



UCAM
UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

TESIS DOCTORAL

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado en Ciencias del Deporte

Evaluación formativa y compartida y modelo
competencial en Enseñanza Media: estudios de caso en la
asignatura de Educación Física en Chile

Autor/a:

Luis Alfredo Añazco Martínez

Directores/as:

Dra. Doña. Encarnación Ruiz Lara

Dr. Don. Luis Manuel Martínez Aranda

Murcia, septiembre del 2023



UCAM
UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

TESIS DOCTORAL

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado en Ciencias del Deporte

Evaluación formativa y compartida y modelo
competencial en Enseñanza Media: estudios de caso en la
asignatura de Educación Física en Chile

Autor/a:

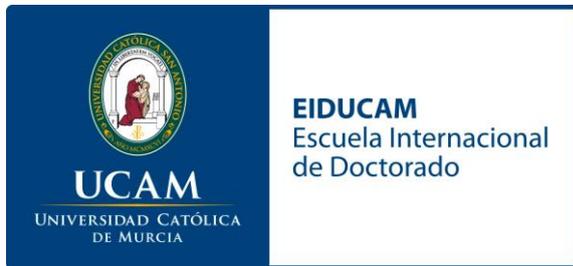
Luis Alfredo Añazco Martínez

Directores/as:

Dra. Doña. Encarnación Ruiz Lara

Dr. Don. Luis Manuel Martínez Aranda

Murcia, septiembre del 2023



AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. Doña. Encarnación Ruiz-Lara y el Dr. Don. Luis Manuel Martínez-Aranda como Directores⁽¹⁾ de la Tesis Doctoral titulada “Evaluación formativa y compartida y modelo competencial en Enseñanza Media: estudios de caso en la asignatura de Educación Física en Chile” realizada por D. Luis Alfredo Añazco Martínez en el Programa de Doctorado Ciencias del Deporte, **autoriza su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmo, para dar cumplimiento al Real Decreto 99/2011 de 28 de enero, en Murcia a 05 de septiembre de 2023.

Dra. Encarnación Ruiz Lara

Dr. Luis Manuel Martínez Aranda

⁽¹⁾ Si la Tesis está dirigida por más de un Director tienen que constar y firmar ambos.

RESUMEN

El propósito de esta investigación ha sido conocer y analizar las creencias del profesorado de Educación Física de Enseñanza Media de la provincia de Osorno (Chile), acerca de la evaluación formativa y compartida y el modelo competencial. También se pretende valorar un curso de formación acerca del tema y analizar su aplicación por parte del profesorado en los centros educativos. Por lo tanto, es necesario profundizar en el contexto chileno acerca de las políticas y el modelo educativo a partir de las leyes y la incorporación de decretos que facultan la incorporación de la evaluación formativa y compartida. Por otra parte, se hace un análisis del modelo competencial y el acercamiento al contexto latinoamericano para su aplicación en el ámbito educacional.

La evaluación formativa y compartida permite la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando la participación del profesorado y alumnado por medio del diálogo, contribuyendo para que los estudiantes puedan aprender más y los docentes puedan mejorar su práctica. Este tipo de evaluación permite el uso de diversos instrumentos que fomentan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, el modelo competencial, por medio de las competencias clave, permite a la asignatura de Educación Física utilizar diversos métodos de enseñanza y modelos pedagógicos vinculados a las competencias para que estos puedan tener una evaluación formativa y que permitan la transferencia con el ámbito real. Para generar estos cambios en el ámbito educativo, se hace necesario abordarlo desde la formación docente por medio de cursos de formación permanente que puedan generar nuevos conocimientos, reflexionar sobre la práctica educativa y poder aplicar estos conocimientos a la realidad escolar.

Por lo tanto, en esta investigación se han realizado dos estudios acerca de la temática. El primer estudio es de tipo cuantitativo, no experimental, por medio del uso de un cuestionario acerca de la evaluación formativa y compartida y las competencias clave. El cuestionario fue aplicado a 89 profesores de Educación Física de la provincia de Osorno, sobre la percepción del profesorado acerca de la utilización de la evaluación formativa y compartida y las competencias clave. Para el análisis de los datos se ha utilizado el software SPSS versión 21.0, en donde se calcula la media, desviación estándar y la correlación.

Los resultados del cuestionario empleado demuestran que los docentes poseen desconocimiento acerca de la evaluación formativa y compartida y las competencias clave.

En el segundo estudio, se realiza el diseño, planificación y ejecución de un curso de formación permanente a los profesores de Educación Física de los distintos centros educativos de la provincia de Osorno sobre el tema de Evaluación Formativa y Compartida y el Modelo Competencial. Posterior al curso de formación permanente, tres participantes ponen en práctica la unidad didáctica transformada.

En la primera parte del segundo estudio, se planificó y se desarrolló un curso de formación permanente a docentes de Educación Física, sobre los contenidos relacionados con el diagnóstico tras el cuestionario del primer estudio. En esta fase, la investigación usa una metodología cuantitativa por medio de un diseño cuasiexperimental prueba test-postest, las fichas de metaevaluación didáctica y el cuestionario Fandos para la valoración del curso. Para esta etapa se ha utilizado el software SPSS versión 21.0 para el análisis de la información.

En la siguiente etapa, tras el desarrollo del curso de formación permanente y la ejecución de la unidad didáctica transformada, se utiliza la investigación-acción por medio del estudio de caso, en donde se recogen datos cuantitativos por medio de los cuestionarios autodiagnósticos a los profesores y alumnos, utilizando el software estadístico SPSS versión 21.0 y se realiza un análisis cualitativo por medio de las entrevistas y el análisis documental de la planificación didáctica a través del instrumento del Atlas.ti versión 22.

Los resultados del segundo estudio demostraron que los docentes participantes del curso de formación han valorado de forma positiva los contenidos tratados en el curso, destacando la metodología de Aula Invertida y el uso de la Gamificación, considerando los contenidos como elementos innovadores. Por otra parte, en la aplicación de la unidad didáctica transformada por los docentes participantes en el curso, que pudieron ejecutarla en sus centros educativos, los resultados reflejan que han podido incorporar en su práctica educativa elementos de la evaluación formativa y compartida y el uso del modelo competencial en la programación detallada. Sin embargo, todavía se observa que existe una falta de conocimientos en la aplicación de la evaluación formativa.

En las conclusiones, se destaca que el uso de un instrumento para conocer la percepción de los profesores acerca del uso de la evaluación formativa y compartida y las competencias clave, ha servido para realizar un diagnóstico, el cual permitió abordar el curso de formación permanente dirigido a los mismos. Los profesores han valorado positivamente la experiencia debido a lo específico del tema y que haya sido exclusivo para la materia de Educación Física. Por otra parte, generar investigación-acción en la etapa de Educación Secundaria, es algo pionero ya que todavía no existen investigaciones de este tipo en educación escolar, solo existen en educación superior para el área de Educación Física en Chile. Dentro de las limitaciones, se encuentran el reducido tiempo usado entre el curso de formación y la unidad transformada, como también la adaptación de la programación bajo el modelo por objetivos, a una programación bajo el modelo competencial. Para futuras investigaciones, se podría aumentar la población de estudio a una región o zona del país y también se podría abordar el curso de formación con un tiempo más amplio para abordar los contenidos en profundidad.

PALABRAS CLAVE

Percepción Docente, Educación Física, Evaluación formativa, Evaluación compartida, Modelo Competencial, cuestionario, formación permanente del profesorado, metaevaluación.

ABSTRACT

The purpose of this research has been to know and analyze the beliefs of the Physical Education teachers of Secondary Education in the province of Osorno (Chile), about the formative and shared evaluation and the competency model. It is also intended to assess a training course on the subject and analyze its application by teachers in schools. Therefore, it is necessary to delve into the Chilean context about the policies and Chilean educational model based on the laws and the incorporation of decrees that empower the incorporation of formative and shared evaluation. On the other hand, an analysis of the competency model and the approach to the Latin American context for its application in the educational field are made.

The formative and shared evaluation allows the improvement of the teaching-learning process, enabling the participation of the teacher and student through dialogue, contributing so that the student can learn more, and the teacher can improve his practice. This type of evaluation allows the use of various instruments that promote the teaching-learning process. On the other hand, the competency model, through key competencies, allows the subject of Physical Education to use various teaching methods and pedagogical models linked to the competences so that they can have a formative evaluation and that allow the transfer with the real environment. To generate these changes in the educational field, it is necessary to approach it from teacher training through permanent training courses that can generate new knowledge, reflect on educational practice and be able to apply this knowledge to the school reality.

Therefore, in this research two studies have been carried out on the subject. The first study is of a quantitative, non-experimental type, through the use of a questionnaire about formative and shared assessment and key competencies. The questionnaire was applied to 89 Physical Education teachers in the province of Osorno, regarding the teachers' perception of the use of formative and shared assessment and key competencies. For data analysis, the SPSS version 21.0 software has been used, where the mean, standard deviation and Pearson correlation are calculated. The results of the questionnaire used show that teachers have a lack of knowledge about formative and shared assessment and key competencies.

In the second study, the design and planning of a permanent training course is carried out based on the results of the first study. Subsequently, the training course is carried out using different instruments and finally the application of the transformed unit is carried out by the teachers in the educational centers.

In the first part, a permanent training course for Physical Education teachers was planned and developed, on the contents related to the diagnosis after the questionnaire of the first study. In this phase, the research uses a quantitative methodology through a quasi-experimental test-posttest design through the self-diagnostic questionnaire, the didactic meta-evaluation sheets and the Fandos questionnaire for course assessment. For this stage, the SPSS version 21.0 software has been used for the analysis of the information.

In the next stage, after the development of the permanent training course and the execution of the transformative didactic unit, action research is used through the case study, where quantitative data is collected through self-diagnostic questionnaires for teachers and students, using the statistical software SPSS version 21.0 and a qualitative analysis is carried out through interviews and documentary analysis of didactic planning through the Atlas.ti instrument version 22.

The results of the second study showed that the teachers participating in the training course have positively valued the contents covered in the course, highlighting the Flipped Classroom methodology and the use of Gamification, considering the contents as innovative elements. On the other hand, in the application of the didactic unit transformed by the teachers participating in the course, who were able to carry it out in their schools, the results show that they have been able to incorporate elements of formative and shared assessment and the use of the competency model in detailed programming. However, it is still observed that there are some unknowns between the application of formative evaluation and.

In the conclusions, it is highlighted that the use of an instrument to know the perception of teachers about the use of formative and shared evaluation and key competencies, has served to make a diagnosis, which allowed addressing the ongoing training course directed to the same. The teachers have positively valued the experience due to the specificity of the subject and that it has been exclusive for the subject of Physical Education. On the other hand, generating action research in

the Secondary Education stage is something pioneering since there is still no research of this type in school education, it only exists in higher education for the area of Physical Education in Chile. Within the limitations, there is the reduced time used between the training course and the transformed unit, as well as the adaptation of the programming under the model by objectives, to a programming under the competency model. For future research, the study population could be increased to a region or area of the country and the training course could also be addressed with a longer time to address the contents in depth.

KEYWORDS

Teacher Perception, Physical Education, formative evaluation, shared evaluation, Competence Model, questionnaire, permanent teacher training, meta-evaluation.

AGRADECIMIENTOS

La experiencia vivida ha sido un viaje al aprendizaje y a crecer profesionalmente en todos los desafíos que ha llevado el proceso de tesis doctoral. En primer lugar, agradezco a Dios por guiarme en el camino y a mi familia por nunca dejarme de apoyar en este importante proceso.

A Paloma y Antonia que han sido mis pilares durante todo el tiempo que he dedicado a estudiar. A mi madre y hermana por siempre estar preocupadas de mis logros.

Agradezco a mis directores por entregar los conocimientos y tiempo para abordar el proceso del Doctorado y tesis. Directora Dra. Encarna por su constante preocupación y compromiso en todo el proceso, haciendo sentir que cada etapa es importante y siempre ayudando en cada momento. Director Dr. Luis Manuel con una gran capacidad de resolver y analizar situaciones, siempre con la disposición de apoyar y entregar las mejores herramientas para el proceso.

Un agradecimiento especial al Dr. Bastián que aceptó ser mi director de la Estancia Internacional, quien me ha entregado un apoyo fundamental desde que lo conocí y me ayudó a seguir adelante en cada actividad.

Agradezco a cada uno de los profesores que he conocido en el camino y me han colaborado con alguna recomendación y experiencia que han tenido desde la práctica. Gracias a todas las personas e instituciones que me han abierto las puertas y han aceptado ser parte de este hermoso proceso denominado tesis doctoral.

En lo personal me gustaría poder agradecer presencialmente a cada una de las personas que pudieron ayudarme y acompañarme durante este camino elegido y que han sido parte fundamental de toda esta etapa educativa.

“La evaluación no sirve solamente para medir y clasificar, sino que ha de utilizarse para comprender y aprender” (Santos-Guerra, 2007)

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	4
I - INTRODUCCIÓN	23
1.1. INTRODUCCION Y JUSTIFICACIÓN	24
II - MARCO TEÓRICO	31
2.1. SISTEMA EDUCATIVO CHILENO	32
2.1.1. Educación en Chile.....	32
2.1.2. Educación Física en Chile.....	33
2.1.3. Organización de la Educación Física en Chile	35
2.2. EVALUACIÓN	39
2.2.1. Evaluación en Chile.....	39
2.2.2. Evaluación en Educación.....	44
2.2.3. Evaluación tradicional v/s evaluación alternativa.....	46
2.3. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA	50
2.3.1. Concepto de evaluación formativa y compartida	50
2.3.2. Medios , tecnicas e instrumentos de evaluación.....	52
2.3.2.1. Medios de evaluación	52
2.3.2.2. Técnicas de evaluación	52
2.3.2.3. Instrumentos de evaluación	53
2.3.3. Estudios sobre evaluación formativa y compartida en Latinoamerica....	56
2.4. MODELO COMPETENCIAL	61
2.4.1. Definición de las competencias básicas	61
2.4.2. Competencias en Latinoamérica.....	62
2.4.3. Modelo competencial en Educación Física.....	63
2.4.4. Competencias básicas y Educación Física	64

2.4.5.	Desarrollo de las competencias básicas desde la Educación Física	66
2.4.6.	Metodos de enseñanza.....	67
2.4.7.	Modelos pedagogicos de enseñanza.....	69
2.4.8.	Tics en Educación Física	75
2.4.8.1.	Uso de las Tics	75
2.4.8.2.	Gamificación	75
2.5.	EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS	77
2.5.1.	Concepto de evaluación por competencias	77
2.5.2.	Evaluación competencial en Educación Física.....	80
2.5.3.	Estudios sobre el modelo competencial en Educación Física.....	84
2.6.	FORMACIÓN DEL PROFESORADO	90
2.6.1.	Antecedentes sobre formación del profesorado	90
2.6.2.	Formación Inicial Docente.....	91
2.6.3.	Identidad Profesional	94
2.6.4.	Desarrollo Profesional Docente	96
2.6.5.	CPEIP y Evaluacion Docente	98
2.6.6.	Formación permanente y/o continua en Chile.....	100
III -	OBJETIVOS E HIPOTESIS	104
3.1.	OBJETIVOS.....	105
3.2.	HIPOTESIS.....	106
IV -	ESTUDIOS REALIZADOS.....	108
4.1.	CREENCIAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE SECUNDARIA EN RELACIÓN A LA APLICACIÓN DE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA Y UNA EVALUACIÓN COMPETENCIAL	109
4.1.1.	Introducción	109
4.1.2.	Metodologia	110
4.1.2.1.	Diseño, temporalidad e instrumentos	110

4.1.2.2.	Análisis de datos	116
4.1.3.	Resultados	116
4.1.3.1.	Resultados de la percepción del profesorado sobre las creencias de la evaluación formativa y compartida y las competencias claves en la asignatura de Educación Física de Secundaria de la provincia de Osorno, Chile	116
4.1.3.2.	Resultados del análisis de estas creencias en torno a las Competencias Clave y a la evaluación en función del sexo, tipo de centro, edad y experiencia docente, cantidad de estudiantes	136
4.1.4.	Discusión (Estudio 1)	142
4.2.	VALORACIÓN DE UN CURSO DE FORMACIÓN PERMANENTE SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA Y EL TRABAJO POR COMPETENCIA Y ANÁLISIS DE SU EFECTO EN LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	153
4.2.1.	Introducción	153
4.2.2.	Metodología	155
4.2.2.1.	Diseño, temporalidad e instrumentos	155
4.2.2.2.	Aspectos éticos del estudio	163
4.2.2.3.	El curso de formación permanente	164
4.2.2.4.	Estudios de casos	180
4.2.2.5.	Análisis de datos	189
4.2.3.	Resultados	189
4.2.3.1.	Resultados del análisis de la influencia del curso de formación permanente de los docentes participantes	189
4.2.3.2.	Estudio de Caso 1	223
4.2.3.2.1	Resultados relativos a la influencia del curso y la unidad didáctica experimentada por medio de entrevistas (Caso 1 – P1)	223
4.2.3.2.2	Resultados relativos al análisis de la evaluación formativa y el modelo competencial en la unidad didáctica experimentada)	227

4.2.3.2.3	Resultados relativos a la percepción del profesorado y del alumnado sobre el carácter formativo del sistema de evaluación de la UD puesta en práctica y experimentada	231
4.2.3.3.	Estudio de Caso 2	236
4.2.3.3.1	Resultados relativos a la influencia del curso y la unidad didáctica experimentada por medio de entrevistas (Caso 2 – P2)	236
4.2.3.3.2	Resultados relativos al análisis de la evaluación formativa y el modelo competencial en la unidad didáctica experimentada	240
4.2.3.3.3	Resultados relativos a la percepción del profesorado y del alumnado sobre el carácter formativo del sistema de evaluación de la UD puesta en práctica y experimentada	244
4.2.3.4.	Estudio de Caso 3	249
4.2.3.4.1	Resultados relativos a la influencia del curso y la unidad didáctica experimentada por medio de entrevistas (Caso 3 – P3)	249
4.2.3.4.2	Resultados relativos al análisis de la evaluación formativa y el modelo competencial en la unidad didáctica experimentada	253
4.2.3.4.3	Resultados relativos a la percepción del profesorado y del alumnado sobre el carácter formativo del sistema de evaluación de la UD puesta en práctica y experimentada	257
4.2.4.	Discusión (Estudio 2)	262
V -	CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	280
5.1.	CONCLUSIONES	281
5.2.	FORTALEZAS DEL ESTUDIO	288
5.3.	LIMITACIONES DEL ESTUDIO	290
5.4.	FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN	292
VI-	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	293
VII -	ANEXOS	346

SIGLAS Y ABREVIATURAS

Las abreviaturas de los convenios de unidades no se incluyen en esta relación al existir normas internacionalmente aceptadas sobre su uso. Tampoco se han incluido en esta relación las abreviaturas de uso universal en estadística, ni las del diccionario de la RAE.

EFyC, Evaluación Formativa y Compartida

EF, Educación Física

SE, Sistema Educativo

UD, Unidad Didáctica

UF, Unidad Formativa

CMCT, Competencia matemática y competencias básicas
en ciencia y tecnología

CPAA, Competencia para Aprender a aprender

CEC, Conciencia y expresiones culturales

CCL, Competencia en comunicación lingüística

CD, Competencia digital

SIE, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

CSC, Competencias sociales y cívicas

MD, Metaevaluación Didáctica

OA, Objetivos de Aprendizaje

ÍNDICE DE FIGURAS, DE TABLAS Y DE ANEXOS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución de las leyes educativas en Chile	42
Figura 2. Decretos sobre evaluación y promoción escolar	43
Figura 3. Ejemplo de instrumento de evaluación.....	81
Figura 4. Políticas y acciones dirigidas a la formación docente (2008-2014).....	92
Figura 5. Elaborado del CPEIP (2020).....	98
Figura 6. Niveles de organización del sistema chileno de evaluación.....	100
Figura 7. Envío de formularios a las distintas entidades	115
Figura 8. Dimensión I. Gráfico I Ítems Subdimensión 1.....	118
Figura 9. Dimensión I. Gráfico II Ítems Subdimensión 2	120
Figura 10. Dimensión II. Gráfico III Ítems Subdimensión 1.....	124
Figura 11. Dimensión II. Gráfico IV Ítems Subdimensión 2.....	125
Figura 12. Dimensión II. Gráfico V Ítems Subdimensión 3.....	126
Figura 13. Dimensión II. Gráfico VI Ítems Subdimensión 4.....	127
Figura 14. Dimensión II. Gráfico VII Ítems Subdimensión 5	128
Figura 15. Dimensión II. Gráfico VIII Ítems Subdimensión 6	129
Figura 16. Dimensión II. Gráfico IX Ítems Subdimensión 1.....	133
Figura 17. Dimensión II. Gráfico X Ítems Subdimensión 2	134
Figura 18. Diseño del estudio 2	158
Figura 19. Fases del estudio	159
Figura 20. Fases para el procedimiento de solicitud de curso y contacto a establecimientos	160
Figura 21. Afiche de Difusión del Curso	161
Figura 22. Página web usada para información sobre el curso	162
Figura 23. Presentación de afiche del curso para los establecimientos escolares	165

Figura 24. Modalidad de trabajo del curso de formación permanente.....	167
Figura 25. Plataforma Classroom para metodología de aula invertida.....	168
Figura 26. Gamificación usando badges.....	169
Figura 27. Presentación del curso de evaluación formativa y compartida y modelo competencial	171
Figura 28. Unidad Formativa primer participante.....	184
Figura 29. Unidad Formativa segundo participante.....	186
Figura 30. Unidad Formativa tercer participante.....	188
Figura 31. Instrumentos de evaluación al inicio del curso	219
Figura 32. Instrumentos de evaluación al cierre del curso	220
Figura 33. Códigos de la planificación didáctica del participante 1	228
Figura 34. Nube de palabras en la planificación didáctica del participante 1	230
Figura 35. Códigos de la planificación didáctica del participante 2.....	241
Figura 36. Nube de palabras de la planificación didáctica del participante 2	243
Figura 37. Códigos de la planificación didáctica del participante 3.....	254
Figura 38. Nube de palabras de la planificación didáctica del participante 3	256

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferencias entre Evaluación alternativa y tradicional	47
Tabla 2. Ventajas e inconvenientes de la Evaluación Formativa y Compartida	51
Tabla 3. Medios, técnicas e instrumentos de Evaluación	55
Tabla 4. Resumen de artículos seleccionados sobre la EFyC en Latinoamérica	57
Tabla 5. Instrumentos de evaluación para el profesorado	83
Tabla 6. Artículos seleccionados sobre el Modelo Competencial en Educación Física escolar	85
Tabla 7. Objetivos del primer estudio.....	109
Tabla 8. Características de la muestra según variable sexo.....	111
Tabla 9. Características de la muestra del profesorado según edad	111
Tabla 10. Características de la muestra de profesores según años de experiencia	112
Tabla 11. Características de la muestra según tipo de centro	113
Tabla 12. Características de la muestra según número de alumnos por curso	114
Tabla 13. Análisis descriptivo dimensión 1.....	117
Tabla 14. Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems de la Dimensión 1	117
Tabla 15. Análisis descriptivo dimensión 2.....	121
Tabla 16. Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems de la Dimensión 2.....	122
Tabla 17. Análisis descriptivo dimensión 3.....	130
Tabla 18. Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems de la Dimensión 3.....	131
Tabla 19. Correlación en función del sexo sobre la percepción de la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física.....	137
Tabla 20. Correlación por años de experiencia.....	138

Tabla 21. Correlacion por cantidad de estudiantes.....	139
Tabla 22. Rangos promedio en función de la Edad. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < ,05$) o tendencia a la significación.....	140
Tabla 23. Rangos promedio en función al tipo de centro. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < ,05$) o tendencia a la significación.....	141
Tabla 24. Objetivos específicos	154
Tabla 25. Planificación clase y semana 1	172
Tabla 26. Planificación clase y semana 2	174
Tabla 27. Planificación clase y semana 3	176
Tabla 28. Planificación clase y semana 4	178
Tabla 29. Planificación tradicional usada en los establecimientos	180
Tabla 30. Planificación utilizada para la unidad trasformada	181
Tabla 31. Dimensión formación presencial-virtual	190
Tabla 32. Dimensión sobre el diseño del curso o módulo de formación.....	192
Tabla 33. Dimensión sobre el desarrollo del curso.....	195
Tabla 34. Dimensión sobre la actitud y habilidades desarrolladas en el curso....	199
Tabla 35. Dimensión sobre la valoración de la formación recibida.....	204
Tabla 36. Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 1	207
Tabla 37. Ficha de metaevaluación didáctica UD transformada y experimentada participante 1	207
Tabla 38. Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 2	209
Tabla 39. Ficha de metaevaluación didáctica UD transformada y experimentada participante 2	210
Tabla 40. Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 3	211
Tabla 41. Ficha de metaevaluación didáctica UD transformada y experimentada participante 3	212
Tabla 42. Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 4	213
Tabla 43. Ficha de metaevaluación didáctica UD transformada participante 4 ...	214
Tabla 44. Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 5	215

Tabla 45. Ficha de metaevaluación didáctica UD transformada participante 5...	216
Tabla 46. Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 6	217
Tabla 47. Ficha de metaevaluación didáctica UD transformada participante 6 ...	218
Tabla 48. Cuestionario autodiagnóstico docente aplicado en el curso	221
Tabla 49. Frecuencia aparición de códigos análisis documental primer participante	226
Tabla 50. Cuestionario autodiagnóstico docente pretest-postest (P1)	232
Tabla 51. Cuestionario autodiagnóstico estudiantes pretest-postest	235
Tabla 52. Frecuencia aparición de códigos análisis entrevista segundo participante	239
Tabla 53. Cuestionario autodiagnóstico docente pretest-postest (P2)	245
Tabla 54. Cuestionario autodiagnóstico estudiantes pretest-postest	248
Tabla 55. Frecuencia aparición de códigos análisis documental tercer Participante	253
Tabla 56. Cuestionario autodiagnóstico docente pretest-postest (P3)	258
Tabla 57. Cuestionario autodiagnóstico estudiantes pretest-postest	261

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario “Percepción del Profesorado Acerca de la Evaluación Formativa y Compartida en Secundaria” (P.P.A.E.F.C.S.....	347
ANEXO 2. Cuestionario de autodiagnóstico didáctico para profesores	352
ANEXO 3. Ficha de Metaevaluación Didáctica	353
ANEXO 4. Cuestionario para la Evaluación de cursos apoyados en Tecnologías de la Información y la Comunicación (Fandós, 2003)	354
ANEXO 5. Cuestionario para los alumnos sobre aspectos didácticos de su aprendizaje y enseñanza (Navarro y Jiménez, 2012)	360
ANEXO 6. Consentimiento informado a directores.....	361
ANEXO 7. Consentimiento informado a docentes.....	363
ANEXO 8. Consentimiento informado a menores.....	365
ANEXO 9. Tareas y actividades	367
ANEXO 10. Instrumento “Sensaciones” usado en el curso	382
ANEXO 11. Instrumento “Semáforo” usado en el curso.....	383
ANEXO 12. Plantilla entrevista a profesores	384
ANEXO 13. Planificaciones Unidad Didáctica primer participante	387
ANEXO 14. Planificaciones Unidad Didáctica segundo participante	406
ANEXO 15. Planificaciones Unidad Didáctica tercer participante	424
ANEXO 16. Instrumentos de evaluación primer participante (P1).....	443
ANEXO 17. Instrumentos de evaluación segundo participante (P2).....	449
ANEXO 18. Instrumentos de evaluación tercer participante (P3).....	455
ANEXO 19. Informe favorable del Comité de Ética de la UCAM.....	461

I – INTRODUCCIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La Educación Física (EF) en Chile, en sus inicios, focalizó su interés en la higiene y la moral, con influencias del pensamiento europeo de la época y las corrientes del positivismo, con un discurso médico orientado a la gimnasia de tipo militar, lo que generó tensiones y divisiones en la disciplina escolar (Poblete-Gálvez et al., 2014; Rivera y Henríquez, 2019). A partir de 1980 en Chile se aprueban los programas de estudios a los centros educativos, con una distribución de los objetivos centrados en las habilidades físico-deportivas, ya en 1990 el currículo ha presentado una extensa etapa de reflexión y construcción política, consagrándose en esta etapa la creación de los programas de estudio por medio de un control nacional encargado de generar los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos de enseñanza (Cox, 2006; Mineduc, 1980, 1982, 1990).

De esta forma los contenidos de enseñanza de Educación Física han sido organizados para enseñanza secundaria en los temas de aptitud física y motriz asociada a la salud y calidad de vida, juegos deportivos, deportes y actividades de expresión motriz y actividades en contacto con la naturaleza, siendo cada una de ellas progresivas y aumentando su dificultad de acuerdo al curso (Mineduc, 1998, 2002). Actualmente la asignatura de Educación Física es desarrollada en todos los niveles educativos con 2 horas pedagógicas a la semana y de forma anual 76 horas en establecimientos de jornada escolar completa y de carácter optativo en los cursos de tercero y cuarto medio, dependiendo del plan de formación de los establecimientos escolares (Mineduc, 2009, 2012).

La asignatura de Educación Física generalmente ha sido observada dentro del currículum como una asignatura aislada, con énfasis en la repetición de ejercicios físicos y la técnica deportiva, orientada a la medición del cuerpo y sus manifestaciones como medio para la recolección de información para la evaluación (Díaz-Lucea, 2005; Herrero-González et al., 2021; López-Pastor, 2000; Trigueros-Cervantes et al., 2012; Vargas y Orozco, 2003). La evaluación es uno de los temas más frecuentes y que genera mayores controversias en los centros educativos, quienes manifiestan una obsesión hacia la medición de los resultados centradas en la calificación como cultura de evaluación escolar (Fraile Aranda, 2015; Mateo, 2006; Santos-Guerra, 2006).

Respecto a ello, la percepción de la evaluación es vista de manera diferente en el profesor de EF, marcando una diferencia entre los docentes que promueven el uso de pruebas físicas y otros quienes promueven un proceso formativo (Martínez, 2003; Martínez Hita, 2017). Ante esto, cada vez prevalecen más propuestas que explican la importancia sobre la implicación del estudiante con el proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de estrategias participativas, compartidas y democráticas (Barba Martín, 2009; Leiva, 1999; Novoa Palacios et al., 2019). Con relación a esto, se hace necesario una evaluación formativa, que permita generar un diálogo y toma de decisiones en conjunto, por sobre un proceso de tipo individual y autoritario enfocado en el profesor que asigna una nota (Biggs, 2005; Castillo-Segura, 2018; López-Pastor et al., 2006).

En este sentido, en el contexto chileno, a partir del 2019 los Objetivos de Aprendizaje (OA) deben tener procedimientos evaluativos con intención formativa, por medio del Decreto 67, que establece a los establecimientos utilizar procesos de evaluación formativa en los centros educativos (Mineduc, 2018). En relación a la evaluación formativa, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) indican que la evaluación tiene como finalidad mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que el estudiante pueda aprender más y para que el docente aprenda a trabajar mejor.

Ante ello cada vez existen más propuestas que señalan la relevancia de implicar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) mediante estrategias participativas, compartidas y democráticas (Andolina y Conklin, 2021; Leiva, 1999; Martín-Barba, 2009; Novoa Palacios et al., 2019). Por lo tanto, es necesario desarrollar, como lo plantea López-Pastor et al. (2006), una evaluación formativa, con la finalidad de mejorar los procesos de E-A, donde el alumno aprenda más y el profesor aprenda a trabajar mejor, además, incorporar espacios de evaluación que permita un diálogo y toma de decisiones en conjunto, más que un proceso individual e impuesto.

En relación a lo anterior, Biggs (2005) manifiesta que es la evaluación y no el currículo la que influye en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que se espera que los profesores entiendan la función de la evaluación para que el alumnado progrese en su aprendizaje. En este sentido, Segura-Castillo (2018) señala que la evaluación de los aprendizajes tiene que estar contextualizada sobre los procesos

de E-A, incluyendo en ellos los aspectos formativos, dentro de los entornos de carácter significativo del alumnado.

Por otra parte, Martínez-Muñoz et al. (2017) consideran que la percepción de la evaluación es observada de forma distinta en el docente de EF. Respecto a esto, Martínez, (2003) menciona una marcada diferencia entre docentes enfocados en una percepción que promueve el uso de pruebas físicas y otra donde los docentes promueven el proceso formativo. En términos generales encontramos un modelo tradicional basado en lo sumativo, caracterizado por centrar sus esfuerzos en la calificación como finalidad principal y por otra parte se encuentran modelos alternativos con fines educativos centrados en el diálogo, comprensión y la mejora de los procesos de E-A que se llevan a cabo (Herrero-González et al., 2021).

Bajo este concepto se hace necesario conocer los diferentes instrumentos de evaluación, los cuales son definidos por López-Pastor y Pérez Pueyo (2017) como “todos aquellos documentos o registros utilizados por el profesorado para la observación sistemática y el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno” (p.80). Por otra parte, Hamodi et al. (2015) menciona que los instrumentos más conocidos en la escuela se refieren a las listas de control, el uso de rúbricas, las hojas de observación y las escalas de valoración. También Hortigüela et al. (2019) considera los instrumentos fundamentales para el proceso de evaluación formativa y compartida.

En el contexto latinoamericano y chileno, los cambios políticos, económicos y sociales que se han generado en las últimas décadas han planteado una mirada dirigida a la educación como un indicador de cambio (Gallegos, 2005; Nassif et al., 1984; Sánchez-Valverde y Del Pozo-Serrano, 2021). Por otra parte, es necesario destacar que la enseñanza basada en competencias ha generado interés desde los organismos internacionales, los cuales han sido coherentes con los planteamientos dirigidos hacia las políticas educativas (Núñez-Cortés, 2016). Para ellos, se hace necesario producir grandes desafíos hacia la implementación del currículo basado en competencias en Latinoamérica, con un especial énfasis en realizar un seguimiento real en los establecimientos y en la formación docente, entre otros desafíos (Beneitone et al., 2007; Casanova et al., 2018; Hortigüela et al., 2016; Méndez-Alonso et al., 2015).

En torno a la asignatura de EF, las competencias básicas trascienden de forma disciplinar, contribuyendo en cada una de las competencias claves, teniendo en consideración cada una de ellas y su contexto (Molina y Antolín, 2008; Lleixá et al., 2010). Ante esto es necesario transitar por los distintos métodos de enseñanza, tales como: el Aprendizaje Basado en Proyectos (García-Valcárcel y Basilotta-Gómez, 2017; León-Díaz et al., 2018; Willard y Duffrin, 2003); el Aprendizaje Cooperativo (Domingo, 2008; Velásquez Callado et al., 2014); el Método del Caso o estudio de caso (Ramírez-Sánchez, 2019); Contrato Didáctico (Riscanevo et al., 2011); Aula invertida (Bergmann y Sams, 2012; Berenguer, 2016; Espinoza Domínguez et al., 2015; Domínguez Rodríguez y Palomares Ruiz, 2020) y también el uso de modelos pedagógicos (Bauluz y Saavedra, 2015; Calderón-Luquin y Martínez de Ojeda, 2014; Devís, 1996; Domingo, 2008; Fernández-Río, 2016; Fernández-Río et al., 2016; López-Ros et al., 2015; Sánchez-Alcaraz et al., 2017; Siendtop et al., 2011; Velásquez et al., 2010; Hellison, 2011).

Por otra parte, resulta fundamental la evaluación de las competencias, definiéndose estas como un procedimiento en el que se requiere que el alumnado complete tareas o procesos en los que se demuestre su habilidad para aplicar conocimiento y destrezas o aplicar conocimientos en situaciones simuladas similares a la vida real (Castro-Morera, 2011; Coll, 2007; Johnson et al., 2009; Wiggin, 1993). En la asignatura de EF, las competencias se encuentran relacionadas con las distintas estrategias metodológicas y de carácter evaluativo por medio de instrumentos para la adquisición de las competencias claves y su transferencia al ámbito real (Castejón et al., 2018; Fernández-Díaz et al., 2016; Zapatero et al., 2013, 2016, 2018a). La evaluación por competencias requiere de una evaluación formativa como elemento fundamental, teniendo como referencia el desempeño de los alumnos en diferentes contextos, por medio de modelos y estrategias que permitan la transferencia con el ámbito real y a la vez que puedan ofrecer una retroalimentación a las fortalezas y debilidades (Asún Dieste et al., 2019; Fraile-Aranda et al., 2018; López-Pastor, 2011; Tobón et al., 2006; Zapatero-Ayuso et al., 2018b).

Por lo tanto, para poder abordar en profundidad los temas de la evaluación formativa y compartida y comprender el modelo competencial, se hace necesaria la formación docente en el contexto educativo latinoamericano. Ante esto, en Chile la formación se rige de acuerdo a los estándares que establece el Ministerio de

Educación y es un factor clave para la mejora de la calidad educativa (Avalos, 2014; Cox et al., 2010; Lara-Subiabre y Castillo-Mardones, 2020; Mineduc, 2004; Ruffinelli, 2013). La formación recibida principalmente se basa en la instrucción donde el docente recibe información y se indica a los docentes lo que deberían realizar (Chang et al., 1997; Imbernón, 2006) en donde las condiciones precarias del sistema de educación pública y la poca regulación sobre la formación docente es uno de los aspectos que incide en la formación permanente del profesorado, la cual es vista como un proceso de capacitación en donde se presenta un déficit del conocimiento docente sobre un tema en particular (Ávalos, 2008; Ávalos y Matus, 2010; Contreras y Monereo, 2016).

El problema más significativo está relacionado con la formación recibida y con la realidad educativa a la que un profesor debe enfrentarse en el centro educativo, lo que genera una tensión entre la formación recibida y su aplicación práctica (Alfageme-González y Nieto-Cano, 2017; Ávalos, 2003; Camacho-González y Padrón-Hernández, 2006; Williamson et al., 2015). De este modo, la formación permanente es un proceso que se realiza como aprendizaje durante toda la vida, siendo un proceso continuo y significativo, permitiendo mejorar la praxis y la adaptación a las exigencias sociales por medio de la actualización de la información (Benítez-Ávila et al., 2019; García et al., 2015; González-Sanmamed et al., 2020; Guisasola et al., 2001; Quintero et al., 2018; Santoveña, 2012).

Por lo tanto, la formación permanente debe ser un proceso de reflexión constante, sobre su quehacer docente, permitiendo la adquisición de metodologías de aprendizaje y construcción de nuevos conocimientos a partir de los distintos cambios curriculares según la realidad educativa (Aguirre-Canales et al., 2021; Imbernón, 2001; León, 2007; Sepúlveda y Lagorarsino, 2018), teniendo la posibilidad de plantear nuevas posibilidades TIC y una forma de recibir formación por medio de las distintas modalidades que se puedan utilizar (Garate y Cordero, 2019).

De esta forma, por medio de los antecedentes presentados, esta investigación tiene el interés de conocer la percepción docente, diagnosticar, desarrollar, innovar y valorar nuevas experiencias prácticas de los docentes hacia los estudiantes en torno a la evaluación formativa y compartida y el modelo competencial en la asignatura de EF, de Enseñanza Media. Por lo tanto los objetivos de la presente investigación son: 1) Conocer y analizar las creencias del profesorado de EF en Educación Media en relación a la aplicación de una evaluación formativa y

compartida y un modelo de aprendizaje competencial en la provincia de Osorno; 2) Implementar y evaluar un curso de formación para el profesorado sobre evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias en EF en la provincia de Osorno; 3) Diseñar, aplicar y valorar sistemas de evaluación formativa y compartida y por competencias en EF en Educación Media desde la perspectiva del profesorado y el alumnado, tras el curso de formación en la provincia de Osorno.

De este modo los objetivos de la tesis doctoral se han distribuidos en 5 capítulos: (Capítulo 1) Introducción de los antecedentes y justificación del problema de investigación en base al sustento teórico; (Capítulo 2) Marco teórico, en donde se establecen los antecedentes iniciando por un recorrido de las políticas educativas del contexto chileno y latinoamericano, posteriormente realizando una revisión de la asignatura de EF en Chile. Luego de ello se hace un análisis de la evaluación y la evaluación formativa y compartida, como también los instrumentos de evaluación. Después se realiza un recorrido por las competencias claves y el modelo competencial en EF y la evaluación de las Competencias, para finalmente vincular estos conceptos a la necesidad de formación docente y la situación en el contexto educativo chileno; (Capítulo 3) se presentan los objetivos generales y específicos y las hipótesis generadas resultantes. (Capítulo 4) se presenta la metodología organizada en dos estudios, que a su vez poseen introducción, metodología, resultados y discusión. El primer estudio, tiene como finalidad conocer la percepción del profesorado acerca de la Evaluación Formativa y Compartida y el modelo competencial por medio de un cuestionario (Espinel-Barceló, 2017), el cual fue aplicado a los profesores de Educación Física de Enseñanza Media de la provincia de Osorno, Chile. El segundo estudio fue organizado en dos fases. En la primera etapa se planificó y diseñó un curso de formación permanente acerca de los temas de Evaluación Formativa y Compartida y el modelo competencial, ofertado bajo certificación y en el cual se han usado instrumentos para los docentes participantes como también el uso y aplicación de una planificación detallada. Posteriormente se ha realizado la adaptación de la unidad didáctica y se transformó bajo los contenidos tratados en el curso de formación permanente, que fueron evaluados a través del cuestionario Fandos (2003). En la segunda fase del estudio, se aplicó la unidad didáctica transformada en los centros educativos, en donde se han aplicado en la práctica los conocimientos

adquiridos en el curso de formación permanente por parte de los tres docentes que participan bajo la modalidad Estudio de Caso. En esta etapa se ha utilizado el cuestionario autodiagnóstico sobre evaluación tanto para el docente como el estudiante, la ficha de metaevaluación didáctica, el uso de entrevistas a docentes y la planificación detallada de la unidad didáctica que se aplicó en cada uno de los centros educativos. En el último capítulo (Capítulo 5) se entregan las conclusiones, limitaciones del estudio y prospectivas, a partir de los resultados de la investigación.

II – MARCO TEÓRICO

2.1 SISTEMA EDUCATIVO CHILENO Y SU IMPLICACIÓN EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA

2.1.1 Educación en Chile

La historia de la educación en Chile ha estado enmarcada a lo largo de los siglos XIX Y XX por influencias foráneas, diseñado por las elites intelectuales y el poder político en el complejo proceso de transferencia cultural que se producirá en la educación chilena con especial énfasis entre el año 1840 y 1880 con la influencia francesa (Conejeros, 1999). En la década de los noventa se produjo una amplia reforma educativa del currículum, programas de mejora e innovación pedagógica, como es el caso de la jornada escolar completa para todos los establecimientos (Espinoza, 2014).

De acuerdo a la importancia en los procesos escolares, las iniciativas estatales en el ámbito educativo son un aspecto importante para generar la mejora educacional, según las orientaciones del sistema educativo, las instituciones y la comunidad educativa, servirán para promover modificaciones o para influir en que estos se mantengan o profundicen (De la Vega, 2020).

La evaluación y el aseguramiento de la calidad en el sistema educativo chileno es una tendencia global, pero en su trayectoria es variable, debido a que las mejoras de la calidad en su inicio han sido reformas implantadas desde la década de los años 80. Un aspecto elemental en las políticas educativas ha sido por medio del sistema de medición de los resultados de aprendizaje, la observación del desempeño y la rendición de cuentas (Prieto, 2019).

Por su parte Basualdo (2006), menciona que, en la década de los noventa, a nivel mundial emerge una revalorización de la educación que guarda una estrecha relación con los cambios históricos a finales de este siglo. La reforma del estado chileno adquiere modelos propuestos por Estados Unidos, los países centrales y los organismos internacionales.

2.1.2 Educación Física en Chile

A fines del siglo XIX, en Chile las condiciones de vida en la población infantil se encontraban amenazadas por un alto índice de mortalidad, cuestión que manifestó una gran preocupación en la administración pública y donde la escuela tuvo un sentido privilegiado para implementar y difundir acciones destinadas a mejorar las condiciones de vida (Poblete-Gálvez et al., 2014). Una de las medidas para poner fin a la mortalidad infantil fue instaurar la enseñanza obligatoria de la higiene en los colegios y posteriormente a la Guerra del Pacífico se fue generando de forma pública la necesidad de implementar la EF en los liceos, con la finalidad de mejorar el orden social y la salud pública del país (Biblioteca Nacional de Chile, 2021).

Por otra parte, Cornejo et al. (2011) manifiestan concretamente que las primeras acciones de EF en Chile, son generadas a mediados del siglo XIX, por medio de la incorporación a clases de las escuelas primarias, en donde por medio de la enseñanza de ejercicios militares, que eran plasmados en los desfiles cívicos militares; y en cuanto a las problemáticas de este periodo, se encuentra principalmente la ausencia de personas idóneas para poder ejercer como profesor o monitor y en algunas ocasiones eran los mismos estudiantes quienes realizaban actividades libres, usando la “gimnasia” como actividad recreativa (Cornejo et al., 2011). También se constata que los inicios del ejercicio físico como herramienta pedagógica en Chile se remontan hasta los pueblos originarios (Veliz et al., 2015).

A principios del siglo XX, los educadores modernos entienden la EF como “todos los principios que tienden al desarrollo del cuerpo humano, tanto por el ejercicio de sus órganos como por los medios que ayudan a ese desarrollo y al crecimiento del niño” (Núñez, 2010, p.147). En relación al primer plan de estudios de formación de profesores en el Instituto Superior de Educación Física de Chile, es en 1912, en este se realizaban las asignaturas de fisiología, anatomía, higiene, biomecánica, teoría y práctica de la EF, psicología, francés, educación cívica y legislación escolar (Gutiérrez, 1993).

Por su parte, Bisquert (1948) expresa la necesidad de incorporar un plan de trabajo en las escuelas que no solo se encuentre enfocado en perseguir un fin intelectual, sino que permita buscar una mejor salud por medio del ejercicio físico con incidencia efectiva en la sociedad estimulada a través de la EF escolar, ya que por medio de esta práctica los niños y niñas tendrán múltiples beneficios para cuando sean adultos formados.

Sobre el deporte propiamente como tal, hay registros que establecen como las primeras ciudades costeras de Chile, como Valparaíso, Viña del Mar, Iquique y Talcahuano, enmarcado por las tendencias socioculturales provenientes de Europa, particularmente de origen inglés en donde las primeras disciplinas practicadas se encuentra las carreras a la inglesa o el cricket (Sandoval-Vilches y García-Pacheco, 2014). La incorporación del deporte en la escuela se realizó de forma progresiva y como eje principal de la EF, a pesar de existir detractores que manifestaban el aumento de la competitividad y otros que daban a la EF una función más enfocada a las ciencias médicas, con ejercicios de salud individual y colectiva (Martínez, 2012).

Durante las próximas décadas el gobierno logra un rol más activo en el ámbito de la EF en el cual en el periodo de 1946-1952 existe un énfasis en el desarrollo igualitario del cuerpo, la moral y el intelecto; y en el periodo de 1964-1970 comienzan a trabajar en conjunto el Ministerio de Educación y la Dirección general de Deportes. Posterior al periodo de la dictadura militar comprendida en entre 1973-1990 y el retorno a la democracia, se orientan acciones a potenciar el deporte tanto en el ámbito preescolar, escolar y universitario desde una mirada social, recreativa, formativa y competitiva en el ámbito de la EF (Cornejo et al., 2013; Muñoz, 2001).

2.1.3 Organización de la Educación Física en la escuela

A partir de 1980 en el país se instaura el plan de estudios para el primer y segundo ciclo de Educación General Básica, con presencia de la asignatura de EF, donde se aprueban programas de estudio con el objeto de alcanzar las destrezas motrices básicas, simetría corporal y buena respiración en los Colegios y Liceos chilenos (Mineduc, 1980) y para la Enseñanza Media el objetivo es el desarrollo armónico que permita desempeñarse de forma adecuada en la vida (Mineduc, 1982).

Sobre la evaluación y promoción de los estudiantes (Mineduc,1983), se considerarán todas las asignaturas del plan de estudio, comprendiendo el año escolar tres trimestres y usando como escala de calificación para los efectos de promoción y rendimiento: Muy Bueno (6,0 a 7,0), Bueno (5,0 a 5,9), Suficiente (4,0 a 4,9) e Insuficiente (1,0 a 3,9). Para los estudiantes de Primero a Cuarto de Enseñanza General Básica en cada asignatura se realizará una apreciación global de los objetivos alcanzados en el período respectivo (Artículo 8°, Decreto 62). Por su parte, los estudiantes que hubieren alcanzado calificación final insuficiente, en un máximo de dos asignaturas tendrán derecho a rendir una Prueba Especial en cada una de ellas (Artículo 45°, Decreto 62)

Por otra parte, el primer plan de estudios de la asignatura de EF (Mineduc, 1980), tiene como objetivos generales para el Primer Ciclo (Primero a Cuarto Básico): responder a estímulos sensoriales; mantener una postura y una respiración adecuadas; realizar coordinaciones óculo-manuales y de tipo general (saltos, carreras, lanzamientos, trepas y equilibrios), realizar algunas destrezas básicas, como voltear adelante y atrás; pararse en dos manos con ayudante etc.; ubicarse en el tiempo y en el espacio, interpretando estructuras rítmicas y participar en actividades recreativas intra y extramuros (p.11).

En relación al Segundo ciclo, de Quinto a Octavo Básico, (Mineduc, 1980) los objetivos generales son: demostrar dominio de su cuerpo a través de las siguientes actividades de coordinación general y específica: rebotes simétricos y asimétricos con y sin desplazamiento; rebotes simétricos y asimétricos con giros; vencer obstáculos que incluyan saltos, lanzamientos, cambios de velocidades y apreciación de distancias y, realizar ejercicios de agilidad, equilibrio, suspensión y trepa; ejecutar danzas folklóricas nacionales, al menos una del norte, una del centro, una

del sur y la cueca; jugar de acuerdo a las técnicas básicas, al menos a tres deportes colectivos y dos individuales; demostrar un buen funcionamiento del sistema cardio-vascular y respiratorio, medido a través de un test específico; lograr una actitud positiva en las prácticas educativo-físicas y de interacción social; participar activamente en diversas actividades educativo-físicas de libre elección y creación; y lograr una postura corporal correcta (p.11).

Sobre los objetivos generales de EF para la enseñanza Media (Mineduc, 1982) son:

- (1) Desarrollar la eficiencia física y deportiva para desempeñarse tanto en la vida escolar como familiar, social y laboral;
- (2) Desarrollar capacidades y habilidades recreacionales para emplear adecuadamente el tiempo libre en la vida extraescolar presente y futura;
- (3) Desarrollar la creatividad y expresividad corporal a través de los diversos agentes educativo-físicos;
- (4) Desarrollar actitudes positivas hacia una adecuada interacción humana a través de las diversas actividades educativo-físicas (p.20).

A partir de 1990, el currículum y sus procesos a nivel nacional son parte de los resultados de una extensa etapa de reflexión y de construcción política, con una relación directa entre continuidad y cambio de una sociedad, en donde en ese año se consagra la autonomía de los establecimientos escolares para crear los programas de estudio por medio de un organismo de control nacional y además estableciendo que el Ministerio debía generar el marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la enseñanza (Cox, 2006).

Con relación a los contenidos de la Enseñanza General Básica en EF (Mineduc, 2002) para Primer Ciclo corresponden a: Habilidades motrices básicas, Juegos y actividades lúdicas, rítmicas y recreativas. Para Tercero y Cuarto los contenidos son: Habilidades motoras básicas; Potencial motriz y salud; Juegos; y Actividades rítmicas y recreativas. Para el segundo ciclo en Quinto los son: El cuerpo humano en movimiento; Juegos; Atletismo y Natación. En Sexto año: Desarrollo de programas de ejercicios; Juegos y deportes; Táctica; Principios generales de juego y habilidades sociales asociadas; Actividades gimnásticas, lúdicas y rítmicas; Vida en la naturaleza y al aire libre. En Séptimo año: Principios básicos del entrenamiento de la aptitud física; Aplicación de los principios básicos del entrenamiento; Juegos y deportes; Actividades rítmicas; y Vida en la naturaleza

y al aire libre. En Octavo año básico los contenidos son: Ejercitación de planes de trabajo físico individuales o colectivos; Deportes; Actividades rítmicas; y Vida en la naturaleza y al aire libre. Para la Enseñanza Media (Mineduc, 1998) los contenidos son principalmente: Aptitud física y motriz asociada a salud y calidad de vida; Juegos deportivos, deportes y actividades de expresión motriz; y Actividades motrices de contacto con la naturaleza y de aventura. Cada uno de estos contenidos son progresivos y aumentando la dificultad de acuerdo con el curso.

Actualmente la asignatura de EF está instalada como obligatoria en el currículum del sistema educativo chileno, impartándose en los niveles de Enseñanza Básica y Media, las clases son desarrolladas principalmente en 2 horas pedagógicas, las que se dictan en la semana, con un total anual de 76 horas para establecimientos con jornada escolar completa.

En los últimos tiempos se han generado diversos cambios en las bases curriculares a partir de la Ley Orgánica Constitucional (LGE), en el año 2009 se crearon nuevos organismos en la educación chilena, como son: La Agencia de la Calidad, la Superintendencia de Educación, El Consejo Nacional de Educación y posteriormente la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley 20.529, 2011). Estos cambios modificaron la matriz del currículum, pasando de un marco curricular basado en los contenidos mínimos obligatorios y objetivos fundamentales a establecer nuevas bases curriculares, instalando los hoy denominados objetivos de aprendizajes (OA) en educación escolar (Ruiz-Fuenzalida, 2019).

Desde el Ministerio de Educación, los OA definen en cada asignatura los aprendizajes esperados para cada año escolar y se refieren a las habilidades, contenidos y conocimientos que han sido elegidos considerando las herramientas necesarias para su desarrollo integral, posibilitando y despertando su interés por continuar aprendiendo. De esta forma se busca que los estudiantes sean capaces de poner en juego estas habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentarse a diversos desafíos, ya sea desde el contexto de la asignatura como para desenvolverse en la vida cotidiana. Por su parte los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) corresponden a un conjunto de actitudes que deben promoverse para la formación integral de los estudiantes en la asignatura (Mineduc, 2012).

En relación a la asignatura de EF de Primero a Sexto año Básico consta de un total de 19 OA distribuidos por unidad, de los cuales 11 OA pertenecen a los ejes y 08 OAT corresponden a las actitudes por cada unidad. Para los cursos de Séptimo a Segundo medio están distribuidos 12 OA en las unidades, de ellos 05 OA corresponden a los ejes y 07 OAT distribuidos en las unidades. Mientras que para el Plan de Formación General y Plan de Formación Electivo, corresponden a 05 OA y 20 OAT relacionados a las Habilidades y Actitudes para el siglo XXI (Mineduc, 2016).

En torno a las Progresiones de aprendizaje, estas presentan los criterios para cada uno de los ejes, según los cuales progresan los Objetivos de Aprendizaje. En los cursos de Primero a Sexto año básico, la progresión del Eje Habilidades Motrices: A 01 corresponde a Habilidades Motrices Básicas, OA 02 Actividad Física y Resolución de Problemas, OA 03 Juegos Predeportivos-Deportes, OA 04 Ejercicio y Entorno Natural, OA 05 Expresión Corporal y Danza; el Eje Vida Activa y saludable: OA 06 Aptitud y Condición Física, OA 07 Hábito y Cultura de Movimiento, OA 08 Conocimiento del Cuerpo y Autocontrol, OA 09 Higiene, Postura y Vida Saludable; y el eje Seguridad, juego limpio y Liderazgo: OA 10 Juego Limpio y Liderazgo y OA 11 Conducta Segura. En relación a las Progresiones de Séptimo a Segundo Medio, el eje Habilidades Motrices: OA 01 Habilidades Motrices Específicas, OA 02 Estrategias y Tácticas; el eje Vida activa saludable OA 03 Condición Física; Eje Habilidades Motrices OA 04 Hábitos para una vida activa; y el eje Responsabilidad personal y social en la actividad física y el deporte OA 05 Liderazgo, trabajo en equipo y promoción de actividad física.

Es así que la EF se instala como obligatoria en los cursos que van de Primero a Sexto año básico de la Enseñanza General Básica (Mineduc, 2012), también en los cursos de séptimo a segundo año medio que corresponden a la Enseñanza Media de forma obligatoria (Mineduc, 2013). Por último, en los cursos de Tercero y Cuarto medio, la clase es de carácter optativo dependiendo del plan de formación de los establecimientos escolares.

Sobre el plan de formación del sistema educativo escolar chileno, este permite a los estudiantes desenvolverse en forma responsable, activa y crítica en los múltiples ámbitos de la vida, constituido por un plan común y un plan electivo en Tercero y Cuarto medio. El plan común de formación general ofrece seis asignaturas obligatorias: (a) Lengua y literatura; (b) Matemática; (c) Educación ciudadana; (d) Filosofía; (e) Inglés y (f) Ciencias para la ciudadanía. Por su parte el plan común de formación general electivo está conformado por las siguientes asignaturas: (a) Historia; (b) Geografía y ciencias sociales; (c) Artes; (d) Educación Física y Salud; (e) Religión. Y por último está el plan de formación diferenciada, que se estructura en tres planes: (a) Plan de formación diferenciada humanístico-científico; (b) Plan de formación diferenciada técnico profesional y (c) Plan de Formación Diferenciada Artístico (Decreto Exento 876, 2019).

A continuación, se presenta lo que comprende la asignatura de Educación Física y Salud, de acuerdo a la última actualización de los planes y programa de estudios para Educación General Básica (Mineduc, 2013): para los cursos de Primero a Sexto año básico, las bases curriculares establecen una organización de los OA en tres ejes: Eje Habilidades motrices; Eje Vida activa y saludable y Eje Seguridad, juego limpio y liderazgo. En los cursos de Séptimo a Segundo medio, las bases curriculares contemplan OA organizados en los ejes de: Habilidades motrices, Vida activa saludable y Responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física (Mineduc, 2013) y en los cursos de Tercero y Cuarto Medio los OA son de: Habilidades de pensamiento crítico, Colaboración, Alfabetización digital y Responsabilidad personal y social, junto con las actitudes propuestas desde el marco de las habilidades para el siglo XXI (Mineduc, 2019a).

2.2 EVALUACIÓN

2.2.1 Evaluación en Chile

Los inicios del sistema de evaluación en Chile están inmersos a mediados del siglo XIX, en donde se crearon gradualmente mecanismos de evaluación que permitían unificar y vigilar a los establecimientos públicos y privados, en un sistema que su mayoría estaba centralizada y un al promedio de población rural y con docentes poco preparados para enseñar. De esta forma los inspectores

generales de la educación observaban el cumplimiento de los deberes o la aplicación de las penas disciplinarias, lo que evidenciaba de forma temprana los mecanismos de evaluación con efectos hacia los docentes (Falabella y Ramos, 2019).

El uso del test estandarizado en Chile proviene de Estados Unidos promovidos por algunas figuras portadoras y propagadoras del conocimiento. A partir del año 1953 existe un nuevo plan y programa de estudio que incluye la “evaluación objetiva” junto a la contribución de distintos instrumentos, conocimientos y prácticas de los test estandarizados en aquella época (Zincke y Falabella, 2019)

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), se usa de forma censal y se aplica a nivel nacional una vez al año, dirigida a todos los estudiantes de los niveles seleccionados y que tiene como objetivo generar indicadores que sirvan para orientar acciones y programas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza. Este sistema es usado del mismo modo para todos los establecimientos escolares, en donde los puntajes obtenidos por los cursos permiten conocer el desempeño en diferentes sectores de aprendizaje y se pueden comparar con años anteriores, por curso, establecimiento y ubicación geográfica, siendo el responsable del diseño y administración la Unidad de Curriculum y Evaluación de Ministerio de Educación (García-Huidobro, 2002).

En 1994, en América Latina y el Caribe se crea el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) como una red de unidades de medición y evaluación de la calidad de los sistemas educativo (Gil Álvarez et al., 2017) que tiene como finalidad medir los logros de aprendizaje en los estudiantes de América Latina y el Caribe. A nivel nacional, en Chile el primer año que participó en un Estudio Regional Comparativo y Explicativo fue en 1993 (UNESCO, s.f.)

En torno al rol institucional, es importante destacar el rol asignado al Ministerio de Educación en la incorporación de los estándares nacionales y a los sistemas de medición y evaluación. Ante ello se insta a los Ministerios generar estándares de exigencia para cada grado, orientados al desarrollo de aprendizajes de nivel superior, como también las competencias y habilidades para la resolución de problemas, siendo un sistema educativo con proyecciones anticipadas a las demandas futuras, capaz de desarrollar políticas de innovaciones. También se espera que el Laboratorio Latinoamericano trabajará el diseño y desarrollo de las

variables más importantes en torno a la calidad y el nivel de la educación por medio de las políticas educativas (Casassus et al., 1996).

La Organización de las Naciones Unidas ha sido encargada de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030 que forma parte de un movimiento que pretende erradicar la pobreza, con una proyección de aquí al 2030, siendo la educación un factor importante para la consecución de los 17 objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). En Educación corresponde al ODS 4, que tiene como objetivo “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Unicef, 2021, p. 2).

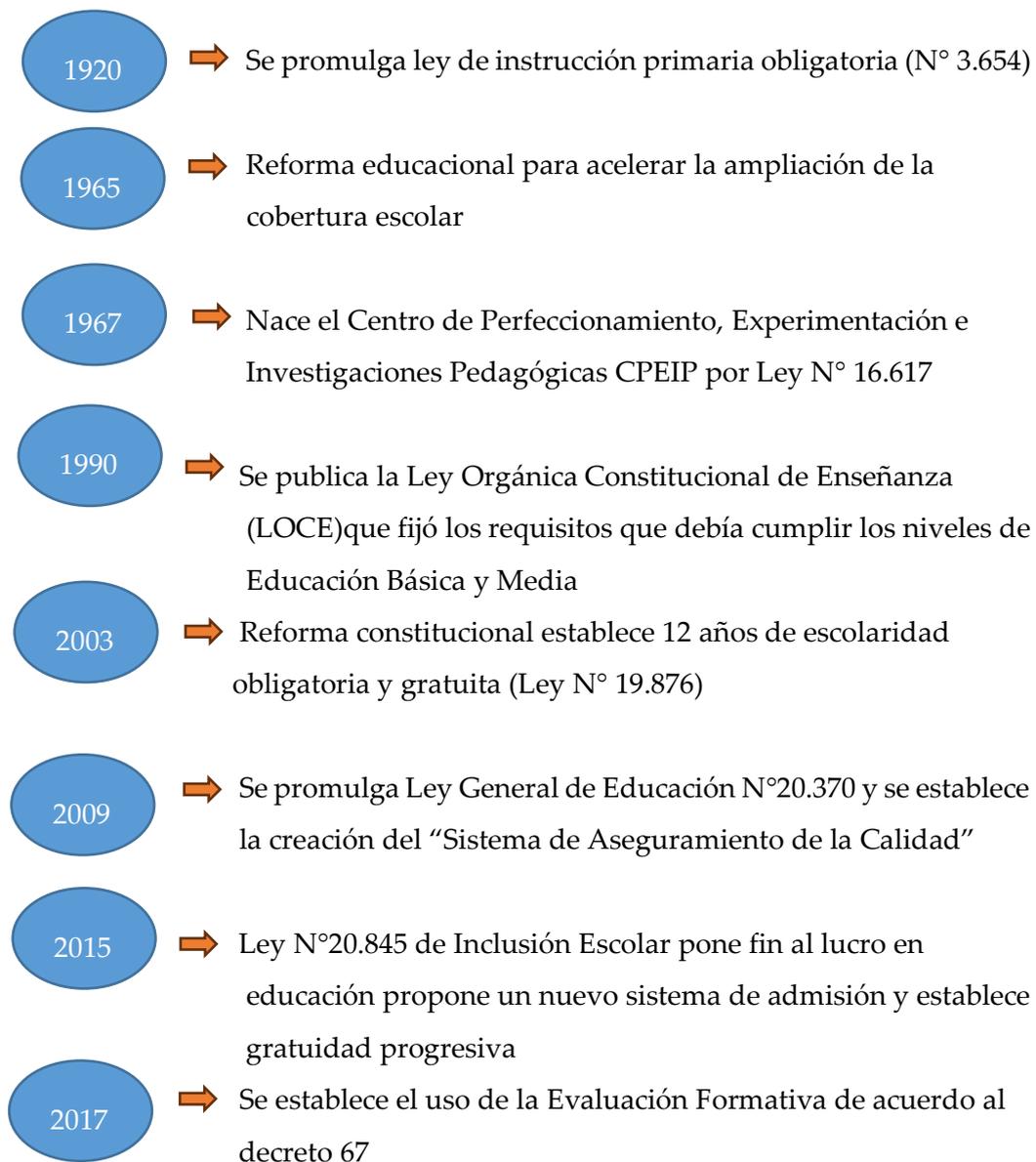
Por otra parte, el Estado, administra y gestiona lo público asumiendo distintas formas y procedimientos, entregando mayor o menor autonomía dependiendo el sector educativo. En este sentido el estado se encarga de evaluar y controlar el curriculum, medir la calidad de la educación, el SIMCE y el desempeño docente. Estas herramientas en su lógica evaluadora se encuentran más orientada a logro de los objetivos por sobre la evaluación basada en los resultados del proceso (Duran, 2018)

Respecto a la evaluación docente, también denominada Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional, para los docentes de aula que se desempeñan en escuelas dependientes de los municipios o servicios locales, siendo esta obligatoria cada cuatro años y tiene como objetivo fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la Educación. Esta evaluación se realiza por medio de cuatro instrumentos, que se construyen bajo dominio, criterio y descriptores pertenecientes al Marco de la Buena Enseñanza (CPEIP, 2020a).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SNAC), está por COMPUESTO cuatro organismos: El Ministerio de Educación (MINEDUC), responsable del curriculum nacional y las políticas educativas; La Superintendencia de Educación (SUPEREDUC), tiene como función fiscalizar; el Consejo Nacional de Educación (CNED), a cargo de aprobar e informar sobre el curriculum, los planes y programas de estudio, estándares de aprendizaje y desempeño, orientar sobre los resultados a los establecimientos escolares (MINEDUC). La Agencia de la Calidad evalúa aprendizajes en diferentes áreas curriculares por medio de la prueba SIMCE a diferentes niveles educativos, de forma que todos los estudiantes puedan ser evaluados a lo largo de su trayectoria escolar en las distintas áreas de aprendizajes que establece el ministerio (Urrejola y Carrasco, 2017).

Figura 1.

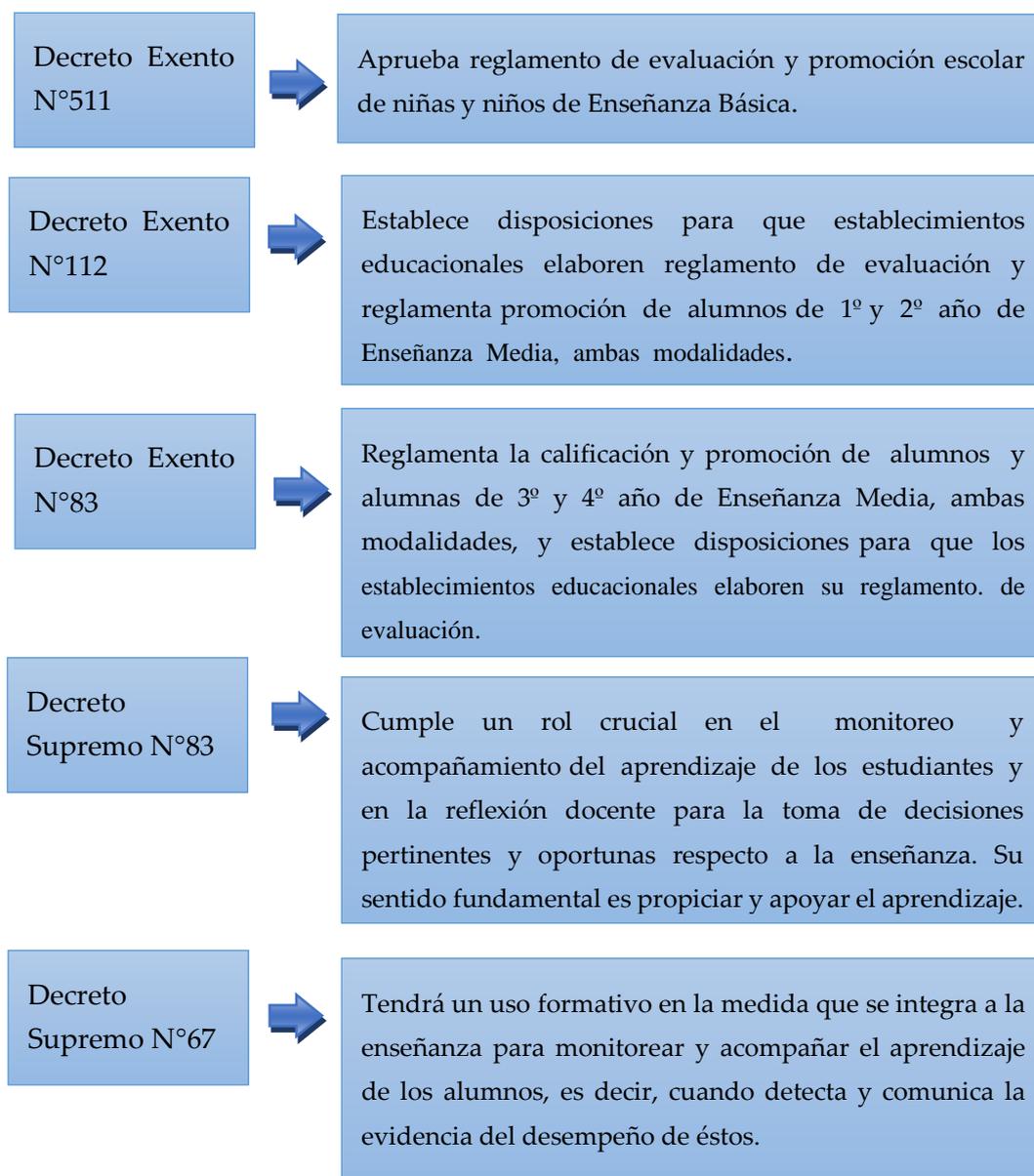
Evolución de las leyes educativas en Chile



El nuevo sistema de evaluación tiene como objetivo desarrollar una evaluación balanceada, que incluya distintos instrumentos y procesos (formativos y sumativos) para responder a las necesidades de todos los actores educativos que permitan avanzar hacia el fortalecimiento y la articulación de los componentes dirigidos a los procesos de mejoramiento a nivel de sistema y a nivel escolar (Mineduc, 2018).

Figura 2.

Decretos sobre evaluación y promoción escolar



2.2.2 Evaluación en Educación

La educación es un medio de autorrealización de los individuos y un proceso de creación de estos para las sociedades, facilitando la función de formar sociedades para el futuro, por lo cual es necesario hacer efectivos los planes de estudios en las instituciones educativas (Hotaman, 2020). Desde una mirada teórica, la segunda mitad del siglo pasado ha estado centrada en el interés de la evaluación como un medio para obtener nuevas formas y funciones de la misma en la educación escolar (Estebaranz-García y Mingorance-Díaz, 1995). Al respecto, Madaus y Kellagham (1992) argumentan que los docentes utilizan un tercio de su tiempo profesional en actividades relacionadas con la evaluación, tomando decisiones cada dos o tres minutos en la interacción con los estudiantes, siendo la evaluación continua en las clases, permitiendo que los profesionales sean reflexivos de su trabajo.

Por su parte, Weiss (1989) entiende como educativa la razón de crear condiciones para cuestionar lo que existe o lo que podría existir, en donde la evaluación logra dirigir el aumento de la conciencia, la libertad de elección y la calidad de la comprensión. Del mismo modo, Gulikers et al. (2004), consideran que la evaluación debe estar enfocada al contexto en donde los conocimientos y habilidades se usan y tienen sentido para evaluar a los estudiantes, recogiendo información en los momentos y productos elaborados en esas circunstancias.

En el espacio de la enseñanza-aprendizaje, hay una constante necesidad de medir el resultado del proceso por medio de la evaluación, no solamente después de la enseñanza, sino que también se puede generar antes o durante por medio de los conceptos que se utilizan en la práctica educativa en todo el mundo, como son: la prueba, medición y evaluación (Adom, et al., 2020). El concepto de evaluación permite determinar los niveles de preparación de los estudiantes, permitiendo la detección y eliminación de los fallos en el plan de estudios (Ezer y Ulukaya, 2018).

Por el contrario, la repetición alude a los resultados de la evaluación sumativa y las políticas educativas de un país, implicando con ello que el estudiante vuelva a repetir un año de estudio, generalmente con una propuesta similar de enseñanza del periodo anterior, convirtiéndole en un estudiante etiquetado como menos

inteligente o en un fracasado escolar (Parassi, 2009). Por otra parte, la falta de fiabilidad de las calificaciones escolares dificulta hablar del fracaso escolar, ya que se ha podido observar que, sin alcanzar los objetivos, los estudiantes tenían una calificación por encima del nivel, lo cual plantea un problema entre docimología y la evaluación (Mafokozi-Ndabishibije, 1991). Así mismo, Ishaq et al. (2020) mencionan que la escuela enseña experiencias, conocimientos y habilidades por medio de un sistema de instrucción, en un mundo cada vez más dinámico y globalizado.

Ante ello, Hargreaves, (1989) explica que los resultados de la evaluación deberían tener como finalidad crear las condiciones para promover el aprendizaje efectivo y aumentar la motivación intrínseca, y no ser un ente de certificación y promoción como medio para la motivación extrínseca. Por lo cual, Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diago (1991) mencionan que el rol de la evaluación es comprobar los resultados del proceso educativo, siendo una evaluación continua, que se desarrolla en diferentes momentos: inicial, diagnóstica, formativa-procesual y final-sumativa (Castillo-Arredondo, 1999).

Por otra parte, la evaluación es definida por Scriven (1991) como: “el proceso de determinar el mérito, el mérito o el valor de algo, o el producto de ese proceso” (p.139). De esta forma, la evaluación exige comenzar un proceso para proporcionar información que será utilizada como base para juzgar una situación (Braun et al., 2006). La evaluación escolar representa emitir un juicio de valor sobre los estudiantes, tendiendo a dotar de una fuerte legitimidad social por el hecho de considerar a la escuela una institución formal capaz de identificar y desarrollar talentos en la sociedad (Gil, 2020).

De esta forma, se entiende la evaluación como un tema dinámico y constante a través del tiempo, en el que la educación escolar ha de plantearse una postura ética en torno al ejercicio propio de la evaluación escolar y el aprendizaje (Agudelo-Torres et al., 2018). Para ello, el trabajo y desarrollo de los estudiantes ha sido clave en la evaluación en educación, sufriendo importantes revisiones y cambios en el transcurso de los años, generándose múltiples esfuerzos, como es el caso de la evaluación basada en los resultados de aprendizajes y así como la aplicación de métodos formativos y sumativos en evaluación (Hebib y Šaljic, 2015).

2.2.3 Evaluación tradicional v/s evaluación alternativa

La evaluación es uno de los temas frecuentes que genera mayores controversias en el ámbito de la educación escolar, presentando constantemente una obsesión enfocada hacia la medición de los resultados, a través de prácticas centradas en la nota, lo que genera una cultura de evaluación predominante (Santos-Guerra, 2007) asociada históricamente a procedimientos ejecutados desde la antigüedad con el fin de valorar, diferenciar y seleccionar estudiantes (Escudero, 2003).

En general hablar de evaluación es un tema del que todos utilizan distintas interpretaciones, con variados fines e intenciones, con escasos instrumentos, dando a entender que en su aplicación existen criterios de calidad. En términos detallados, se ha de entender que una evaluación con intención formativa no es lo mismo que medir o calificar, ni corregir ni examinar o usar test; pero de forma paradójica la evaluación tiene relación con los términos anteriormente planteados (Álvarez-Méndez, 2011).

Este tipo de evaluación está basada en un modelo técnico y reproductor que tiene como objetivo recolectar información para que sea convertida en cifras numéricas, enfocado en un sistema individual y de educación vista de forma vertical (Trigueros-Cervantes et al., 2012). Desde esta perspectiva, la evaluación en la asignatura de EF, habitualmente se ha caracterizado por presentar contenidos basados en el entrenamiento deportivo y de corte anatomista, centrados en el movimiento humano como principal factor de estudio (Lleixá et al., 2010); por lo que tradicionalmente en la asignatura de EF se utiliza la medición del cuerpo para lograr la recolección de datos cuantificables, pasando con ello a un segundo plano la función educativa (Díaz-Lucea, 2005; López-Pastor, 2007).

Sobre esta racionalidad técnica, se produce la “cultura del examen”, que sitúa al profesor como un ente de control del conocimiento entregado al estudiante, por medio de lecciones magistrales, cuya finalidad principal son los resultados finales (López-Pastor, 2000). La evaluación orientada a la función sumativa, que tiene como fin la calificación, tiene importantes repercusiones en los aprendizajes y promoción de los estudiantes (López-Pastor et al., 2004).

Por este motivo, los docentes en muchas ocasiones utilizan este medio para recolectar evidencias para poder tomar decisiones sobre el nivel alcanzado de los estudiantes, ya que de esta forma permite al profesor tener el control y autoridad sobre el estudiante y sus resultados frente a la calificación (Gil y Padilla, 2009; Moraza y Nuño, 2010) (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Diferencias entre Evaluación alternativa y tradicional

EVALUACION ALTERNATIVA LA EVALUACION DESDE LA RACIONALIDAD PRÁCTICA (Acción comunicativa)	EVALUACIÓN TRADICIONAL LA EVALUACIÓN DESDE LA RACIONALIDAD TÉCNICA (Acción estratégica)
Evaluación Formativa	Evaluación Sumativa
Evaluación Interna	Evaluación Externa
Evaluación referida a principios educativos	Evaluación referida a criterios o criterial referida a normas o normativa
Evaluación horizontal	Evaluación vertical
Evaluación dinámica	Evaluación puntual
Evaluación procesual	Evaluación puntual
Evaluación participada	Heteroevaluación
Evaluación compartida	Evaluación individual
Evaluación continua	Evaluación postactiva
Autoevaluación, coevaluación	Evaluación hecha por el profesor
Pruebas de ensayo, elaboración y de aplicación	Examen tradicional, pruebas objetivas
Preocupación por comprensión, por bondad	Preocupación por fiabilidad, validez
Interés por lo singular (estudio de casos)	Interés por la generalización (diseño experimental)

Subjetividad reconocida	Objetividad como fin en si misma
Implicación/compromiso del profesor	Distanciamiento en nombre de la imparcialidad
Evaluación del aprendizaje	Medida del rendimiento escolar
Credibilidad	Viabilidad
Atención puntual a todo proceso de enseñanza aprendizaje	Centrado en el resultado o logro de objetivos
Calidad/equidad	Eficacia/eficiencia/rentabilidad
Enseñanza dirigida a la comprensión	Enseñanza dirigida al examen
Lo más valioso se identifica por su interés formativo	Lo más valioso, se identifica con lo más valorado, lo que más se puntúa.
Corresponsabilidad y compromiso	Neutralidad y distanciamiento
Recogida de información por distintos medios	El examen constituye la fuente de información
Explicitación de los criterios de evaluación	Los criterios suelen ser implícitos
La evaluación integrada en tareas de aprendizaje	La evaluación ocupa espacio y tiempo aparte.
La evaluación sigue principios recogidos en el proyecto educativo del centro.	La evaluación es ejercida según el estilo de cada profesor.
Negociación de criterios de evaluación	Aplicación de criterios no explicitados
Actividad de conocimiento y de aprendizaje	Acto de control y sanción
Ecuanimidad	Imparcialidad
Flexibilidad	Programación
Profesor investigador	Profesor experto en conocimientos académicos
Desarrollo profesional	Instrumento administrativo del profesor
Ejercicio ético	Ejercicio técnico

Orientada a la practica	Orientada al examen
Honestidad	Imparcialidad
Guiada por los principios curriculares	Orientada a los resultados
Acción justa	Acción neutra
Valoración	Medición
Equitativo	Elitista
Subjetividad ejercida responsablemente	Objetividad controlada técnicamente
Interés ético	Interés técnico
Participación del alumno	Intervención del profesor
Atiende a la globalización de los contenidos	Centra su atención en unidades discretas
Comprensión	Indicadores de conducta
Comprensión procesual del rendimiento	Explicación causal del rendimiento
Conocimiento interdisciplinar	Centrado en cada disciplina aisladamente
Responsabilidad y autonomía docente asumidas.	Rendimiento de cuentas, control externo

Fuente: Tomado de Álvarez-Méndez (2006, pp.20-21)

2.3 EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

2.3.1 Concepto de Evaluación Formativa y Compartida

Cada vez existen más propuestas que entienden el proceso de la evaluación como una actividad para el aprendizaje y en donde el rol que cumplen los estudiantes es el de protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Córdoba-Jiménez et al., 2018; Gallardo Fuentes, 2020). Por lo cual, lo fundamental de la evaluación en relación al vínculo del estudiante con el proceso de aprendizaje logra generar un beneficio por medio de modelos de evaluación que sean compartidos, participativos y democráticos (Barba-Martín et al., 2020).

Ante esta situación, la importancia de la evaluación en torno a la vinculación del alumno con su aprendizaje permite lograr un beneficio para el estudiante por medio de la adquisición de saberes y valores por medio de los modelos de evaluación que incentiven estas prácticas. Respecto a ello, es necesario indicar la “Evaluación Formativa”, lo que es definido por López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) como: “Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje... Sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente)” (p.37).

Otra definición, de Black y William (2009), indica que este tipo de evaluación, formativa, proporciona información tanto a los alumnos como docentes por medio de la retroalimentación, que permite realizar ajustes y revisiones en el quehacer docente del profesor como en la tarea del estudiante.

Castejón et al. (2011) mencionan que es función del docente evaluar y que el estudiante tiene el derecho de participar y ser informado en las decisiones que le afectan, siendo esto una definición que se puede contextualizar en un enfoque de evaluación democrática o compartida.

En relación a la evaluación compartida, López-Pastor (2012) la define como:

Un proceso de diálogo que mantiene el profesorado con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de “diálogos” pueden ser individuales o grupales. Suelen estar basados o relacionados con procesos previos de autoevaluación y/o evaluación entre iguales (p.121).

Tabla 2.*Ventajas e inconvenientes de la Evaluación Formativa y Compartida*

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Integrada en el proceso de E-A, los instrumentos utilizados no lo interrumpen, sino que forma parte de su desarrollo.	La dificultad de recoger información del elevado número de alumnos.
Se recoge más información en profundidad sobre los procesos que tienen lugar.	La dificultad de un mayor conocimiento mutuo, convivencia y trato personal entre alumno y profesor.
Facilita que el proceso evaluador sirva para reorientar y mejorar la práctica.	El profesor debe dedicar mucho tiempo y esfuerzo a la organización y control de aula.
La observación y la observación participante adquieren una importancia fundamental, siendo clave fundamental como integrarlas para un mejor funcionamiento.	La metodología empleada puede exigir estar continuamente interviniendo
Viable diseñar y utilizar instrumento de evaluación que puedan emplearse en el tiempo que hay entre clase y clase, o al final de las mismas (cuaderno del profesor).	

Fuente: Tomado de López-Pastor (2006, p.70)

2.3.2 MEDIOS, TÉCNICAS, INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

2.3.2.1 Medios de evaluación

Los medios de evaluación corresponden a las producciones del estudiante que el docente puede recolectar, observar y/o escuchar y que sirven para demostrar lo que los alumnos han logrado aprender a lo largo del proceso establecido, en donde se puede adoptar formas escritas, orales y prácticas (Hamodi et al., 2015) dependiendo lo que se quiera evaluar y el contexto en que se encuentra (Hamodi, 2014)

2.3.2.2 Técnicas de evaluación

Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado usa para la recolección de información sobre las producciones y evidencias realizadas por el estudiante, siendo estas diferentes de acuerdo a su función, que puede ser con la participación del alumno o no en el proceso de evaluación (Hamodi, 2014; Hamodi et al., 2015).

a) Autoevaluación

Técnica de evaluación mediante el cual los alumnos desarrollan un análisis y valoración de sus producciones (Rodríguez et al., 2013). Por su parte, Calatayud (2018) menciona que tiene como finalidad educar para la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y reflexionar por parte del estudiante. Para el autor Santos-Guerra (1993, p.29), “la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad”.

b) Evaluación entre iguales

La evaluación entre pares se trata de un proceso por el cual un grupo de personas asigna puntuación a sus compañeros (Dochy et al., 1999) implicando que los estudiantes permitan realizar juicios y comentarios sobre el trabajo de los otros compañeros (Brew, 2003). También la evaluación entre pares se puede comprender como un aprendizaje colaborativo en donde los aprendices generan una asignación sobre un producto o proceso de todos, un grupo o un estudiante, permitiendo la promoción del trabajo colaborativo y cooperativo entre los alumnos (Prins et al., 2005).

c) Coevaluación

La coevaluación es un proceso en el cual los docentes y estudiantes pueden construir un análisis y una valoración en conjunto sobre las producciones de los estudiantes (Rodríguez-Gómez et al., 2013). La coevaluación logra que el trabajo en equipo se pueda incrementar de forma autónoma y del mismo modo el feedback que generarán de su proceso de aprendizaje (Drapper, 2007). Además, la coevaluación permite aprender de su compañero (Javier-González, 2011).

2.3.2.3 Instrumentos de evaluación

Dentro de la EFyC uno de los aspectos que cada vez tiene más reconocimiento y valoración corresponde a los instrumentos de evaluación (Darling-Hammond, 2006).

Los instrumentos de evaluación son definidos por Pérez-Pueyo, López-Pastor, Hortigüela y Gutiérrez-García, (2017) como: “Aquellos documentos o recursos que se vinculan a una actividad de evaluación, para establecer en ellos los requisitos y los aspectos a valorar, indicando con claridad los niveles de logro de cada uno” (p.80). También es necesario destacar que mientras más personas participen de la evaluación y más instrumentos se puedan utilizar, es más objetiva la evaluación (Sanmartí, 2010).

Por otra parte, Hamodi et al. (2015) definen:

Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación. Como ya hemos señalado, todas y cada una de las técnicas anteriormente indicadas sirven para recoger información acerca del medio que se pretende evaluar; pero esa información debe registrarse de manera sistemática y precisa para que la evaluación sea un proceso riguroso (p.156).

En relación a los instrumentos de evaluación más conocidos se encuentran: las rubricas, las escalas de valoración, las hojas de observación y las listas de control (Hortigüela et al., 2019).

a) Diario del profesor

El diario del profesor corresponde a los documentos que los docentes logran recoger sobre las impresiones de lo sucedido en sus clases, convirtiéndose en un documento vivo que se va modificando (Barba-Martín et al., 2014; Zabalza-Beraza, 2004). Las anotaciones de diario sirven como herramientas de reflexión, recogiendo observaciones relevantes para la contribución del conocimiento de la realidad del grupo (Catarine y Medina, 2020; Ospina, 2016).

b) Diario del estudiante

El diario del estudiante puede tener diversas utilidades y en el ámbito escolar permite registrar el trabajo, producción e interacción del estudiante en la clase, lo que permite ser un método de escritura reflexiva y puede contribuir a comprender el aprendizaje del estudiante y a representar una experiencia concreta con el mismo estudiantado (Carlino, 2003; Porlan y Martín, 2002; Shek et al., 2019).

c) Escalas de observación

Las escalas de observación son instrumentos que permiten recoger información sobre capacidades y situaciones que deben observarse (Torres-Perdomo y Minerva-Torres, 2005).

d) Rúbrica

La Rúbrica es un instrumento compuesto por una serie de criterios acompañados de una descripción por cada nivel (Brown y Abeywickrama, 2010). La rúbrica en la EFyC permite ofrecer una buena retroalimentación, permitiendo mejorar la producción del estudiante y servir para realizar una autoevaluación y autorreflexión de su trabajo (Chao y Duran, 2019; Diab y Balaa, 2011; Stiggings et al., 2006).

Tabla 3.*Medios, técnicas e instrumentos de Evaluación*

M E D I O S	Escritos	<ul style="list-style-type: none"> • Carpeta o Dossier, carpeta colaborativa • Control (examen) • Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo • Cuestionario • Darío reflexivo, diario de clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de casos • Ensayo • Examen • Foro Virtual • Memoria • Monografía • Informe 	<ul style="list-style-type: none"> • Portadas, portafolio electrónico • Poster • Prueba objetiva • Recensión • Test de diagnóstico • Trabajo escrito
T E C N I C A S	Orales	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Cuestionario Oral • Debate, Dialogo Grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Discusión Grupal • Mesa redonda 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponencia • Pregunta clase • Presentación Oral
	Prácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica supervisada 	<ul style="list-style-type: none"> • demostración, actuación o representación 	<ul style="list-style-type: none"> • Role playing
	El alumnado no interviene	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales) • Observación, observación directa del alumno, observación de grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o video. 		
	El alumnado participa	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental) • Evaluación entre pares (mediante análisis documental y/o la observación) • Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los alumnos y alumnas. 		

I N S T R U M E N T O S	<ul style="list-style-type: none"> ● Diario del profesor ● Escala de comprobación ● Escala diferencial semántico ● Escala Verbal o numérica ● Escala Descriptiva 	<ul style="list-style-type: none"> ● Escala de Estimación ● Ficha de observación ● Lista de Control ● Matrices de decisión ● Fichas de Seguimiento Individual o Grupal 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fichas de Autoevaluación ● Fichas de evaluación entre iguales ● Informes de expertos ● Informes de autoevaluación
--	---	---	--

Fuente: Tomado de Hamodi et al. (2015, p. 156), a partir de (Castejón et al., 2009; Rodríguez e Ibarra, 2011)

2.3.3. Estudios sobre evaluación formativa y compartida en Educación Física escolar en Latinoamérica

A continuación, se exponen los estudios encontrados en los últimos años en torno al concepto de EFyC en EF escolar en Latinoamérica. La búsqueda de información se realizó en las bases de datos Scielo, Redib y Dialnet, de acceso abierto. Se usaron las palabras claves en español “Evaluación Formativa”, “Evaluación Compartida” y “Educación Física Escolar”. En portugués las palabras utilizadas fueron “avaliação formativa”, “avaliação” y “Educación Física escolar”.

Para seleccionar la información se utilizó la opción de búsqueda incorporando las palabras claves en el título y utilizando el operador booleano AND para combinar las palabras “Evaluación Formativa AND Educación Física Escolar”, “Evaluación Compartida AND Educación Física Escolar”, “avaliação” AND “Educação física escolar” “avaliação formativa e educação física escolar” y “avaliação compartilhada” AND “Educação física escolar”.

En la tabla 4, se puede apreciar en detalle el título, los autores, el año, la revista, los objetivos y el tipo de estudio, de cada uno de los seis artículos incluidos en la revisión.

Tabla 4.

Resumen de artículos seleccionados sobre la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física Escolar en Latinoamérica

Nº	Título	Autor (es)	Año	País	Revista	Objetivos del estudio	Tipo de estudio
1.	Possíveis estratégias de avaliação da aprendizagem sobre o esporte em um projeto de badminton na escola	Queiroz-Miranda, J., Belli, T., Silva, P. A., Misuta, M. y Galatti, L.	2020	Brasil	Physical Education and Sport Journal	Describir los instrumentos de evaluación desarrollados por los docentes de Educación Física a partir de una propuesta para enseñar bádminton a adolescentes en un programa extracurricular	Estudio Cualitativo de Investigación de Acción

2.	Trajetórias do habitus avaliativo no decorrer da carreira docente	Mendes, E. y Barbosa, I.	2019	Brasil	Movimiento	Analizar las trayectorias de estructuración y cambios en el hábitus evaluativo de los docentes de Educación Física durante su carrera docente.	Estudio cualitativo de tipo descriptivo
3.	Práticas de avaliação de professores de educação física: inventando possibilidades.	Santos, W., Oliveira, A., Stieg, R., Mathias, B. y Cassani, J.	2019	Brasil	Journal of Physical Education	Ofrecer y analizar posibilidades concretas de prácticas evaluativas para la Educación Física escolar.	Estudio Cualitativo Enfoque teórico-metodológico la narrativa (auto) biográfica

4.	La Acción Evaluativa en Profesores de Educación Física: Una Investigación Multi-Casos	Chaverra, B. Fernández y Hernández, J.	2019	Colombia	Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa	Analizar la acción evaluativa durante una unidad didáctica de un grupo de profesores de educación física de educación secundaria y media de Medellín (Colombia)	Estudio cualitativo con un enfoque metodológico de Estudio de caso múltiple
5.	Avaliação da educação física escolar: entre o prescrito e o vivenciado	Matsumoto, M. y Ayoub, E.	2018	Brasil	Proposiciones	Comprender la evaluación en el contexto de las clases de Educación Física en el estado de São Paulo.	Estudio cualitativo con enfoque metodológico Narrativo

6.	Evaluación en Educación Física Escolar: la producción audiovisual como herramienta pedagógica para el aprendizaje	Frizzo, G. y Correa, P.	2018	Brasil	Educación Física y Ciencia	-Analizar la producción audiovisual como instrumento de evaluación pedagógica en las clases de Educación Física (EF) en los últimos años de Educación Primaria.	Estudio Cualitativo de Investigación acción
----	---	-------------------------	------	--------	----------------------------	---	---

2.4 MODELO COMPETENCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

2.4.1 Definición de las Competencias Básicas

En los últimos tiempos el término de competencia ha llegado de forma permanente a los distintos ámbitos de la educación escolar, incluyendo la asignatura de EF, enfocada en la adquisición de una cultura corporal, en el desarrollo de la motricidad y el contacto del estudiante con el entorno físico, social y cultural (Figueras et al., 2016).

La competencia docente se encuentra referida a la capacidad de intervenir eficazmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando en el docente el conjunto de experiencias, comportamientos, conocimientos y actitudes en el ámbito educativo, siendo frecuente también términos similares que establecen la misma realidad tales como distintos tipos de destrezas y habilidades para las funciones del docente y para la enseñanza (Blázquez, 2013).

Las competencias que se plantean en el currículum han generado distintas interpretaciones en la mayoría de los profesores, generando ambigüedad y controversia para su aplicación práctica, ya que no se logra definir los medios y formas como las relaciones con los demás componentes didácticos en la programación de las asignaturas (Barrachina- Peris y Blasco-Mira, 2012).

Uno de los aspectos claves para estos planteamientos es la formación docente, que en gran parte de los casos reciben versiones simples sobre los modelos de innovación que se pueden aplicar en el aula (Méndez-Alonso et al., 2016)

En ese sentido, se requiere identificar cómo se logra la implementación en la práctica educativa de las competencias básicas en los establecimientos, que permita realizar un seguimiento real sobre el trabajo de las competencias, siendo esto fundamental para poder construir aprendizajes vinculados a la transferencia de la realidad social (Hortigüela et al., 2016).

2.4.2 Competencias en Latinoamérica

La evolución en Latinoamérica del sistema educativo y los cambios, en el sentido más inclusivo del término, ha supuesto asignar un rol fundamental desde la perspectiva del cambio social, que se refiere al destino social de las personas. Esta mirada de educación como indicador de cambio, ha generado una expansión cuantitativa, citada aproximadamente desde 1950 (Nassif, et al 1984).

La enseñanza basada en competencias ha llamado la atención a los diferentes países de Latinoamérica desde la perspectiva de los organismos internacionales, siendo las referencias escasas pero constantes, produciéndose cumbres de jefes de Estado y de Gobierno y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Unión Europea, que son coherentes con el planteamiento dirigido de este último que hace hacia las políticas educativas (Núñez-Cortés, 2016).

Se encuentran grandes desafíos para la implementación del currículo basado en competencias en Latinoamérica, dentro de ellos se encuentra la formación de los docentes para conducir el proceso, como las formas de evaluación curricular para verificar el logro de las competencias, entre otros desafíos (Casanova et al., 2018).

Todo esto conlleva reflexionar sobre el profesorado y el equipo directivo dentro de un centro escolar, quienes deben abordar nuevas metodologías de enseñanza y técnicas didácticas de aprendizaje frente a las necesidades individuales de los estudiantes. Por lo tanto, es importante un cambio en la gestión y organización en la escuela que genere una cultura versátil y un proceso de cambio que requiere de una previa planificación y una progresión ejecutada en la comunidad escolar para el cambio de estrategias educativas y la apertura al entorno (Martín y García, 2018).

El impacto que se logrará en la revolución digital dependerá de la realidad y preparación de los países para que puedan aprovechar las oportunidades del uso de las nuevas tecnologías. En Iberoamérica todavía existen brechas y desigualdades en el desarrollo social inclusivo y aún existen jóvenes que se encuentran excluidos del sistema educativo (CEPAL, 2020). Este enfoque basado en competencias tiene una creciente importancia en las agendas públicas de los países latinoamericanos, donde los ciudadanos cada vez solicitan una mayor equidad y calidad en la educación. Para ello es necesario definir con precisión las capacidades de los

profesores en las aulas, la gestión de las escuelas y la vinculación entre la escuela y la comunidad con las necesidades de la sociedad en su diversidad y complejidad (Beneitone et al., 2007).

2.4.3 Modelo Competencial Educación Física

En el ámbito de la EF, éste ha presentado un gran compromiso de los profesionales contribuyendo en la tarea de investigar y compartir con otros sus reflexiones, iniciativas y experiencias sobre los temas. Es posible apreciar una transformación de una perspectiva técnica a propuestas pedagógicas modernizadoras, siendo una amplia producción científica orientada a la didáctica (Pedraz, 2011).

Cada vez existe un mayor consenso por la calidad de la educación y los procesos que la componen, siendo uno de los factores el desempeño que cumplen los docentes en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, considerándose éste un foco fundamental en el interior de la escuela para determinar el desempeño de los estudiantes (Páez y Almonacid, 2019).

Implementar las competencias en la escuela no solo requiere que aparezcan especificadas en el currículum, sino que también se pueden adecuar a las estructuras y métodos de enseñanza, teniendo en cuenta su aplicabilidad práctica de los aprendizajes. Por una parte, se encuentra el currículum, que presenta una propuesta competencial de forma general que incluye todas las asignaturas, y por otro lado, se encuentran las asignaturas por separado que puedan contribuir al logro de las competencias (Buscá et al., 2016).

En el ámbito de la EF, el enfoque basado en las competencias no es parte de la filosofía de trabajo de los centros educativos, siendo consideradas buenas prácticas, pero vistas de forma aislada. Además, existe un contexto de barreras y distanciamiento entre la implementación de las competencias en el aula y las políticas educativas que existen para tal efecto (Zapatero-Ayuso et al., 2016). Sin embargo, las competencias, al ser analizadas desde la práctica docente, se observa que en gran medida se siguen enseñando de la misma modalidad tradicional y que aún no existe una real convicción por parte del profesorado (Gutiérrez-Díaz et al., 2017).

El marco curricular es la referencia desde donde se debe sacar la información de las propuestas sobre cómo actuar en el aula, siendo fundamental en los establecimientos desarrollar un proyecto general, que contribuya de forma consistente y aplicable a los docentes, conectando entre lo curricular y la práctica diaria, permitiendo analizar y valorar el trabajo de las competencias que se está llevando a cabo (Moya y Luengo, 2009).

2.4.4 Competencias Básicas y Educación Física

A efectos de las competencias, el tema no se trata de identificar la EF en algunas de las competencias básicas, ya que estas trascienden el plano disciplinar, tratándose de establecer el aporte que logra la EF al desarrollo de las competencias básicas, por medio de las competencias propias del área. Lo que significa una intervención educativa de carácter intencional y para ello la programación didáctica debe considerar de manera inmediata a lo que pueden contribuir las actividades diseñadas para el desarrollo de las competencias básicas. Es decir, el objetivo es consolidar las formas en que la EF puede aportar al desarrollo de las competencias, teniendo en consideración cada una de ellas. De acuerdo con el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña en conjunto con otros organismos de las comunidades autónomas, que desarrollaron un estudio para identificar las competencias básicas en el Congreso sobre Competencias básicas en Barcelona 2003 (Blázquez y Sebastiani, 2010, pp. 86-87); las competencias propias de la EF son:

a) Dimensión: Actividad Física y Entrenamiento

1. Aceptar el propio cuerpo con sus posibilidades, respetando las diferencias entre compañeros.
2. Aplicar las propias posibilidades motrices en relación a los demás, a diferentes objetos y en diversos medios.
3. Realizar un calentamiento adecuado de acuerdo a la actividad física que se haya de practicar.
4. Saber nadar.
5. Conseguir autonomía en la ejercitación de la propia condición física.

b) Dimensión: Expresión Corporal

6. Participar en bailes y danzas como medio de relación social e integración comunitaria.
7. Incrementar la capacidad de comunicación interpersonal en la vida cotidiana mediante el conocimiento y la utilización del lenguaje corporal.

c) Dimensión: Salud

8. Valorar la práctica habitual de las actividades físico-deportivas como factor beneficioso de la salud.
9. Alcanzar hábitos higiénicos como premisa para obtener una buena calidad de vida.
10. Identificar los aspectos básicos como premisa para obtener una buena calidad de vida.
11. Identificar los aspectos básicos de una alimentación equilibrada considerando la práctica de la actividad física.
12. Alcanzar las mejores posturas y acciones motrices para el desarrollo de las actividades diarias.
13. Conocer y aplicar las primeras actuaciones en el caso de lesiones que pueden producirse durante la práctica de las actividades físico-deportivas.
14. Conocer las repercusiones negativas de las drogas, el alcohol y el tabaco.

d) Dimensión: Ocio

15. Utilizar los juegos y deportes como medio de relación con los demás, valorando positivamente el esfuerzo y la capacidad de superación.
16. Apreciar el carácter sociocultural de los acontecimientos deportivos y respetar a todos los que forman parte de esta manifestación deportiva.
17. Participar en actividades deportivas mediante el trabajo en equipo para alcanzar objetivos compartidos.
18. Valorar la práctica de la actividad física como una forma agradable de ocupación del tiempo libre.

19. Practicar actividades en el medio natural comportándose con respeto.
20. Aprovechar las posibilidades que ofrece el entorno próximo para la realización de actividades de ocio y de compensación de la rutina diaria.

2.4.5 Desarrollo de las Competencias básicas desde la Educación Física

Por medio de las competencias adquiridas, el estudiante tiene que ser capaz de identificar las demandas de la realidad, la capacidad de seleccionar los conocimientos y habilidades necesarios, precisando que, debido a la complejidad del mundo actual, requiere el manejo global de todas las situaciones que se van generando en los distintos contextos. Para ello el nuevo currículum competencial, es un tema de perspectiva, debido a que al decidir una competencia se tiene en consideración una visión más amplia sobre, los saberes y capacidades para actuar frente a diferentes contextos, específicamente en EF están relacionados al cuerpo y el movimiento (Lleixá et al., 2010).

De acuerdo con Molina Alventosa y Antolín Jimeno (2008), la EF contribuye a las siguientes competencias:

En la competencia del Conocimiento e interacción con el mundo físico, contribuye por medio de la percepción e interacción del propio cuerpo con el espacio, objetos y estudiantes, permitiendo la mejora conceptual, procedimental y de posibilidades motrices jugando un rol importante en los contenidos orientados a la condición física y salud y la actividad física en contacto con la naturaleza por medio de los valores, actitudes y acciones de colaboración responsable del medio natural.

Respecto a la Competencia social y ciudadana, las actividades deportivas y juegos motores, por medio del planteamiento de situaciones, favorecen el desarrollo de éstas, generando valores como el respeto, cooperación, trabajo en equipo e igualdad.

Sobre la Competencia cultural y artística, permite apreciar, comprender las actividades, juegos tradicionales y los deportes.

En torno a la Competencia digital, contribuye por medio del análisis crítico de los mensajes y estereotipos sobre el cuerpo que aparecen en los medios tecnológicos de información y comunicación.

En cuanto a la Competencia aprender a aprender, ofrece las oportunidades para favorecer el propio aprendizaje y práctica de la actividad física en el tiempo libre. Por otra parte, por medio de las actividades motrices colectivas, permite el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo.

Sobre la Competencia en comunicación lingüística, permite una gran diversidad de intercambios comunicativos en distintos contextos motrices, contribuyendo a un vocabulario específico.

Respecto a la Competencia de autonomía e iniciativa personal, por una parte, enfrenta a los estudiantes a situaciones motrices de autosuperación y actitud positiva y, por otro lado, el protagonismo en aspectos de la organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas.

2.4.6 Métodos de enseñanza

a) Aprendizaje Basado en Proyectos (AbP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se encuentra centrado en tareas, siendo la enseñanza-aprendizaje un proceso compartido de negociación entre los participantes, teniendo como finalidad principal el desarrollo de un producto final. En esta modalidad los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, por medio tanto del descubrimiento de sus preferencias como en la participación sobre las decisiones relacionadas con los contenidos y la evaluación de los aprendizajes (Salinas et al., 2008; García-Valcárcel y Basilotta, 2017).

El Aprendizaje Basado en Proyectos evidentemente demuestra ser un método efectivo relacionado con estrategias de enseñanza cognitivas tradicionales, particularmente para el desarrollo de problemas de la vida real (Willard & Duffrin, 2003). En el campo de la EF esta estrategia engloba tareas, procedimientos y técnicas que tienen como propósito promover en el estudiante un pensamiento propio y una motivación hacia el aprendizaje (León-Díaz et al., 2018).

b) Aprendizaje Cooperativo (AC)

Este método de enseñanza se basa en el trabajo conjunto de varios alumnos que son responsables de su propio aprendizaje y el de sus compañeros, mediante la organización de tareas, por lo que el agente predominante del proceso de E-A que se está llevando a cabo es el propio alumno y los compañeros que conforman su grupo de trabajo.

El AC permite que los alumnos puedan trabajar de forma independiente y logren asumir responsabilidades en su propio proceso de aprendizaje, promoviendo el desarrollo de la capacidad para razonar y el desarrollo de la habilidad para escribir (Domingo, 2008). Lo que identifica al AC y lo diferencia del trabajo grupal es la corresponsabilidad de cada alumno por obtener su propio aprendizaje, de igual forma por el de todos y cada uno de sus compañeros de grupo (Velásquez et al., 2014).

c) Método del Caso (MdC) o estudio de caso

El Método del caso o estudio de caso, previamente se encuentra orientado a entrenar a los estudiantes en la elaboración de soluciones que sean válidas ante posibles problemas complejos que se puedan presentar en el futuro, siendo el estudio de caso una herramienta para enseñar a vivir en sociedad. El caso en sí proporciona datos concretos para reflexionar, analizar y discutir las posibles soluciones que se puedan encontrar a través del grupo de trabajo (Ramírez et al., 2019).

d) Contrato Didáctico

Con el objetivo de generar un diálogo mutuo, e introducir al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el contrato didáctico es una herramienta útil para establecer las bases en cuanto a las normas, metodología, estructura de la clase, evaluación y contenidos.

En una clase existen reglas, acuerdos y normas que se entregan en la primera clase, con la finalidad de que exista un buen ambiente de aprendizaje; y estas dentro del contrato didáctico se clasifican en explícitas e implícitas, que tienen como función regular la actuación de los protagonistas de la clase (Riscanevo et al., 2011).

e) Aula invertida

“El aula invertida o Flipped Classroom es un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el alumno/a asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente” (Berenguer, 2016, p. 1466).

El “Flipped Classroom” es una de las metodologías didácticas que surgen por medio del uso de las nuevas tecnologías e intentan aprovechar toda la fortaleza a nivel educativo, comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura de aprendizaje, basada en la creatividad (Bergmann y Sams, 2012). Este modelo didáctico permite al docente facilitar a los estudiantes una serie de materiales y recursos audiovisuales de periodos breves, en los cuales se recogen conceptos principales que el estudiante trabaje y aprenda en cada uno de las temáticas o unidades didácticas que se trabajan en la asignatura (Domínguez-Rodríguez y Palomares-Ruiz, 2020). El aula invertida está asociada con la creatividad y el trabajo colaborativo, de esta manera, permite que los docentes sean capaces de trabajar en cualquier tipo de entorno al utilizar esta metodología didáctica (Espinoza et al., 2015).

2.4.7 Los modelos pedagógicos de enseñanza

Los modelos pedagógicos son vistos como planteamientos que los docentes establecen para atender a las necesidades del estudiante, por medio de la organización, programación docente, los resultados y estilos de aprendizaje. Es por ello que Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar (2016) agrupan los modelos pedagógicos en EF, clasificados en: a) básicos: Aprendizaje cooperativo, Educación deportiva, Comprensivo de iniciación deportiva y Responsabilidad personal y social, y b) emergentes: Educación aventura, Alfabetización motora, Estilo actitudinal, Modelo ludotécnico, Autoconstrucción de materiales y Educación para la salud.

a) Aprendizaje cooperativo

El Aprendizaje Cooperativo (AC), se define como “Un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (Fernández-Río, 2014, p. 6). Es una metodología educativa estructurada bajo el trabajo en pequeños grupos mediante el intercambio de recursos e información por parte del alumnado (Velázquez et al., 2010). El AC permite que los alumnos puedan trabajar de forma independiente y asuman responsabilidades sobre su proceso de aprendizaje, promoviendo el aprendizaje independiente y autodirigido.

Este enfoque se desarrolla bajo el planteamiento de que los estudiantes puedan aprender unos de otros, siendo lo interesante que el docente también aprende de todo lo realizado por los estudiantes, permitiendo aplicar lo positivo o cambiar lo negativo de forma rápida (Domingo, 2008; Fernández-Río et al., 2016).

b) Educación Deportiva

La Educación Deportiva es un modelo pedagógico que tiene como pilares fundamentales el trabajo en equipo y la cesión de responsabilidades en el alumnado para el desarrollo de la autonomía del mismo en el ámbito escolar, siendo un modelo que nace para crear experiencias auténticas (Siedentop et al., 2011). La Educación Deportiva se centra en el efecto positivo que posee sobre la participación de los estudiantes y profesores, lo que se entiende como entusiasta, el interés y promoción por preservar la cultura del deporte. Experiencias que permiten a los estudiantes tener las mismas oportunidades en la práctica, llegando a ser competentes, con cultura deportiva y entusiasmo hacia la práctica (Bauluz de la Iglesia, y Saavedra-Molinero, 2015; Calderón-Luquin y Martínez de Ojeda, 2014).

c) Comprensivo de Iniciación Deportiva

Esta forma de abordar la enseñanza se caracteriza por orientarla básicamente de la táctica a la técnica, mediante el uso de juegos modificados que poseen similitudes tácticas con los deportes estándar de cada tipo o forma de juego deportivo, y buscando la comprensión de los principios existentes en cada una de dichas formas o tipos mediante la participación (Devís, 1996). Este modelo se basa en la importancia de los principios del juego y de la táctica colectiva, siendo la idea favorecer un aprendizaje comprensivo sobre la base de que los aprendices puedan entender tanto los principios tácticos y estratégicos como las acciones individuales dentro del contexto definido por tales principios (López-Ros et al., 2015).

d) Responsabilidad Personal y Social

Este modelo fue diseñado con la intención en primera instancia para que los adolescentes y jóvenes en riesgo puedan experimentar acciones de éxito que ayudaran al desarrollo de sus características personales y sociales, tanto en la vida como en el deporte, teniendo como finalidad enseñar por medio del deporte los valores y comportamientos para mejorar la vida de los alumnos (Sánchez-Alcaraz et al., 2019). De este modo se asocian dos valores al desarrollo personal y bienestar: por una parte, el esfuerzo y autogestión y la integración social por medio del respeto a los sentimientos y los derechos de los demás, y la capacidad de escuchar y ponerse en el lugar de otros (Hellison, 2011)

e) Educación Aventura

La Pedagogía de la Aventura (PA) se basa en principios teóricos del aprendizaje experiencial y en el desarrollo positivo, basado en la educación mediante experiencias directas por medio de actividades físicas en el espacio natural, también actividades de reto/aventura en la naturaleza o en espacios urbanos, cuya finalidad era contribuir la humanización de las personas (Caballero et al., 2020). Por lo tanto, la Educación de Aventura (EA) es definida como el conjunto de actividades variadas que interaccionan con el entorno natural, conteniendo elementos de peligro real o aparente, donde el resultado es incierto, pudiendo ser influido por el participante y la circunstancia (Galloway, 2007; Gilbertson et al., 2006).

f) Alfabetización Motora

La Alfabetización Motora tiene como significado dar un valor a la actividad física como fundamental para el desarrollo integral de las personas, teniendo en cuenta el valor intrínseco que posee el deporte enfocado a los beneficios de la salud, la mejora de las relaciones interpersonales y el desarrollo de la personalidad (Fernández-Río et al., 2016).

El modelo tiene entre sus principales descriptores, tal como indica su creadora Margaret Whitehead, la motivación, la confianza, la competencia física, el conocimiento y la comprensión de la utilidad de la actividad física que todo individuo debería desarrollar, para mantener unos niveles apropiados de práctica a lo largo de la vida (Whitehead, 2010).

Este modelo tiene entre sus principales características: la motivación, confianza, competencia física, el conocimiento y la comprensión del uso de la actividad física que toda persona tendría que desarrollar para que pueda mantener niveles de práctica física en el ciclo de la vida (Whitehead, 2010).

g) Estilo actitudinal

El estilo actitudinal propone progresiones para desarrollar experiencias y actitudes positivas al conjunto de la clase, en donde es fundamental la participación. El estilo actitudinal nace a partir de los años noventa, y buscaba una solución para trabajar aprendizajes para la autonomía del estudiante, con la intención de resolver problemas que se generaban con otro estilo (Pérez-Pueyo y Casado, 2011; Pérez-Pueyo, 2013).

Este estilo pretende obtener una mayor motivación en la clase de EF y por otra parte lograr un mejor aprendizaje, teniendo en cuenta que esta mejora no es solo enfocada al ámbito motor, sino que también aborda las demás capacidades de manera integral al individuo (Pérez-Pueyo, 2016).

h) Modelo ludotécnico

Diseñado para el deporte del atletismo, el modelo ludotécnico ofrece una alternativa a la enseñanza tradicional del mismo, teniendo como principal finalidad que los estudiantes aprendan la técnica de las diversas disciplinas desde la comprensión, dando un mayor realce al dominio motor y a la dimensión cognitiva; identificando como el estudiante se va adaptando al proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuando su actuación y tomando medidas apropiadas, en cada momento, considerando el refuerzo en los éxitos de las actuaciones (Valero y Conde, 2003; Valero, 2006).

Por su parte, Valero (2013) plantea cuatro fases: La primera es presentación global y propuesta de desafíos, en donde el docente intenta introducir o repasar lo que se va a aprender, realizando una pregunta que los estudiantes deben responder en el transcurso de la clase. La segunda fase, es una serie de juegos modificados en los que se integra alguna regla relacionada con la disciplina a aprender. La tercera fase es de forma global y busca crear una tarea donde los estudiantes deban ejecutar los elementos técnicos tratados en la fase anterior; y, la última fase, el docente reúne a todo el grupo para repasar las fases del gesto técnico, resaltando la fase priorizada en la sesión, encontrando una respuesta a la pregunta planteada durante la clase y que es de interés general para el grupo.

i) Autoconstrucción de materiales

A lo largo de la historia los materiales tradicionales que han sido desechados se han logrado aprovechar de forma creativa para la generación de actividades lúdicas, siendo el enfoque basado en la autoconstrucción de materiales que presenta beneficios en las dimensiones psicológica, social y educativa de los estudiantes (Méndez-Giménez, 2018).

En relación a la valoración del estudiante sobre el material tradicional y el uso del autoconstruido, los alumnos mencionan sus preferencias sobre el material autoconstruido desde antes de trabajar con ellos, en el cual los mismos estudiantes que construyeron sus propios materiales pudieron elegir su forma de construirlo de acuerdo a sus intereses (Méndez-Giménez et al, 2016). El objetivo del enfoque es comprometer en EF a los estudiantes en las unidades didácticas a nivel global, físico, cognitivo y afectivo-social como a su vez de forma artística, como forma de

implicar de forma profunda y activa el aprendizaje, siendo esta mirada una forma de resolver los problemas de recursos en EF, generando efectos positivos vistos en los estudiantes como el interés y motivación de trabajar con los objetos en los diferentes contextos escolares (Méndez-Giménez, 2003).

j) Educación para la salud

Se basa en la idea de que los estudiantes valoren tener una vida física activa, que los individuos organicen sus vidas para la práctica regular de actividad física a lo largo del día. Para ello es necesario la formación del alumnado no solo a nivel motor, sino que también afectivo (Siedentop, 1996). En torno a los contenidos a tratar en EF, el protagonismo está dirigido hacia la práctica de actividad física, basando su estilo como el “aprendizaje para toda la vida” con una relación de carácter significativo entre lo cognitivo, las habilidades y lo actitudinal, que es necesario para vivir una vida más productiva y satisfactoria; teniendo como eje la salud (Bailey et al., 2009; Haerens et al., 2011).

k) Hibridación de modelos

Hibridar tiene como significado unir partes de elementos distintos, lo cual desde el punto de vista de los modelos pedagógicos significa usar elementos significativos de diversos modelos de forma combinada o conjunta, aunque cada modelo pedagógico tiene características comunes también se llevó a la idea de posibles hibridaciones entre ellos, ya que permiten el complemento y amplitud de los beneficios logrados en el desarrollo de propuestas que usan metodologías de un modelo único (Fernández-Rio et al., 2016; García-Merino y Lizandra, 2022; González-Villora et al., 2019).

2.4.8 TICS EN EDUCACIÓN FÍSICA

2.4.8.1 *Uso de las Tics*

Los enfoques de educación del siglo XXI están centrados hacia el estudiante, por medio de la creación de ambientes apropiados para el uso de la tecnología y la información, a través de una diversidad de recursos que permiten un aprendizaje personalizado y el acceso general a la educación, teniendo como foco fundamental el uso de las tecnologías en los docentes y estudiantes (González-Fernández, 2018).

El aprendizaje a distancia tiene la posibilidad de usar un entorno de acceso abierto, que permite limitar la presencia física y a su vez simular un ambiente de aula, teniendo como ventajas el uso de mayores recursos que ayuden a reducir el aprendizaje memorístico, permitiendo tener un enfoque de enseñanza por medio de la innovación (Subramaniam y Kandasamy, 2011). Debido a los constantes avances en el ámbito educativo por medio de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), se ha logrado generar programas de formación continua en modalidad virtual para los profesores, lo que ha traído facilidades en su uso por medio de las distintas herramientas tecnológicas que permiten el desarrollo de la formación continua en los docentes (Garate y Cordero, 2019).

2.4.8.2 *Gamificación*

La gamificación cada vez va cobrando una gran importancia y protagonismo en las clases, siendo esta una estrategia de aprendizaje que se ha convertido en una herramienta de carácter motivadora e innovadora, que los profesores están usando como una forma de captar la atención de los alumnos, invitándolos a aprender desde una mirada más lúdica (Martinez-Hita y Martinez-Hita, 2017)

La actividad lúdica tiene como principios generar en los participantes instancias para actuar de forma creativa e independiente, permitiendo construir relaciones sociales entre los integrantes que participan, ofreciendo múltiples soluciones de acuerdo con los problemas que deben resolver juntos (Rouissi et. al., 2020). Esta se encuentra como una estrategia de aprendizaje emergente, como una forma de favorecer la motivación y el interés de los estudiantes por aprender, mejorar su rendimiento y la capacidad para aumentar su compromiso en la práctica de la actividad física (Escarvajal-Rodríguez y Martín-Acosta, 2019).

Gamificar es un proceso diseñado en formato de juego, en donde los participantes son jugadores que deben apropiarse de este, tomar decisiones, asumir retos, participar en un entorno social y recibir retroalimentación, teniendo como objetivos propios del proceso de gamificación la diversión (Llorens-Largo et al., 2016). Por su parte, Ramírez (2014) menciona que gamificar consiste en aplicar estrategias de juegos en contextos ajenos a los juegos, con la finalidad de que las personas puedan adoptar ciertos comportamientos.

En este sentido, Pérez-Manzano y Almela-Baeza (2018) indican que la gamificación tradicionalmente se ha definido como la aplicación de elementos que se encuentran relacionados con el juego en actividades de contextos que no son juegos, teniendo como principal objetivo mejorar la motivación intrínseca de los participantes. El juego siempre ha sido un factor fundamental como herramienta educativa para generar instancias de aprendizajes considerables y aceptables para utilizar en la vida en general y con un gran sentido de importancia en la asignatura de EF (León-Díaz et al., 2018).

Dentro de la asignatura de EF, los juegos tradicionalmente son usados para conseguir un fin, lo que podría producir una cierta confusión en los futuros profesores sobre el concepto de gamificación y juego como medio central y primario (Martínez et al., 2021). En torno a la motivación, la gamificación en EF ha potenciado la psicología interna y externa del juego como elemento básico del proceso, que permite ser una estrategia de motivación que la convierte en una herramienta educativa que permite mejorar las capacidades y favorecer la formación del alumno (Alarte-Hernández y Arias-Estero, 2021).

El docente escolar de la era digital ya no se limita a trabajar en los entornos virtuales o el uso de estrategias como el aula invertida, siendo cada vez estos procesos más normalizados, situación muy similar con el uso frecuente de las distintas plataformas y redes sociales como medio de apoyo a la educación actual (Quintero-González et al., 2018). En esta línea se pueden desarrollar diversas capacidades en el individuo, siendo el juego un ente de diversión y desafío que produce una respuesta psicológica y fisiológica por medio de la dopamina. Esto también ayuda en el estudiante a generar un mayor compromiso y perseverancia a la hora de intentar lograr un objetivo (Ortega y Chacón-Barrero, 2022).

2.5 EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

2.5.1 Concepto de Evaluación por Competencias

La evaluación por competencias es uno de los temas que frecuentemente se considera más complejo dentro del enfoque de la enseñanza por competencias (Castro-Morera, 2011). La evaluación de competencias se puede definir como un procedimiento en el que se requiere que el estudiante complete tareas o procesos en los que se demuestre su habilidad para aplicar conocimiento y destrezas o aplicar conocimientos en situaciones simuladas similares a la vida real. La evaluación de competencias es un procedimiento en el cual es necesario que el estudiante pueda completar tareas o procesos en los que sea capaz de representar su habilidad, conocimiento y destrezas en distintas situaciones y contextos parecidos a la vida real (Wiggin, 1993).

Según Coll (2007) el enfoque basado en competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlos adecuadamente. No es fácil mantener la continuidad y la coherencia en un proceso de toma de decisiones que ha de conducir, desde competencias definidas de forma necesariamente general y abstracta, a unas tareas concretas de evaluación cuya realización por parte del alumnado debe permitir indagar el grado de dominio alcanzado en la aplicación de dichas competencias. Sin embargo, las competencias, como las capacidades, no son directamente evaluables, sino que hay que elegir situaciones más adecuadas para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer indicadores de logro y acertar en las tareas que finalmente se le pide al alumno que realice.

La evaluación competencial se encuentra enmarcada en dos referencias básicas: por una parte, se encuentra el marco general de la evaluación educativa y por otra se encuentra un marco específico, relacionado con las propias competencias como parte de la evaluación. La realidad actual de la evaluación todavía debe enfrentar algunos obstáculos caracterizados por mitos comunes como confundir la evaluación con calificación, la integración de la evaluación en lugar de separarla o la predominancia de la función sumativa sobre la función formativa (Manassero-Mas y Vázquez-Alonso, 2020).

Es necesario que los estudiantes posean el logro de una calidad alta y constante en las prácticas de evaluación competencial, siendo esto una visión parcial debido a que principalmente se toma en consideración la perspectiva del profesor. Es por ello que la evaluación por pares requiere que los estudiantes usen una retroalimentación pertinente y constructiva de parte de sus compañeros, de esta forma se logra reducir la injusticia, se aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes (Ibarra-Saiz et al., 2020).

La evaluación por competencias aboga por una evaluación formativa, como una característica imprescindible para la misma, teniendo como referencia el desempeño de los estudiantes en distintos contextos por medio de evidencias e indicadores que permitan determinar el grado de adquisición de las competencias en sus distintas dimensiones para poder ofrecer la retroalimentación en torno a sus debilidades y fortalezas (Tobón et al., 2006).

Desde una mirada formativa se puede interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de modelos y estrategias que permitan la experimentación y adquieran las competencias, permitiendo la transferencia con el ámbito real para poder manejar situaciones y problemas complejos, actuando de forma consciente, responsable y comprometida desde el punto de vista formativo (Fraile-Aranda et al., 2018).

La evaluación formativa y su relación con las competencias claves presenta incidencias en su aplicación, como: el dominio del proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso de las TIC, la capacidad organizativa o el aprender a aprender se encuentran vinculadas a la evaluación formativa (Cañadas et al., 2019).

Por otra parte, las evaluaciones de las competencias demuestran los conocimientos y habilidades por medio de la implicación en los procesos como también por medio de la construcción de un producto (Johnson et al., 2009). Uno de los problemas comunes en las consideraciones estratégicas de quién, qué, cuándo y dónde, radica en el punto de partida sobre la creación de un plan de evaluación, que es similar a la planificación de un viaje en donde es importante anticipar los desafíos (Rosch y Priest, 2017).

Para poder evaluar competencias docentes, es necesario valorar con evidencias el grado de competencias que poseen los docentes y de la misma forma, desde los planteamientos teóricos, psicológicos, didácticos, entre otros, que se puedan encontrar y que permitan la emisión de juicios de valor sobre los diseños curriculares existentes y su aplicación en los docentes (Fernández-Díaz et al., 2016). Sobre todos los aspectos y tareas que engloba la evaluación en la realidad, los espacios de aprendizaje generados para desarrollar las competencias de la evaluación en los futuros docentes, son escasos o no disponibles (Schneider y Bodensohn, 2017).

Por otra parte, Escobar (2020) propone que para determinar un problema y después llevar a cabo una evaluación por competencias, las fases son: “1. La determinación del problema 2. Un verbo de desempeño 3. El objeto conceptual 4. La finalidad de la competencia 5. El(los) criterio(s) de calidad 6. Una condición de referencia 7. Las actividades-entrenamiento (evidencias-informes)” (p.47)

También Kutlu (2018) plantea que cuando el objetivo está basado en el desarrollo de las habilidades del siglo XXI de los alumnos, se debe adoptar un enfoque de evaluación de carácter consistente hacia la naturaleza de esas habilidades y que pueda ser apoyado en estas habilidades, lo cual implica tener coherencia entre las habilidades específicas y los mensajes dirigidos a los estudiantes en el tipo de evaluación.

De igual modo, Esteban-Bara y Gil-Cantero (2022) consideran a la evaluación como la punta de un iceberg, debido a la gran importancia que posee para los fines educativos y en donde todavía se deben tener en consideración algunas cuestiones importantes representadas en los currículos educativos de los países que usan este sistema educativo.

Las competencias permiten a los docentes realizar prácticas de enseñanza-aprendizaje más efectivas, para cumplir con las demandas y desafíos. Es por ello que la evaluación de las competencias puede mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, inspirando creatividad e innovación, lo que lleva a que los docentes sean profesionales cualificados, con habilidades técnicas, sociales, de pensamiento interdisciplinario y técnicas de resolución de problemas (Mei et al., 2022).

2.5.2 Evaluación Competencial en Educación Física

Debido a la influencia de los sistemas de evaluación formativos en los estudiantes de una forma evidente y no tanto enfocado a las competencias, se hace necesario conocer las competencias de los futuros profesionales sobre este tema en particular (Asún et al., 2019).

De acuerdo a Castillejo, Hernández y Álvarez (2017):

“El perfil de competencias del profesor de educación física escolar (...) es un modelo que expresa el saber, el saber – hacer, y el saber - ser de su actividad profesional, y está conformado por un conjunto de competencias de naturaleza compleja y las descripciones más o menos detalladas de las cualidades que han de caracterizar el desempeño del sujeto, y demuestran el nivel de desarrollo alcanzado en cada una de ellas”. (p. 115)

Por su parte, López-Pintor (2009) menciona que la evaluación de las competencias se encuentra centrada en la realización de tareas, producto que son las que posibilitan que el dominio del contenido se transforme en competencia, de modo que, para obtener información de las tareas de los estudiantes, se requiere identificar las tareas implicadas en la ejecución de los trabajos y asociar esas tareas a los criterios de evaluación definidos en el currículum.

En EF se encuentran relacionadas las competencias aplicadas a distintas estrategias metodológicas y de carácter evaluativo que permiten facilitar el desarrollo de las competencias claves para poder ser transferidas al ámbito real (Castejón et al., 2018).

Existen múltiples maneras de escoger un instrumento de evaluación en el modelo competencial que pueda ser adecuado en función de lo que se quiera obtener en el proceso de evaluación por competencias, siendo algunos de los instrumentos más utilizados los diarios de campo, la observación y las escalas de competencias o rúbricas (Escamilla, 2008; Zapatero-Ayuso et al., 2018b).

a) Ejemplo de Rúbrica para la Autoevaluación de alumnado

Figura 3.

Ejemplo de instrumento de evaluación

NIVEL DE LOGRO DE MIS COMPETENCIAS EN LA NATURALEZA		
Por favor, lee con atención cada una de las competencias y responde de forma sincera a los diferentes aspectos de tu participación en la salida realizada. Marca con una cruz al lado de la cara que corresponde a lo que tú has experimentado.		
1. Concentración: La atención que has mantenido mientras explicaban maestros y monitores. ¿Has tenido una buena concentración y dedicación en la realización de las actividades?		
		
No he prestado atención a las explicaciones y he dejado las tareas sin finalizar.	He mantenido la atención en la mayor parte de actividades pero en algunas no.	He mantenido siempre la atención idónea i he dedicado el tiempo necesario para acabarlas.
2. Resiliencia: ¿Qué comportamiento has tenido para superar las dificultades que se te han presentado en la salida? (por ejemplo: incomodidades, cansancio, disputas, frío, calor, etc.)		
		
No he podido superar las dificultades que se me han presentado.	He superado algunas dificultades pero no he podido con otras.	He superado todas las dificultades y problemas que he tenido en la salida.
3. Control emocional: ¿Has sabido controlar y gestionar las diferentes emociones y sentimientos que te han aparecido en la salida? (como por ejemplo: la tristeza, la envidia, la rabia, la alegría, el miedo, etc.)		
		
En algunos momentos no he sabido lo que me pasaba y no he podido controlarme.	He reconocido alguna de mis emociones y las he sabido controlar.	Durante toda la salida he reconocido mis emociones y las he sabido controlar.
4. Esfuerzo: ¿Te has esforzado para superar los retos que se te han presentado en la salida? Por ejemplo: superar el cansancio, mejorar la atención, cumplir las normas, realizar tareas difíciles, etc.)		
		
Me ha costado y no he podido esforzarme para superar dificultades.	He sido capaz de superar casi todas las dificultades.	Durante la salida he sido capaz de insistir y superar cualquier dificultad.

5. Aserividad: ¿Has conseguido expresar tus ideas a los demás sin imponerlas i sin que se molesten?, ¿has sabido expresar a los demás lo que a ti no te parece justo o adecuado?		
		
Me ha costado expresar sentimientos, emociones y propuestas sin que los demás se molesten.	Algunas veces he sabido expresar sentimientos, emociones e ideas sin que los demás se molesten.	En todo momento he sido capaz de expresar sentimientos, emociones e ideas sin que los demás se molesten.
6. Adaptabilidad: Se refiere a la capacidad que has tenido para adaptarte a situaciones en que te has encontrado. Por ejemplo, la organización de las actividades, el trato con las personas, el clima, las condiciones de vida, la alimentación, las incomodidades, los horarios, la higiene, etc.		
		
No he sido capaz de adaptarme a las diferentes situaciones.	A menudo he sido capaz de adaptarme a las relaciones y situaciones.	Siempre he sido capaz de adaptarme a cualquier relación o situación.
7. Empatía: Se refiere a la capacidad para comprender a los demás. También tu capacidad para hacerte entender Tiene que ver con saber escuchar, dar consejos, animar, ayudar, ceder protagonismo, preocuparte por los demás, etc.		
		
No me ha interesado ni preocupado demasiado entender a los demás.	A veces me he interesado por entender a los demás y hacerme entender.	Siempre me he interesado y he sido capaz de entender y de hacerme entender.
8. Cooperación: ¿Has sabido trabajar en equipo? Por ejemplo, realizando actividades deportivas, trabajos, preparación y recogida de materiales, etc.)		
		
No me ha gustado y me ha resultado difícil trabajar con otras personas.	A menudo he trabajado con otras personas sin dificultad	En todo momento me ha gustado y me ha resultado fácil trabajar con otras personas.
Comentarios sobre la salida y tu participación.		
¿Qué es lo que más te ha gustado?		
¿Qué es lo que menos te ha gustado?		

Fuente: Tomado de Estrada-Aguilar y Peire-Fernández (2018)

b) Instrumento de evaluación para el profesorado

Tabla 5.

Instrumento de evaluación para el profesorado

Unidad didáctica				
Curso al que se dirige				
Indicadores	Sí	Bastante	Poco	No
¿Ha existido coherencia entre los objetivos que se proponen y los contenidos que se trabajan?				
¿Ha habido coherencia entre los contenidos y las tareas?				
¿Ha sido adecuada la metodología propuesta para trabajar los diferentes tipos de aprendizajes?				
¿Se han previsto los recursos adecuados para su desarrollo?				
¿Estaba propuesto un procedimiento de evaluación idóneo para el tema que se trata en la tarea?				
¿Ha tenido en cuenta los conocimientos y habilidades previas de los alumnos?				
Los aprendizajes que se proponen ¿Han dado respuesta a los intereses de los alumnos?				
Los aprendizajes que se proponen ¿se han percibido como útiles y funcionales para los alumnos?				
La concepción de la tarea ¿se ha adaptado a las características de los diferentes alumnos del grupo?				
¿Se ha posibilitado grados de autonomía en el trabajo de los alumnos (aprender a aprender)?				
¿Se ha posibilitado la participación activa de los alumnos? (Competencias sociales y cívicas)				

¿La tarea ha generado motivación hacia la Educación Física? (Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor)

¿Se han posibilitado intercambios comunicativos entre alumnos y profesor alumno? (Competencia lingüística)

¿Se han propiciado diferentes situaciones expresivas teniendo el cuerpo y el movimiento como protagonistas? (Conciencia y expresiones culturales)

Fuente: Tomado de García-González y García-González (2015)

2.5.3. Estudios sobre el modelo competencial en Educación Física escolar

A continuación, se presentan los estudios encontrados en los últimos diez años en torno al concepto de modelo competencial en EF escolar. La búsqueda de información se realizó en las bases de datos Scielo, Redib y Dialnet en documentos de acceso abierto. Se usaron las palabras claves en español y en inglés. Para seleccionar la información se utilizó la opción de búsqueda incorporando las palabras claves en el título y utilizando el operador booleano AND para combinar las palabras “Modelo Competencial AND Educación Física Escolar” y “Competency Model AND “School Physical Education”

En la tabla 5, se puede apreciar en detalle el título, los autores, el año, la revista, los objetivos y el tipo de estudio, de cada uno de los artículos incluidos en la revisión.

Tabla 6.*Artículos seleccionados sobre el Modelo Competencial en Educación Física escolar*

Nº	Título	Autor (es)	Año	País	Revista	Objetivos del estudio	Tipo de estudio
1.	¿Se programa por competencias en educación física en secundaria?	Zapatero-Ayuso, J, González-Rivera, M y Campos-Izquierdo, A.	2019 a	España	Revista de Currículum y Formación del Profesorado	Conocer en profundidad cómo se programa por competencias en los Departamentos de Educación Física.	Estudio Cualitativo
2.	¿Por qué y para qué de las competencias clave en educación física? Análisis de dos posturas contrapuestas	Pérez-Pueyo, A., Vicente-Pedraz, M., y Hortigüela, D.	2019 b	España	Retos	Confrontar dos líneas argumentales contrapuestas bajo el juicio de dos expertos en la temática	Estudio Cualitativo

3.	De las competencias básicas a las competencias clave: conceptualización desde la educación física	Zapatero-Ayuso, J, González-Rivera, M y Campos-Izquierdo, A.	2018 a	España	Revista Currículum	Establecer unos descriptores que ayuden a comprender las competencias y orientar cómo realizar la contribución en la EF	Estudio Cualitativo
4.	El modelo competencial en educación física: Contribución, evaluación y vinculación con sus contenidos	Zapatero-Ayuso, J, González-Rivera, M y Campos-Izquierdo, A.	2018 b	España	Cultura, Ciencia y Deporte	Conocer las prácticas profesionales de los profesores de Educación Física (EF), analizando el papel de las competencias y su evaluación	Estudio cualitativo

5.	Diseño y valoración de una investigación evaluativa. La enseñanza por competencias en Educación Física	Zapatero Ayuso, J.A., González Rivera, M.D. Campos Izquierdo, A.	2017 a	España	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	Metaevaluar una investigación evaluativa, indagando sobre el modo en que este estudio influyó en los participantes y pudo contribuir a la integración del modelo competencial en su desempeño docente.	Estudio Cualitativo-Cuantitativo
6.	Intervención docente en Educación Física: contribución a las competencias en Secundaria	Zapatero-Ayuso, J, González-Rivera, M y Campos-Izquierdo, A.	2017 b	España	Enseñanza & Teaching	Conocer en profundidad la contribución e importancia que un grupo de profesores de Educación Física (EF) en Secundaria otorgan a las competencias en su práctica habitual, así como explorar la relación con los contenidos tratados en la asignatura.	Estudio Cuantitativo-Cualitativo

7.	Dificultades y apoyos para enseñar por competencias en Educación Física en secundaria: un estudio cualitativo	Zapatero-Ayuso, J, González-Rivera, M y Campos-Izquierdo, A.	2017	España	RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte	Analizar las barreras y apoyos que un grupo de profesores de Educación Física en Secundaria de la Comunidad de Madrid encuentran para desarrollar el enfoque por competencias en el desempeño de su trabajo	Estudio cualitativo
8.	Competencias básicas y programación de Educación Física. Validación de un cuestionario diagnóstico	Lleixá Arribas, T., Capllonch Bujosa, M., y González Arévalo, C.	2015	España	Retos	Diseñar y validar un cuestionario que nos permita verificar cuál es el nivel de penetración de las competencias básicas en las programaciones de Educación Física por parte de los docentes de la enseñanza obligatoria	Estudio Cuantitativo

9.	La evaluación por competencias en Educación Física: Modelos e instrumentos de evaluación utilizados por el profesorado.	Zapatero-Ayuso, J, González-Rivera, M y Campos-Izquierdo, A.	2013	España	Ágora para la educación física y el deporte	Conocer el modelo de evaluación por competencias aplicado y propuesto por un grupo de profesores de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la Comunidad de Madrid	Estudio Cualitativo
----	---	--	------	--------	---	--	---------------------

2.6 FORMACIÓN DEL PROFESORADO

2.6.1 Antecedentes sobre la formación del profesorado

Históricamente el docente ha sido objeto y sujeto de formación. Ante ello el objeto de formación corresponde a cuando los docentes asisten a un curso y se les indica lo que deben realizar y el sujeto de formación sería cuando el profesor con sus compañeros en un lugar, deciden un proyecto de cambio y solicitan que les ayuden a formarse, es ahí donde aparece el sujeto de formación (Imbernón, 2006).

Por su parte, la formación continua docente es un proceso que se realiza a lo largo de toda la etapa en que el profesor se encuentra activo y para ello es necesario que participe en programas que tengan una oferta de calidad, que sea amplia y diversa (Guisasola et al., 2001). También es necesario considerar los contenidos abordados en los cursos de formación, ya que estos, si no son eficaces y se descontextualizan de la realidad educativa, no podrán ser aplicados en su práctica profesional en el aula, de esta forma se hace necesario una estructura deliberada para el desarrollo de un proceso formativo con diferentes estrategias, actividades, metodologías; entre otros aspectos (Alfageme-González y Nieto-Cano, 2017).

Respecto a los planes de formación del profesorado y su relación a los problemas orientados a los contenidos de las materias, es necesario que el docente experimente las características innovadoras de la tecnología, siendo necesario no solo aprender con el uso de la tecnología, sino aprender con ella (García Romano et al., 2015, Quintero Tapia et al., 2018).

La identidad docente se origina en la relación entre el profesor ideal y profesor real, es decir, entre lo que se espera que realice el docente y lo que realmente es y puede hacer de acuerdo a su formación y desarrollo profesional. Por lo tanto, es necesaria la formación y actualización profesional en el ámbito de la educación (Veloquio, 2017). La educación permanente permite adaptar a las exigencias sociales por medio del perfeccionamiento en torno a las competencias y cualificaciones, que permita facilitar por una parte la promoción social y personal y por otra la empleabilidad de las personas.

Es por ello que las instituciones tienen como función realizar una oferta formativa de diversas modalidades, permitiendo una solución a las necesidades de aprendizaje continuo (Santoveña, 2012). El gran impulso y continua expansión del conocimiento, como su constante obsolescencia, crea una gran inestabilidad a nivel particular como a nivel institucional, alegando la necesidad de un aprendizaje durante toda la vida como requisito mínimo para el desarrollo profesional y personal (González-Sanmamed et al., 2020).

La actualización docente debe ser considerada un elemento fundamental para lograr el cambio educativo, observada desde una mirada crítica y activa del participante, implicando la formación permanente orientada a un proceso continuo y significativo por medio de la interacción entre los docentes con la finalidad de compartir experiencias y reflexiones que permitan la construcción de saberes significativos (Fuguet, 2007).

El concepto de formación permanente en el profesorado ha sido cada vez más utilizado en el ámbito educativo, cuyo propósito es mejorar la propia praxis, tratándose de estar con la disposición de aprender durante toda la vida con la finalidad de lograr un efectivo desarrollo profesional y la calidad de la educación en general (Benítez-Ávila et al., 2019).

2.6.2 Formación Inicial Docente

En Chile la formación inicial debe responder a estándares que establece el Ministerio de Educación para los futuros profesionales, de los cuales se pueden mencionar : a) ser capaz de trabajar con constructos abstractos de procesos de análisis y síntesis; b) tener conocimientos de análisis cuantitativo que le permitan leer, analizar e interpretar los distintos tipos de datos; y c) desarrollar habilidades en el uso de TIC y en gestión de información, para acceder a nuevos conocimientos y usar herramientas de productividad (Lara-Subiabre y Castillo-Mardones, 2020).

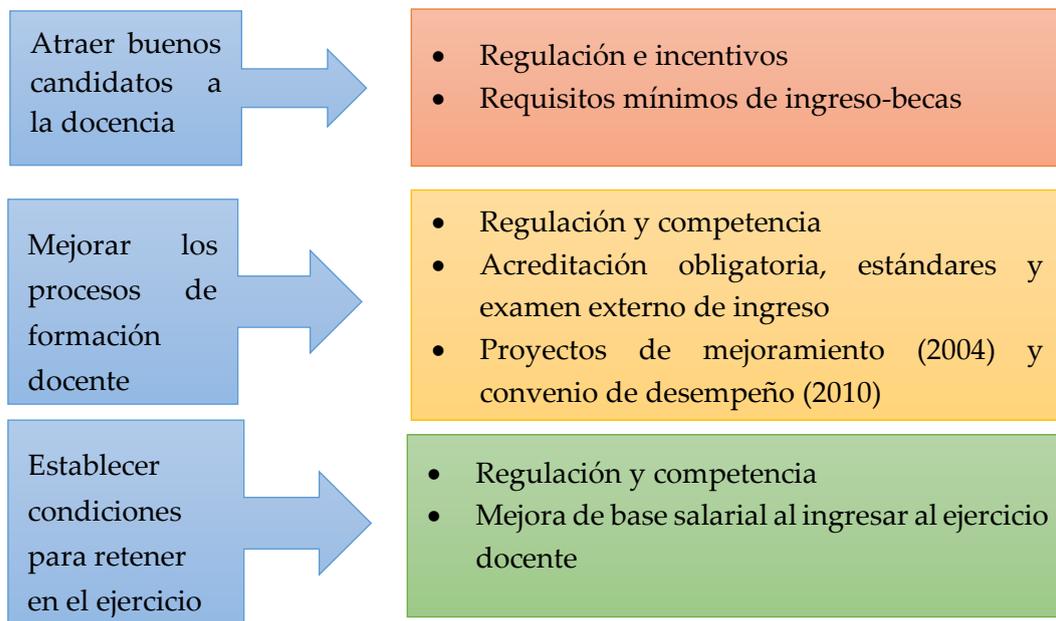
En Chile, desde los años noventa se han generado una variedad de reformas en la educación con el objeto de mejorar la calidad y equidad del sistema educativo. Para ello dentro de las medidas destacan la Jornada Escolar Completa (JEC), el programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE), el perfeccionamiento y Evaluación Docente, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y Gestión Escolar

(SACGE), la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), la Comisión Nacional de Acreditación (CNA); entre otros organismos que han permitido mejorar las políticas educativas (Tenorio, 2011).

Por otra parte, el movimiento social de los jóvenes estudiantes conocido como “los pingüinos”, generado el año 2006 fue producto de las reclamaciones dirigidas hacia una mejor educación pública, teniendo resultados en la propuesta de políticas públicas y dentro de los puntos centrales que trabajaron en el consejo asesor, fue el de la formación inicial docente, donde integró problemas derivados de los mismos, como la calidad y relevancia del currículo para las necesidades del sistema escolar, como también la falta de regulación en las nuevas carreras de pedagogía y la falta de precisión en las instituciones formadoras para que sean acreditadas (Avalos, 2014).

Figura 4.

Políticas y acciones dirigidas a la formación docente (2008-2014)



Fuente: elaboración propia

El campo de la deliberación de las políticas educativas del sistema chileno revela que la formación inicial de los profesores es un factor clave en el mejoramiento de la calidad educativa (Cox et al., 2010). Por otra parte, los datos de la prueba Inicia ofrecen evidencias sobre un escenario que se presenta como no homogéneo y que requiere indagar las diferencias respecto de la calidad de la formación inicial docente realizada y ofertada por un sinnúmero de instituciones educativas nacionales de educación superior (Ruffinelli, 2013).

El Programa Inicia del Ministerio de Educación de Chile es un programa que examina ámbitos de evaluación a los recién egresados de pedagogía y evalúa la calidad de formación de la institución universitaria, mediante la evaluación de los conocimientos disciplinarios, los conocimientos generales de educación y pedagogía, las competencias pedagógicas fundamentales y las competencias generales (TIC y Comunicación o lenguaje). Esta información obtenida se triangula y se informa de forma confidencial a los examinados y a la institución formadora (González-Brito y Calvo-Rost, 2012).

De acuerdo a lo que indica Ávalos (2003), en Chile la formación tiene cuatro caminos de formación inicial:

1. Formación general referida a la educación: historia, filosofía, sociología, ética, identidad profesional, políticas y reformas educativas; entre otros tópicos electivos o emergentes.
2. Formación pedagógica: ciencias de la educación, currículum, evaluación, didáctica general o metodologías de enseñanza, psicología e informática.
3. Formación disciplinaria: contenidos específicos inmersos en el currículum (lengua, historia, matemáticas, física, química, artes, ciencias, filosofía, etc.).
4. Formación en la práctica: acercamiento temprano y progresivo a los centros escolares: prácticas de observación, prácticas de colaboración y prácticas de intervención auténtica.

El problema más significativo en la formación inicial del profesorado está en la separación entre la formación recibida y las exigencias establecidas sobre el desempeño, encontrándose los programas de formación muy alejados de los problemas reales que un profesor debe afrontar en la escuela, de ahí que se produce el desconcierto y sentimientos de inadaptación y malestar por parte de los docentes en sus centros de enseñanza (Camacho-González y Padrón-Hernández, 2006). También, los problemas de formación inicial docente radican en la vinculación con la realidad educativa de los establecimientos y de los territorios en los cuales se producen las experiencias tempranas de aprendizaje, en donde en algunos centros desarrollan sus prácticas al final de la carrera y en otros son prácticas tempranas asociadas al desarrollo de competencias predefinidas (Williamson et al., 2015).

Los inicios de la carrera docente se encuentran marcados por el paso de un sistema de educación superior a un sistema laboral, encontrándose bastante evidencia sobre las problemáticas a las que los profesores principiantes se enfrentan al inicio de su carrera docente y lo que tiene un impacto significativo en su futuro desempeño, lo que conlleva un efecto importante en sus experiencias en las escuelas y la posibilidad de deserción temprana de la docencia, ya que los docentes experimentan un fuerte choque con la realidad: de un día para otro deben asumir las mismas responsabilidades que un profesor con experiencia y en la mayoría de los casos recibir un salario menor sin tener un apoyo necesario para enfrentar la etapa inicial de la docencia (Ayala, 2014).

2.6.3 Identidad profesional

Se puede considerar que la identidad profesional se desarrolla a base de tres dimensiones: la dimensión individual/social, la dimensión continua/discontinua y la dimensión múltiple/única. Desde esta perspectiva, el sistema de significados que las personas construyen sobre la profesión es lo que permite identificarse como profesor/a.

En este proceso, considerar las experiencias vividas por el estudiante durante su formación inicial y el ejercicio de la profesión es fundamental para comprender la construcción de esta identidad y para que los estudiantes se identifiquen como docentes (Monereo y Contreras, 2014).

La identidad profesional es un factor clave para comprender la vida profesional de los docentes, promoviendo un mejor bienestar, desempeño; y generando altos niveles de compromiso con la profesión en conjunto, de alto grado de rendimiento académico por parte de los alumnos. Es durante este periodo cuando las personas construyen la profesión, permitiéndose identificar como profesor, considerando sus experiencias como estudiantes durante su formación inicial y el ejercicio de la profesión lo que permite la construcción de esa identidad y a la vez para que los estudiantes se identifiquen como docentes (Cuadra-Martínez et al., 2021).

La formación de la identidad de un profesor corresponde al proceso de educación profesional de la personalidad y se logra durante los últimos años de formación o durante la práctica de la profesión docente de acuerdo a las destrezas adquiridas y la interacción social. Esto queda expresado en la ley de la doble formación que es mencionada como cualquier función durante el desarrollo cultural que aparece en escena dos veces, primero como algo de carácter social y otra como algo psicológico (Javier-González, 2017).

Por otra parte, la identidad personal, integra varias identidades particulares ante los demás y ante nosotros mismos, como resultado de la cultura de donde se nace, la historia de vida, la educación y la voluntad de lograr a un nivel personal o profesional del que se tiene como objetivo (Recarey et al., 2011). La identidad es un constructo conformado por factores racionales y no racionales, en el cual la relación entre los valores profesionales y personales están insertos en el núcleo, que a su vez se expresa en la motivación, la actitud y el compromiso (Delgado-García y Toscano-Cruz, 2021).

Sobre el pensamiento inicial docente, existe un amplio conjunto de motivaciones que juegan en común, de acuerdo a los distintos momentos formativos, los tipos de participantes y el interés de la docencia entre otros aspectos (Ponte-Pedrajas et al., 2010). El desarrollo de la identidad profesional es considerado como un proceso continuo de lo que uno cree sobre la enseñanza-aprendizaje y también como maestro/profesor para identificar sus roles y propósitos en concordancia con la ética profesional (Falcon-Linares y Arraiz-Pérez, 2020).

La definición de identidad es un concepto que posee diferentes significados en la literatura, teniendo en común que esta no corresponde a un atributo fijo de una persona, sino que representa un fenómeno relacional (De Tezanos, 2012). La identidad profesional es un proceso no lineal que pasa por dificultades superadas con la apropiación de competencias profesionales dispuestas en contextos reales de desempeño, en donde aparecen contradicciones, tensiones y dudas que disponen al docente en una encrucijada en la determinación social y la mirada individual y subjetiva (Vanegas-Ortega y Fuentealba-Jara, 2019).

Es necesario destacar que los programas de formación son la primera y principal instancia inicial de construcción social de la profesión, debido a que aquellas características les permitirán obtener un sello peculiar producto de los procesos formativos en el centro del debate (Parra, 2004).

2.6.4 Desarrollo Profesional Docente

El desarrollo profesional continuo en Chile es responsabilidad del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), cuya administración corresponde al Ministerio de Educación, quien ejecuta diversas instancias de formación profesional a los docentes de aula y directivos de los distintos tipos de establecimientos escolares, ejecutando un itinerario formativo desde la promulgación de la Ley 20.903, que crea el sistema de desarrollo profesional docente, siendo este el marco regulador sobre los docentes en ejercicio y también el sistema de evaluación docente (Ley 20.903, 2016; Guerra-Guajardo y Plaza-Maldonado, 2021).

La misión del CPEIP es fortalecer la formación inicial y apoyar el desarrollo de educadores, profesores y directivos a lo largo de toda su vida profesional, potenciando sus capacidades, incentivando la mejora de su práctica y reconociendo la profesión. Respecto a su misión, es la de construir un futuro con sentido para la docencia, constituyendo al CPEIP en un referente nacional e internacional en cuanto a Desarrollo Profesional Docente. También, aportar a la Calidad Docente con foco en cómo se enseña y aprende en la sociedad del conocimiento, teniendo como eje central la mejora de la práctica pedagógica y, por ende, el alza en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (CPEIP, 2020).

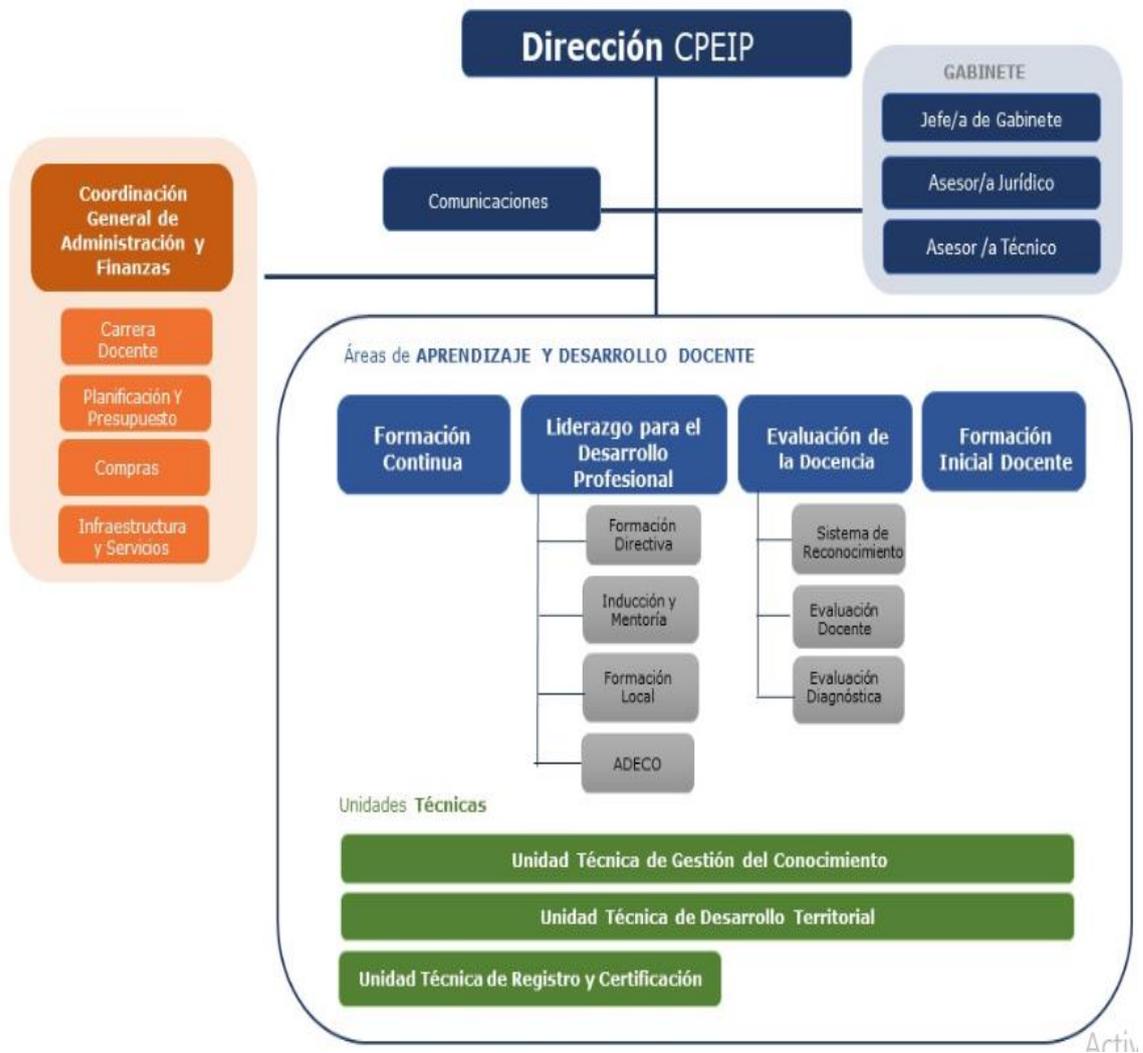
Es posible entender al desarrollo profesional docente como la evolución de las profesiones y un constante proceso dinámico que se modifica continuamente, debido a las exigencias de la sociedad y los distintos cambios internos de la profesión docente y la construcción de su propia identidad en la educación (Cuenca, 2015). Por su parte Núñez-Prieto (1999) indica que son procesos de aprendizaje en donde los docentes pueden y deben participar, de modo continuo, en torno al contexto, desafíos y oportunidades que la educación y el profesorado enfrentan continuamente

El CPEIP (2017) define al desarrollo continuo como:

El sistema promueve la formación profesional continua de los docentes, de manera individual y colectiva, abordando la actualización de los conocimientos de las disciplinas que enseñan y de los métodos de enseñanza, de acuerdo con el contexto escolar en que se desempeñan y el desarrollo de competencias personales e interpersonales para el ejercicio de la docencia (p. 17).

Figura 5.

Organigrama del CPEIP (2020)



2.6.5 CPEIP y Evaluación Docente

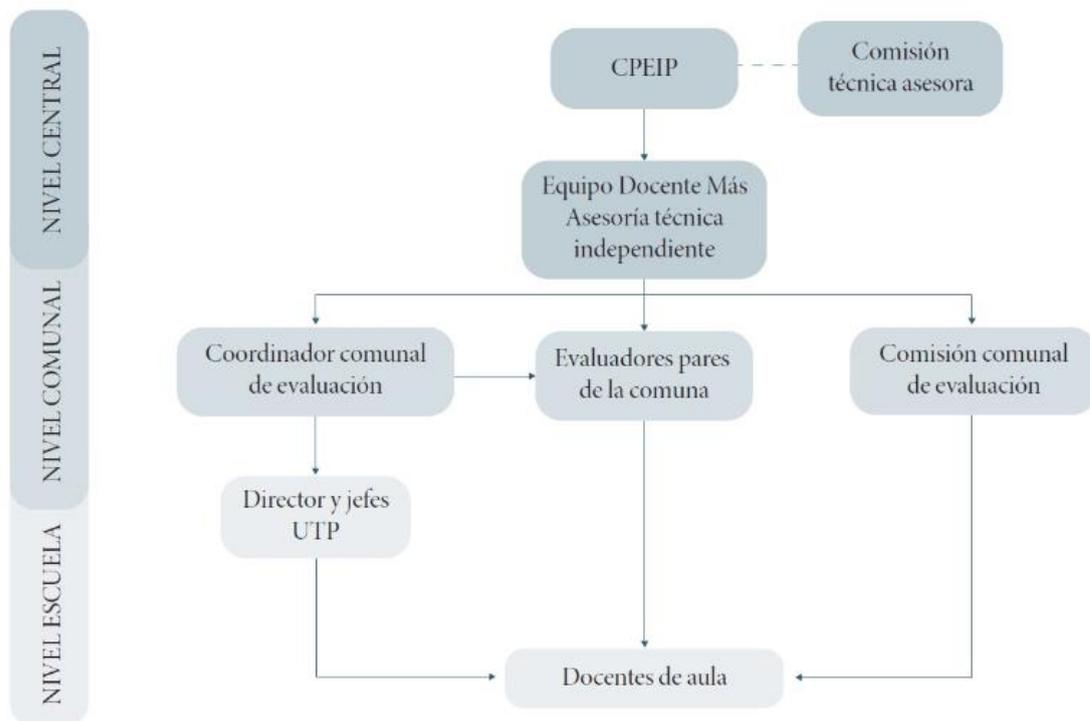
A partir del año 2003 en Chile se aplica el Sistema de Evaluación Docente del Desempeño Profesional, siendo esta política aplicada en su inicio a todos los docentes que trabajaban en la educación municipal. No obstante, el desarrollo de este sistema de evaluación docente ha traído consigo una serie de dificultades en su aplicación del profesorado (Gajardo-Ibáñez et al., 2020).

El sistema de evaluación docente se inicia principalmente debido a las reformas que se estaban produciendo en los años noventa, considerándose importante el rol del profesor y su calidad de desempeño se convirtió en un tema de discusión en la política (Ávalos, 2007). Por su parte, el Ministerio de Educación (2004a) menciona que la evaluación está relacionada con el desempeño profesional de los docentes, sometidos a criterios e indicadores sobre los saberes y el quehacer docente en el aula por medio del uso de un Marco de la Buena Enseñanza, el cual reúne los pilares fundamentales en donde los docentes se pueden orientar para realizar su quehacer docente, siendo esta evaluación para los profesores de carácter formativo, entendiéndose como un sistema que reconoce el desempeño de los docentes y su trayectoria la que puede evolucionar a través del tiempo.

A partir de la Ley 20,903, se crea el sistema de Carrera y Desarrollo Profesional, organizando el sistema en tres niveles: el primero a cargo del Ministerio de Educación (Mineduc), a través del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP); posteriormente continúa el segundo nivel, que tiene la función de recepción y distribución de los instrumentos e informes de resultados; y un tercer nivel, que comprende a la escuela, el equipo directivo y el docente en proceso de evaluación (ver Figura 6). Este proceso contempla una duración aproximada de ocho meses, que va desde la notificación de la evaluación del docente hasta el reporte de entrega de los resultados, en donde durante ese tiempo los profesores que se encuentran en proceso de evaluación deben responder a cuatro instrumentos de evaluación: portafolio, pauta de autoevaluación, entrevista par y reporte del director (Manzi et al., 2011).

Figura 6.

Niveles de organización del sistema chileno de evaluación



Fuente: Manzi et al., 2011

2.6.6 Formación permanente y/o continua en Chile

Para poder abordar la formación docente, se requiere constatar una serie de factores y relaciones que se influyen en sus procesos y resultados. Específicamente en Chile, la precarización del sistema de educación pública y la desregularización de la formación de profesores han sido aspectos de un alto impacto en la formación inicial y continua del profesorado, incidiendo en el desarrollo de programas de formación, los resultados de futuros profesionales, ente otros temas (Contreras y Monereo, 2016).

De acuerdo con Avalos (2008), la formación docente se encuentra situada bajo dos enfoques epistémicos: por un lado, está el enfoque del déficit y por otra parte el del Desarrollo Profesional Docente. El primero tiene relación con una visión sobre las competencias y la capacitación para su desempeño y el segundo posee una visión de progreso, donde el docente es un portador de saberes en continuo aprendizaje profesional, valorando las capacidades y destrezas para ayudarlo en su fortalecimiento y/o desarrollo de estas.

Por lo tanto, la formación continua docente corresponde a un proceso de reflexión constante por parte del profesor sobre su quehacer docente, cuyo objetivo es generar un conocimiento superior que le pueda permitir un conocimiento superior, lo cual se lleva a cabo en toda la carrera profesional docente, teniendo fines específicos tales como la capacitación en didácticas o la actualización docente (Imbernón, 2001). La formación continua tiene como principio que ninguna formación profesional se agota, lo cual se aparta de la noción del déficit y se apoya en principios anclados en los avances del conocimiento por medio de las metodologías del aprendizaje y la construcción de nuevos conocimientos (Sepúlveda y Lagorarsino, 2018).

Los enfoques de formación se pueden clasificar según las modalidades de instrucción y las acciones del acceso profesional según la actividad de aprendizaje y la orientación del proceso (Chang et al., 1997). Según Imbernón (1996), plantea cuatro enfoques de formación: a) Enfoque de formación orientado individualmente, b) Enfoque de Observación/Evaluación, c) Enfoque de Desarrollo y Mejora, y d) Enfoque Indagativo.

Por otra parte, León (2007) menciona que la formación continua docente se encuentra exigida por distintos actores sociales que influyen, tales como la construcción de políticas públicas, los estudiantes y sus familias, entre otras demandas docentes para su formación. Los cambios generados en los últimos tiempos en los distintos contextos sociales, económicos, políticos y productivos también han tenido incidencia en los sistemas de formación, permitiendo acceder a una variedad de ofertas que permiten adaptarse a las distintas realidades profesionales, referido a la formación y actualización docente (Vergara, 2007). De igual modo, la formación continua considera los factores relacionados con los cambios curriculares de acuerdo con la realidad educativa (Aguirre-Canales et al., 2021).

También, la formación continua del profesorado ha sido planteada desde nuevas posibilidades ofertadas por las TIC, en consecuencia, a su fácil aplicación y las distintas utilidades para la adquisición y construcción del conocimiento, siendo una forma de ofertar cursos, talleres y seminarios en distintas modalidades de trabajo para la formación (Garate-Carrillo y Cordero-Arroyo, 2019). Llama la atención que una de las constantes críticas hacia la formación docente se encuentra en el déficit de articulación sistemática, al no proveer del tiempo suficiente ante el conocimiento entregado, el monitoreo de la transferencia de los conocimientos adquiridos y la falta de promoción en el desarrollo profesional del trabajo colaborativo entre los actores involucrados (Aguerrondo, 2004).

La importancia real para que los docentes puedan proyectar avances de calidad es asegurando una participación y aprendizaje en la diversidad de los estudiantes (Barber y Mourshed, 2008). La formación continua para el desarrollo profesional docente en Chile establece oportunidades de desarrollo a los docentes, en torno al conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinario en distintas líneas de actuación (Mineduc, 2004b).

En Chile, generalmente la formación del profesorado se ha ejecutado por medio de un modelo de capacitación y perfeccionamiento caracterizado por la transmisión frontal, desarrollado por agentes externos a la institución, lo cual no permite un aprendizaje que pueda propiciar la reflexión y autonomía (Moliner y Loren, 2010). El estatuto docente en Chile asume un rol central en las políticas, modelos y tendencias sobre el estatus profesional, orientados a mejorar la excelencia en docencia como proceso pedagógico fundamental y la constante necesidad de formación en una época de constantes cambios socioculturales (Miranda-Jaña et al., 2014).

Así como la plantea Avalos y Matus (2010), la formación continua es vista como una capacitación en áreas donde se presenta déficit del conocimiento docente, pero posteriormente se entiende que la tarea docente es un proceso permanente y dinámico en los profesionales de la educación en donde la experiencia previa y las expectativas docentes son factores fundamentales para el aprendizaje profesional eficaz.

La idea de un profesor que debía ser formado con una gran calidad, en condiciones laborales y de desarrollo profesional relacionados a sus tipos de tareas y acorde a sus desempeños (Ruffinelli-Vargas,2016). Por lo tanto, la formación permanente, vista como un proceso de aprendizaje profesional de tipo político-ideológico, encaminada al desarrollo profesional de calidad y un protagonismo docente continuo en su formación profesional docente en el ámbito educativo (Quintero- Tapia et al., 2018).

III – OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3.1 OBJETIVOS

Posterior a revisar los aspectos teóricos más relevantes del estudio, es importante definir cuáles serán los objetivos e hipótesis, lo cual nos ayudará a identificar las orientaciones y lineamientos que pretendemos con esta tesis.

1) Conocer y analizar las creencias del profesorado de Educación Física en Educación Media en relación a la aplicación de una evaluación formativa y compartida y un modelo de aprendizaje competencial en la provincia de Osorno (Chile).

2) Implementar y evaluar un curso de formación para el profesorado sobre evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias en Educación Física en la provincia de Osorno (Chile).

3) Diseñar, aplicar y valorar sistemas de evaluación formativa y compartida y por competencias en Educación Física en Educación Media desde la perspectiva del profesorado y el alumnado, tras el curso de formación en la provincia de Osorno (Chile).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.1. Describir las creencias en torno a las Competencias Clave y a la evaluación y el tipo de evaluación que se lleva a cabo en la materia de Educación Física en Educación Media de los establecimientos de la provincia de Osorno (Chile) desde la perspectiva del profesorado.

1.2. Analizar las creencias del profesorado en torno a las Competencias Clave y a la evaluación en función del sexo, edad, tipo de centro o establecimiento educativo, experiencia docente y número de alumnos por grupo.

2.1. Evaluar un curso de formación permanente sobre evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias por parte de los docentes de Educación Física en Educación Media asistentes al mismo, atendiendo a su diseño, desarrollo y evaluación final.

3.1. Estudiar la influencia de un curso de formación permanente para profesores de Educación Física en Educación Media en torno a la evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias, sobre: a) el aprendizaje y mejora en el conocimiento del tema por parte del profesorado asistente; b) la metaevaluación didáctica del profesorado implicado.

3.2. Analizar si la programación y la aplicación de una unidad educativa, posterior al curso de formación recibido, permite evaluar el grado de consecución de las Competencias Clave del alumnado.

3.3. Conocer la percepción del profesorado y del alumnado sobre el carácter formativo del sistema de evaluación planteado y experimentado en una unidad educativa posterior al curso de formación.

3.2 HIPOTESIS

H.1.2.1 El profesorado de Educación Física en Educación Media de la provincia de Osorno (Chile) no conoce en profundidad la propuesta sobre la evaluación formativa y compartida, y el trabajo y evaluación competencial, utilizando todavía una evaluación tradicional.

H.1.2.2. En la provincia de Osorno (Chile) se utiliza una evaluación tradicional en Educación Física en Educación Media, es decir, no se realiza una evaluación formativa, compartida y por competencias.

H.1.3.1. Existen diferencias significativas entre las creencias del profesorado estudiado, en función de los años de experiencia, la edad y sexo de los mismos; valorando y percibiendo los docentes más jóvenes y con menos años de experiencia el potencial de la evaluación formativa y compartida.

H.1.3.2. El número de alumnos por grupo y el tipo de establecimiento educacional repercute directamente en la utilización de la evaluación formativa y compartida en las clases de Educación Física, siendo más utilizado por los docentes que menos alumnos tienen por grupo.

H.2.1. El curso de formación permanente sobre sistemas de evaluación formativa y/o compartida y por competencias va a ser valorado positivamente por los docentes asistentes al mismo, debido a la actualización y novedad de contenidos, al diseño y a la metodología utilizada para su desarrollo.

H.3.1. El curso de formación permanente sobre sistemas de evaluación formativa y/o compartida y por competencias ayuda al profesorado de Educación Física de la provincia de Osorno (Chile) participante tanto a mejorar el conocimiento sobre el contenido, como a aplicarlo de forma concreta, es decir, a programar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación en las unidades educativas incluyendo las competencias clave y en términos de evaluación formativa y compartida.

H.3.2. Tras la realización del curso, la programación y aplicación de una unidad educativa modificada respecto a la inicialmente programada permite evaluar el grado de adquisición de las Competencias Clave adquiridas por el alumnado de Educación Física.

H.3.3. Tanto el alumnado como el profesorado de Educación Física de la provincia de Osorno (Chile) participante en el estudio percibe un alto grado de “formatividad” en el sistema de evaluación de la unidad educativa llevada a cabo con posterioridad al curso de formación permanente.

IV – ESTUDIOS REALIZADOS

4.1. ESTUDIO 1. CREENCIAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE SECUNDARIA EN RELACIÓN A LA APLICACIÓN DE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA Y UNA EVALUACIÓN COMPETENCIAL

4.1.1 Introducción

En el primer estudio realizado se pretendió conocer y analizar las creencias del profesorado de EF de Secundaria acerca de los conocimientos sobre la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) y las competencias claves, en torno al cuestionario empleado que cumple con los criterios de validez, fiabilidad y objetividad. A continuación, se presentan los objetivos del primer estudio (Ver tabla 7)

Tabla 7.

Objetivos del primer estudio

Objetivo general:

1. Conocer y analizar las creencias del profesorado de Educación Física en Educación Media en relación a la aplicación de una evaluación formativa y compartida y un modelo de aprendizaje competencial en la provincia de Osorno.

Objetivos específicos:

1.1. Describir las creencias en torno a las Competencias Clave y a la evaluación y el tipo de evaluación que se lleva a cabo en la materia de Educación Física en Educación Media de los establecimientos de la provincia de Osorno desde la perspectiva del profesorado.

1.2. Analizar las creencias del profesorado en torno a las Competencias Clave y a la evaluación en función del sexo, edad, tipo de centro o establecimiento educativo, experiencia docente y número de alumnos por grupo.

4.1.2. Metodología

4.1.2.1 Diseño, temporalidad e instrumentos

a) Material y métodos

El estudio corresponde al enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, ya que se pretenden recoger datos, sin la manipulación deliberada de variables en su ambiente natural, para después analizarlos (Hernández et al., 2006). Este a su vez, de tipo transversal que tienen como característica la recolección de datos en un único momento, de tipo descriptivo (se intenta recopilar datos para ser analizados en una muestra de la población de estudio) y correlacional, ya que describen relaciones entre dos o más categorías, en un momento determinado. (Hernández et al., 2016).

El estudio utiliza una encuesta, con el objetivo de producir información científica de calidad y en donde se necesita del conocimiento especializado para su aplicación (López-Roldán y Fachelli, 2016). Para ello se usa el cuestionario, que pretende “conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador” (Buendía et al., 1998, p. 124). El cuestionario utilizado se denomina “Percepción del profesorado acerca de la evaluación Formativa y Compartida en Secundaria (Espinel-Barceló, 2017), el cual posee validez y confiabilidad, siendo validado previamente en un grupo de similares características.

b) Participantes

La muestra corresponde a 89 profesores/as de EF de Secundaria de distintos establecimientos de la provincia de Osorno, región de Los Lagos en el país de Chile. Los establecimientos que participaron corresponden al sector municipal, particular y particular subvencionado. Los establecimientos pertenecen a las 07 comunas de la provincia de Osorno (Purranque, Osorno, San Juan de la Costa, Puerto Octay, Puyehue, San Pablo y Rio Negro). El profesorado participante del cuestionario se encontraba activamente trabajando en los establecimientos escolares en los cursos correspondientes a la Educación Secundaria y sus años de docencia van de los 0 a más de 25 años de experiencia.

A continuación, se presentan los datos descriptivos de las medidas de escalas (edad, sexo, años de experiencia, tipo de centro y número de alumnos por curso) obtenidos en la etapa descriptiva de los participantes del cuestionario realizado. En la variable sexo (Tabla 8) se aprecia el número total de participantes (n=89), distribuidos en 58 profesores y 31 profesoras.

Tabla 8.

Características de la muestra según variable sexo

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	58	65.2	65.2	65.2
	Femenino	31	34.8	34.8	100.0
	Total	89	100.0	100.0	

En la variable edad (tabla 9), se presentan cinco grupos, que comprenden la siguiente distribución: un 10,1% de 20-29 años, un 62,9% de 30-39 años, un 10,1% de 40-49 años y de 50-59 años y, finalmente, un 6,7% en docentes de más de 60 años.

Tabla 9.

Características de la muestra del profesorado según edad

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20-29	9	10.1	10.1	10.1
	30-39	56	62.9	62.9	73.0
	40-49	9	10.1	10.1	83.1
	50-59	9	10.1	10.1	93.3
	Más de 60	6	6.7	6.7	100.0
Total		89	100.0	100.0	

En la variable años de experiencia (tabla 10), existe presencia de seis grupos, distribuidos de la siguiente forma: un 13,5% comprende de 0-4 años de experiencia, el 49,4% tiene 5-9 años de experiencia, el 12,4% posee 10-14 años de experiencia, el 9,0% tienen entre 15-19 y 20-25 años de experiencia y, por último, el 6,7% tiene más de 25 años de experiencia.

Tabla 10.

Características de la muestra de profesores según años de experiencia

Años de experiencia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0-4 años de experiencia	12	13.5	13.5	13.5
	5-9 años de experiencia	44	49.4	49.4	62.9
	10-14 años de experiencia	11	12.4	12.4	75.3
	15-19 años de experiencia	8	9.0	9.0	84.3
	20-25 años de experiencia	8	9.0	9.0	93.3
	Más de 25	6	6.7	6.7	100.0
	Total	89	100.0	100.0	

De acuerdo al tipo de centro (Tabla 11) donde trabajan los docentes, el 60,7% corresponde a un centro Público, el 12,4% representa un centro Particular y el 27% pertenece a un establecimiento Particular Subvencionado.

Tabla 11.

Características de la muestra según tipo de centro

		Tipo de centro			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Publico	54	60.7	60.7	60.7
	Particular	11	12.4	12.4	73.0
	Particular Subvencionado	24	27.0	27.0	100.0
Total		89	100.0	100.0	

De acuerdo al número de alumnos por curso, el 12,4% representa a 10-14 niños por curso, el 13,5% entre 20-24 niños por curso, el 14,6% representa entre 31-34 niños por curso y el 31,5% comprende más de 31,5% de estudiantes por curso.

Tabla 12.*Características de la muestra según número de alumnos por curso*

Número de alumnos por curso						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	10-14 niños por curso	11	12.4	12.4	12.4	
	15-19 niños por curso	6	6.7	6.7	19.1	
	20-24 niños por curso	12	13.5	13.5	32.6	
	25-30 niños por curso	19	21.3	21.3	53.9	
	31-34 niños por curso	13	14.6	14.6	68.5	
	Más de 35 niños por curso	28	31.5	31.5	100.0	
	Total	89	100.0	100.0		

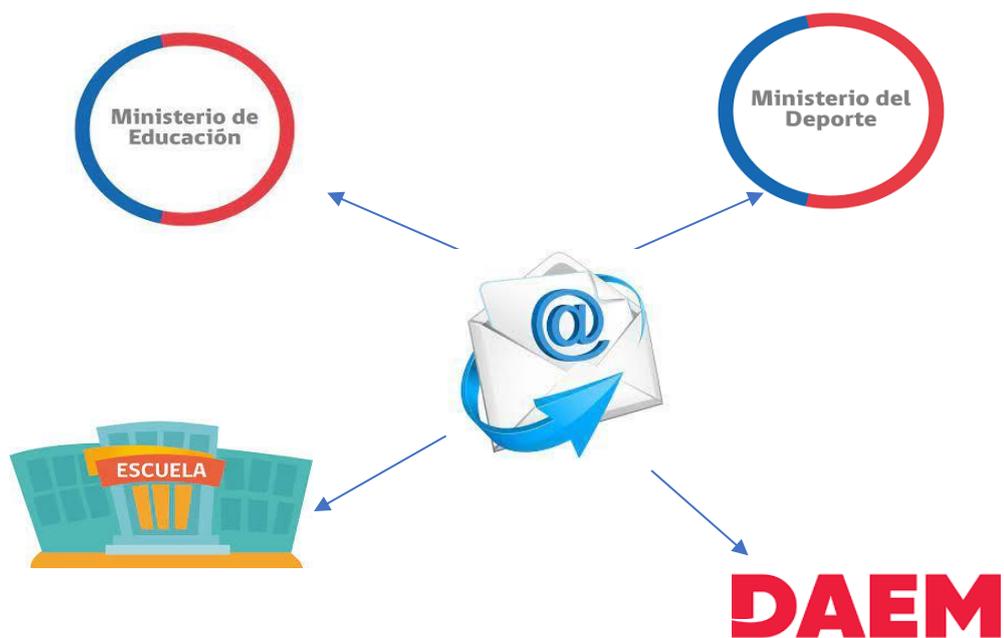
c) Procedimiento

La modalidad utilizada para que los participantes accedieran al cuestionario fue por medio del contacto vía correo electrónico durante el mes completo de marzo. El cuestionario fue enviado a través de un enlace electrónico (Daem, establecimientos, Ministerio de Educación, Ministerio del Deporte) y debían responder de forma voluntaria quienes aceptaron el consentimiento informado contenido en el formulario online (Google Forms).

Por otra parte, se les informó sobre el objetivo de la investigación y el uso de la información para fines científicos. El cuestionario empleado contenía 45 preguntas de opción múltiple con una escala Likert del 1 al 5 y en donde el profesor debe elegir una sola opción (1= Completamente en desacuerdo; 2=Algo en desacuerdo; 3=De acuerdo; 4=Bastante de acuerdo; y 5=Completamente de acuerdo) para marcar su alternativa.

Figura 7.

Envío de formularios a las distintas entidades



Fuente: elaboración propia.

4.1.2.2 *Análisis de datos*

Los datos fueron descargados del formulario de Google Forms en las hojas de cálculo de Excel, posteriormente se importaron y analizaron con el software SPSS versión 21.0. Se utilizó la correlación por sexo, años de experiencia y cantidad de estudiantes y calculó la media y desviación estándar de las preguntas y se categorizaron las preguntas en dimensiones. Estas corresponden a Dimensión 01: Concepto de evaluación formativa y/o compartida; Dimensión 02: Aplicación de la evaluación formativa y/o compartida por parte del profesorado; y Dimensión 03: Relación de las competencias clave con la evaluación Formativa y/o Compartida. Cada una de estas dimensiones conlleva subdimensiones.

4.1.3. Resultados

4.1.3.1 Resultados de la percepción del profesorado sobre las creencias de la evaluación formativa y compartida y las competencias claves en la asignatura de Educación Física de Secundaria de la provincia de Osorno, Chile.

A continuación, se aborda el objetivo describir las creencias en torno a las Competencias Clave y a la evaluación y el tipo de evaluación que se lleva a cabo en la materia de Educación Física en Educación Media de los establecimientos de la provincia de Osorno desde la perspectiva del profesorado.

En este aparatado se presentan las respuestas de los profesores de Secundaria sobre las dimensiones de investigación en el cuestionario de percepción que ha sido utilizado.

DIMENSIÓN 01: Concepto de evaluación formativa y/o compartida

En esta Dimensión se agrupan 10 ítems relacionados con el concepto de EFyC que manifestaron los profesores. En la tabla 13 se observa el análisis descriptivo de la primera dimensión del cuestionario. Se presenta la media y la desviación estándar en cada uno de los ítems de la dimensión (tabla 14).

Tabla 13.*Análisis descriptivo dimensión 01*

DIMENSIÓN 1	SUBDIMENSIONES	Nº ITEMS DEL CUESTIONARIO
Concepto de evaluación formativa y/o compartida	Concepto de evaluación formativa y/o compartida	8,15, 16, 18,20,25
	Dificultades asociadas a la evaluación	21,28,31,36

Tabla 14.*Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems de la "Dimensión 1": Concepto de evaluación formativa y/o compartida*

Pregunta	N	M	DS
15.Es importante el dialogo entre profesor-alumno en el proceso de evaluación	89	4.45	1.011
16.Es importante que el alumnado participe activamente en el proceso de evaluación	89	4.24	1.056
18.La evaluación formativa ayuda a la mejora del proceso de enseñanza -aprendizaje	89	4.39	.961
20.La evaluación formativa y/o compartida está relacionada con la formación integral del alumnado	89	4.22	1.095
21.Tengo pocos conocimientos acerca de la evaluación formativa y/o compartida y eso dificulta su aplicación	89	2.36	1.121
25. La evaluación compartida contribuye a mejorar la autonomía del alumnado	89	4.10	1.088

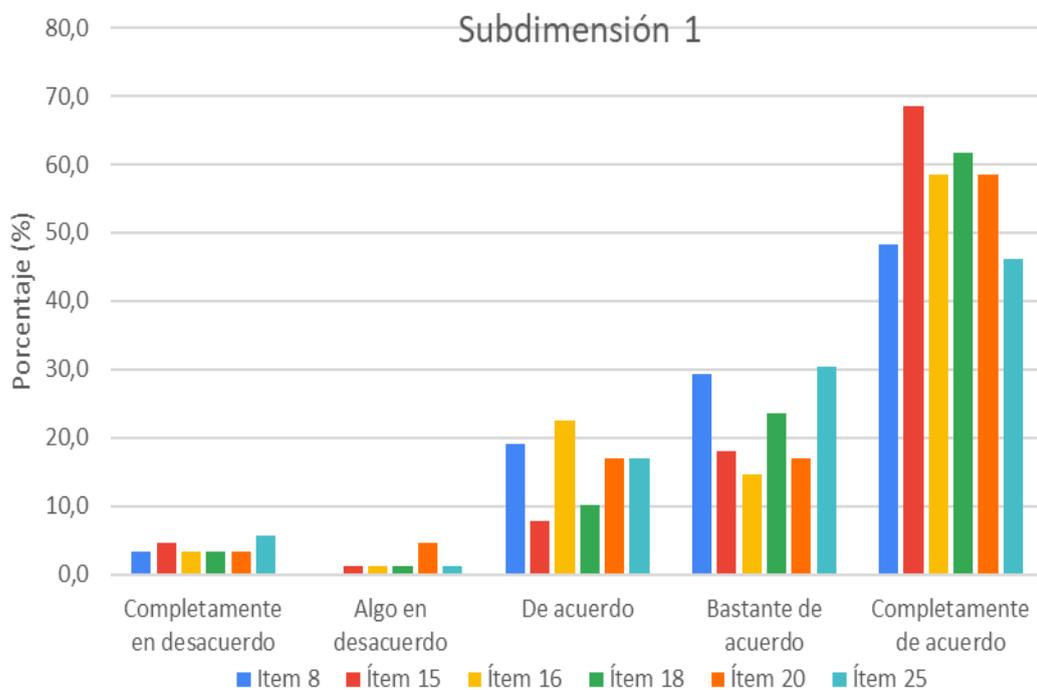
28. En la evaluación formativa y/o compartida las valoraciones de las actividades y/o trabajos son subjetivas	89	2.99	1.257
31. Existe dificultad a la hora de realizar una evaluación formativa y/o compartida cuando hay un número de alumnos por grupo, puesto que requiere mucho tiempo.	89	3.27	1,165
36. El proceso de evaluación formativa y/o compartida es complejo y a veces poco claro	89	2.65	1.035

**En color gris los ítems de la subdimensión 1 y en color amarillo los ítems de la subdimensión 2.*

Subdimensión 01: Concepto de evaluación formativa y/o compartida

Figura 8.

Dimensión I. Gráfico I Ítems Subdimensión 1: Concepto de evaluación formativa y/o compartida por parte del profesorado



Respecto a la subdimensión 1, sobre el concepto de EFyC por parte del profesorado, se presentan seis ítems. En la pregunta 8 sobre “el uso de la evaluación formativa y/o compartida permite identificar cambios que acontecen en el desarrollo de una determinada competencia y aportar orientaciones”, el 48,3% de los docentes responde completamente de acuerdo a esta pregunta, mientras que el 29,2% se encuentra bastante de acuerdo con la afirmación (M=4.19, DE=.976).

En relación con la importancia del diálogo profesor-alumno, en la pregunta 15 “es importante el diálogo entre profesor-alumno en el proceso de evaluación”, los docentes en un 68,5% responden que se encuentran completamente de acuerdo con la afirmación (M=4.45, DE=1.011). En el ítem 16 “es importante que el alumnado participe activamente en el proceso de evaluación”, responden que están completamente de acuerdo un 58,4% y un 22,5% se encuentra de acuerdo en esta pregunta (M=4.24, DE=1.056).

Sobre la importancia de la evaluación formativa en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el ítem 18: “la evaluación formativa ayuda a la mejora del proceso de enseñanza -aprendizaje”, los docentes en un 61,8% están completamente de acuerdo ante la pregunta, un 23,6% está bastante de acuerdo y un 10,1% de acuerdo con la afirmación (M=4.39, DE=.961).

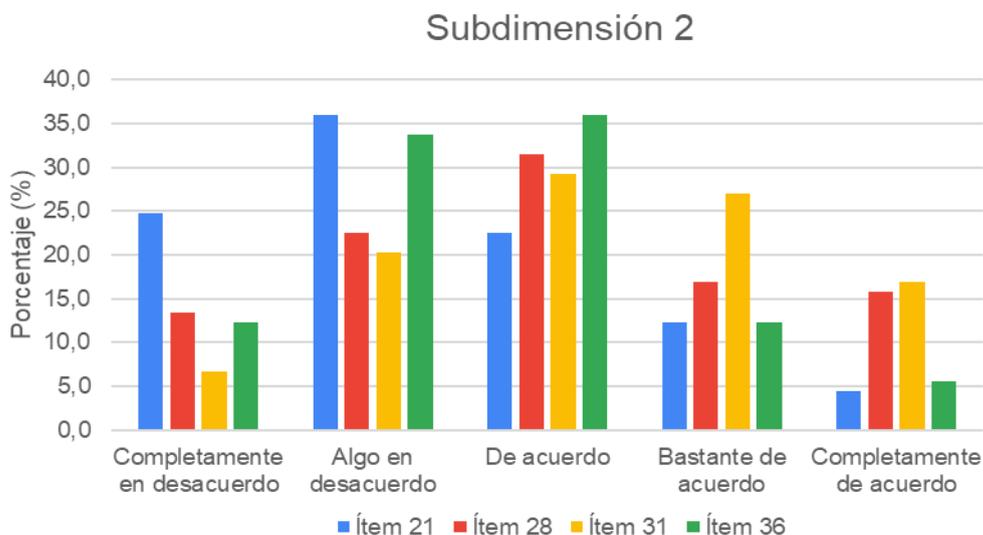
En relación a la pregunta 20, “la evaluación formativa y/o compartida está relacionada con la formación integral del alumnado”, el 58,4% está completamente de acuerdo, mientras que el 16,9% responde de acuerdo (M=4, 22, DE=1,095).

En la pregunta 25, “La evaluación compartida contribuye a mejorar la autonomía del alumnado”, el 46,1% está completamente de acuerdo, el 30,3% bastante de acuerdo y el 16,9% de acuerdo con esta afirmación (M=4,10, DE=1,088).

Subdimensión 2: Dificultades asociadas a la evaluación formativa y/o compartida

Figura 9.

Dimensión I. Gráfico II Ítems Subdimensión 2: Dificultades asociadas a la evaluación formativa y/o compartida



Sobre las dificultades asociadas a la evaluación formativa y/o compartida, en el ítem 21, “tengo pocos conocimientos acerca de la evaluación formativa y/o compartida y eso dificulta su aplicación”, el 22,5% está de acuerdo, mientras que el 36,5% se encuentra algo en desacuerdo en la afirmación ($M=2.36$, $DE=1.121$).

Respecto a “las valoraciones de las actividades y/o trabajos son subjetivas” (Ítem 28), el 31,5% está de acuerdo con las valoraciones y el 22,5% responde algo en desacuerdo ($M=2.99$, $DE=1.257$).

En torno a “las dificultades a la hora de aplicar la evaluación formativa y/o compartida cuando hay un número de alumnos por grupo, puesto que se requiere mucho tiempo” (ítem 31), el 20,2% está algo en desacuerdo, el 29,2% de acuerdo y el 27,0% bastante de acuerdo en este ítem ($M=3.27$, $DE=1.165$).

En relación al ítem 36, “el proceso de evaluación formativa y/o compartida es complejo y a veces poco claro”, el 36,0% indica de acuerdo, mientras que solo el 5,6% responde completamente de acuerdo con la afirmación ($M=2.65$, $DE=1.035$).

DIMENSIÓN 02: Aplicación de la evaluación formativa y/o compartida por parte del profesorado

La dimensión 02 del cuestionario abarca 20 Ítems sobre la aplicación de la evaluación formativa y/o compartida por parte del profesorado, clasificada en 06 subdimensiones sobre su aplicación, integración, uso de técnicas e instrumentos, conocimiento y participación del alumnado, presencia del flujo bidireccional de comunicación y la evaluación de las capacidades del alumnado (tabla 15). Se presenta la media y la desviación estándar en cada uno de los ítems de la dimensión (tabla 16).

Tabla 15.

Análisis descriptivo dimensión 2

DIMENSIÓN 2	SUBDIMENSIONES	Nº ITEMS DEL CUESTIONARIO
Aplicación de la evaluación formativa y/o compartida por parte del profesorado	Empleo de la evaluación formativa y compartida	22,35
	Integración de la evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente en el sistema de evaluación.	2,14
	Uso de instrumentos y/o técnicas de evaluación de forma continua durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	27,29,30
	Conocimiento y participación activa del alumnado en el proceso de evaluación.	1,3,6,9,11,45
	Presencia de un flujo bidireccional continuo de comunicación profesor-alumno respecto a la información obtenida en las actividades de evaluación	7,12,26
	Evaluación de las capacidades personales del alumnado	5,10,13,24

Tabla 16.

Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems de la “Dimensión 2”: Aplicación de la evaluación formativa y/o compartida por parte del profesorado

Pregunta	N	M	DS
1.Doy a conocer al alumnado los objetivos a conseguir y/o desarrollar antes de una unidad didáctica nueva	89	4.43	1,054
2.Tengo en cuenta la opinión del alumnado para ayudar en la mejora de mi práctica docente	89	4.39	,937
3.La manera de evaluar a mi alumnado permite que establezcan niveles personales de mejora	89	4.39	,912
5. Evalúo capacidades afectivo-emocionales del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida	89	3.80	1,057
6.Implemento instrumentos y/o dinámicas de evaluación para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje (autoevaluación)	89	4.12	1,032
7.Antes de comenzar una unidad didáctica, realizo una negociación didáctica con el alumnado , tras disponer de sus opiniones y conocimientos previos	89	3.74	1,050
9.Propicio que unos alumnos participen en la evaluación de otros (coevaluación) la evaluación formativa y/o compartida	89	3.60	1,184
10.Evalúo capacidades cognitivas del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida	89	4.04	1,021
11.En cada unidad didáctica informo al alumnado de los criterios, instrumentos y estándares de evaluación que orienten su aprendizaje	89	4.33	,939

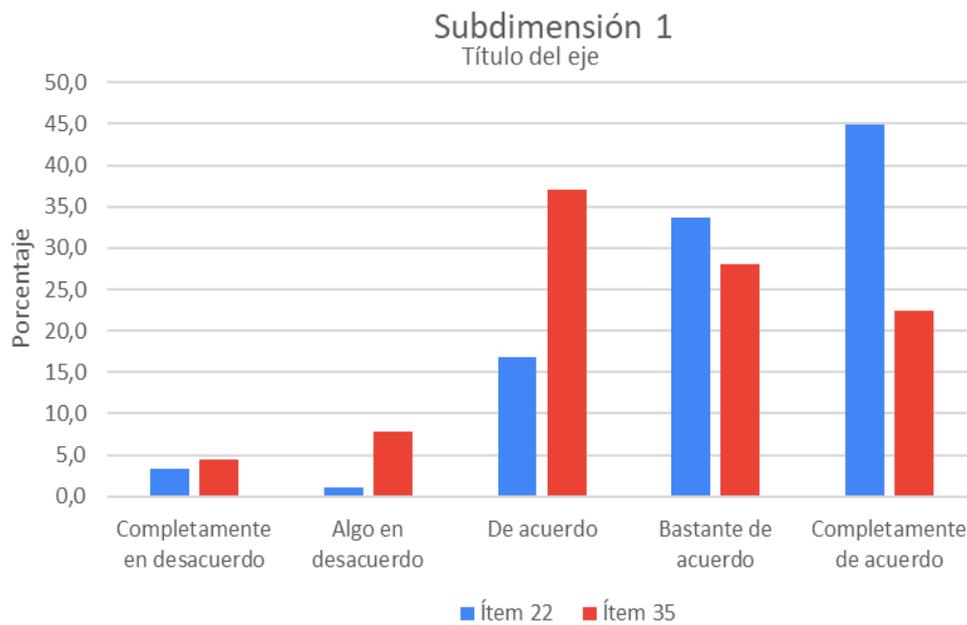
12. Comparto con el alumnado la información obtenida mediante instrumentos de evaluación que orienten su aprendizaje	89	4.16	,987
13. Evalúo capacidades motrices del alumnado mediante	89	4.19	1,043
14. Mi autoevaluación sirve para mejorar mi intervención docente	89	4.40	.962
22. Aplico la evaluación formativa en mis clases	89	4.16	.976
24. Evalúo capacidades de relación interpersonal del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida	89	3.79	1.172
26. Realizo una entrevista personal con el alumnado antes de finalizar cada trimestre y/o unidad didáctica, para dialogar sobre la evaluación de forma individualizada.	89	2.83	1.110
27. Utilizo el cuaderno del alumno y/o fichas de observación en cada unidad didáctica para llevar a cabo una evaluación formativa y/o compartida.	89	3.36	1.131
29. Utilizo exámenes teóricos y/o pruebas de ejecución en cada unidad didáctica para llevar a cabo una evaluación formativa	89	3.15	1.275
30. El alumnado tiene la posibilidad de rehacer las actividades de evaluación, una vez ha recibido el feedback para tratar de mejorarlas	89	3.73	1.165
35. Aplico la evaluación compartida en mis clases	89	3.56	1.066
45. Incentivo situaciones en las que el alumnado proporciona feedback a sus compañeros durante la sesión	89	3.87	1.079

**En color naranja los ítems de la subdimensión 1, en color celeste los ítems de la subdimensión 2, en color gris los ítems de la subdimensión 3, en color verde los ítems de la subdimensión 4, en color morado los ítems de la subdimensión 5 y en color amarillo los ítems de la subdimensión 6.*

Subdimensión 1: Empleo de la evaluación formativa y compartida

Figura 10.

Dimensión II. Gráfico III Ítems Subdimensión 1: Empleo de la evaluación formativa y compartida



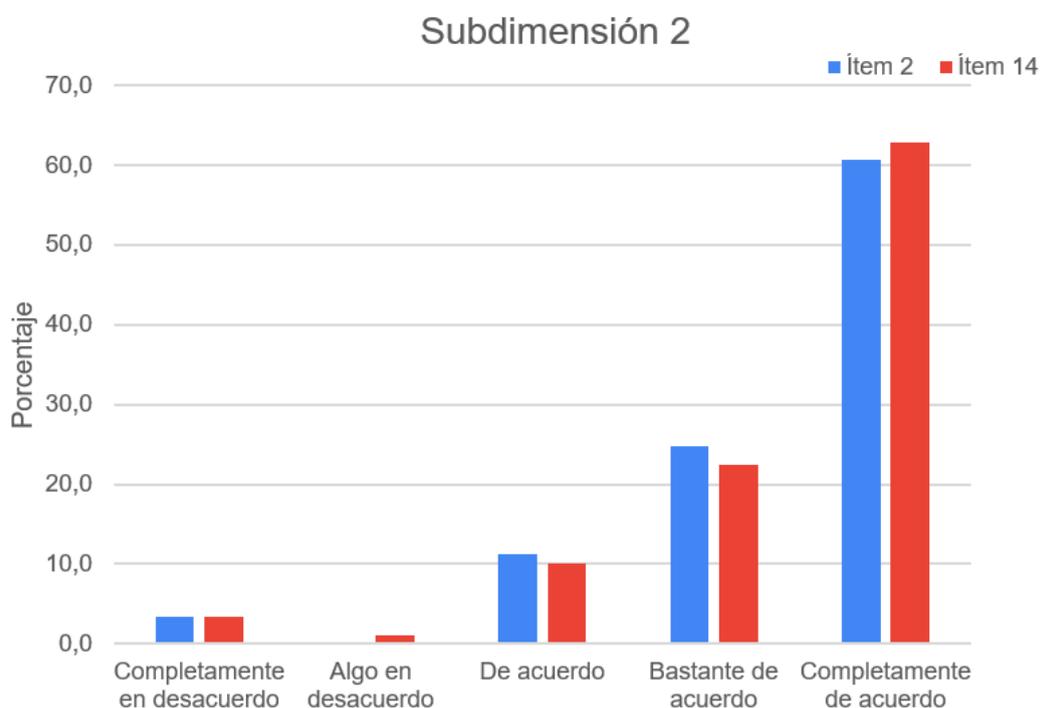
Respecto a la subdimensión 1, al empleo de la EFyC, en el ítem 22 “aplico la evaluación formativa en mis clases”, el 44,9% responde completamente de acuerdo, el 33,7% bastante de acuerdo, el 16,9% de acuerdo y solo el 3,4% responde completamente en desacuerdo (M=4.16, DE .976).

En torno al ítem 35, “aplico la evaluación compartida en mis clases”. el 37,1% responde la opción de acuerdo, el 22,5% indica completamente de acuerdo, mientras que el 7,9% manifiesta algo en desacuerdo y solo el 4,5% responde completamente en desacuerdo (M=3.56, DE, 1.066).

Subdimensión 02: Integración de la evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente en el sistema de evaluación

Figura 11.

Dimensión II. Gráfico IV Ítems Subdimensión 2: Integración de la evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente en el sistema de evaluación



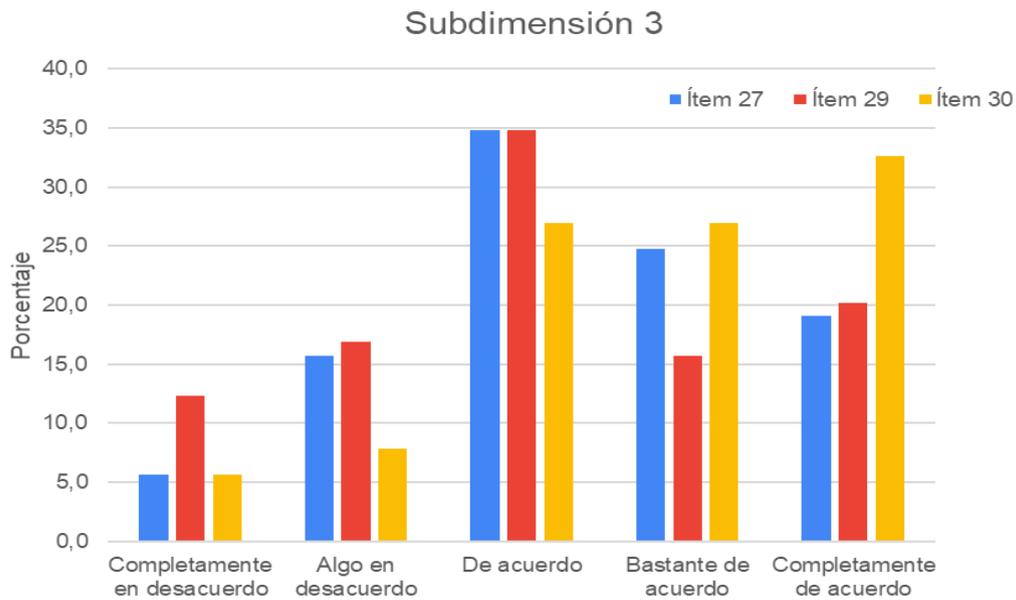
En relación a la integración de la evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente en el sistema de evaluación, en el ítem 02 “tengo en cuenta la opinión del alumnado para ayudar en la mejora de mi práctica docente”, el 60,7% responde completamente de acuerdo y solo el 3,4% responde completamente en desacuerdo (M=4.40, DE=.962).

Sobre el ítem 14 “mi autoevaluación sirve para mejorar mi intervención docente”, el 62,9% está completamente de acuerdo y el 3,4% completamente en desacuerdo (M=4.40, DE= .962).

Subdimensión 03: Uso de instrumentos y /o técnicas de evaluación de forma continua durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 12.

Dimensión II. Gráfico V Ítems Subdimensión 3: Uso de instrumentos y /o técnicas de evaluación de forma continua durante el proceso de enseñanza-aprendizaje

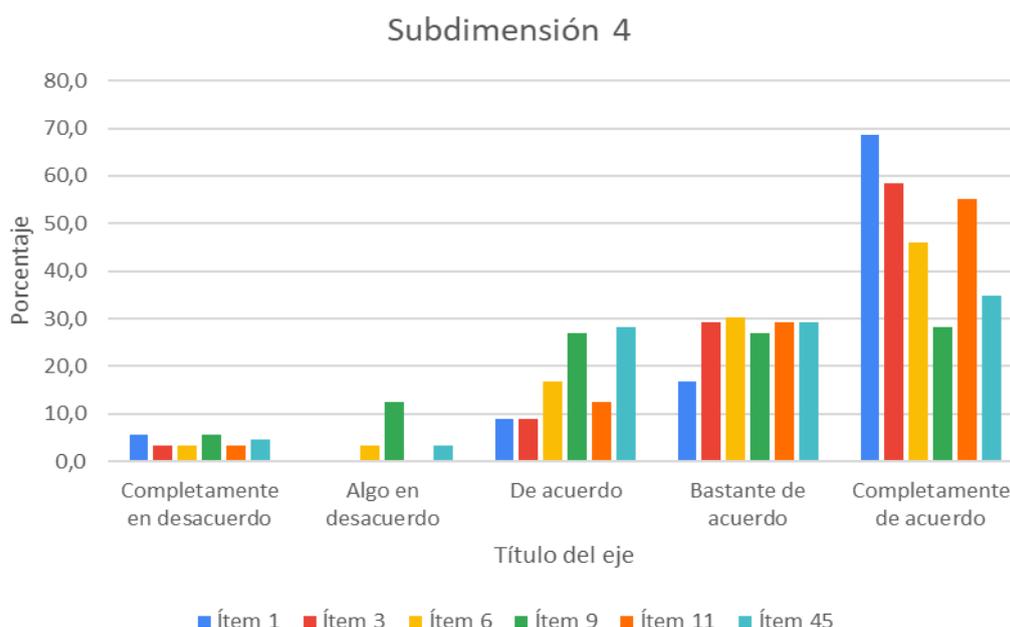


Respecto al uso de instrumentos y/o técnicas de evaluación de forma continua durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el ítem 27 “utilizo el cuaderno del alumno y/o fichas de observación en cada unidad didáctica para llevar a cabo una evaluación formativa y/o compartida”, el 34,8% está de acuerdo con la afirmación y el 19,1% completamente de acuerdo ($M=3.36$, $DE=1.131$). En relación al ítem 29 “utilizo exámenes teóricos y/o pruebas de ejecución en cada unidad didáctica para llevar a cabo una evaluación formativa”, el 34,8% está de acuerdo y el 20,2% completamente de acuerdo ($M=3.15$, $DE=1.275$). En torno al ítem 30 “el alumnado tiene la posibilidad de rehacer las actividades de evaluación, una vez ha recibido el feedback para tratar de mejorarlas”, el 32,6% está completamente de acuerdo y el 27,0% responde de acuerdo a la afirmación ($M=3.73$, $DE=1.165$).

Subdimensión 04: Conocimiento y Participación del alumnado en el proceso de evaluación

Figura 13.

Dimensión II. Gráfico VI Ítems Subdimensión 4: Conocimiento y Participación del alumnado en el proceso de evaluación



Respecto al conocimiento y participación activa del alumnado en el proceso de evaluación, en el Ítem 01 “doy a conocer al alumnado los objetivos a conseguir y/o desarrollar antes de una unidad didáctica nueva”, el 68,5% completamente de acuerdo ($M=4.43$, $DE=1.054$). En torno al Ítem 03: “la manera de evaluar a mi alumnado permite que establezcan niveles personales de mejora”, el 58,4% está completamente de acuerdo ($M=4.39$, $DE= .937$).

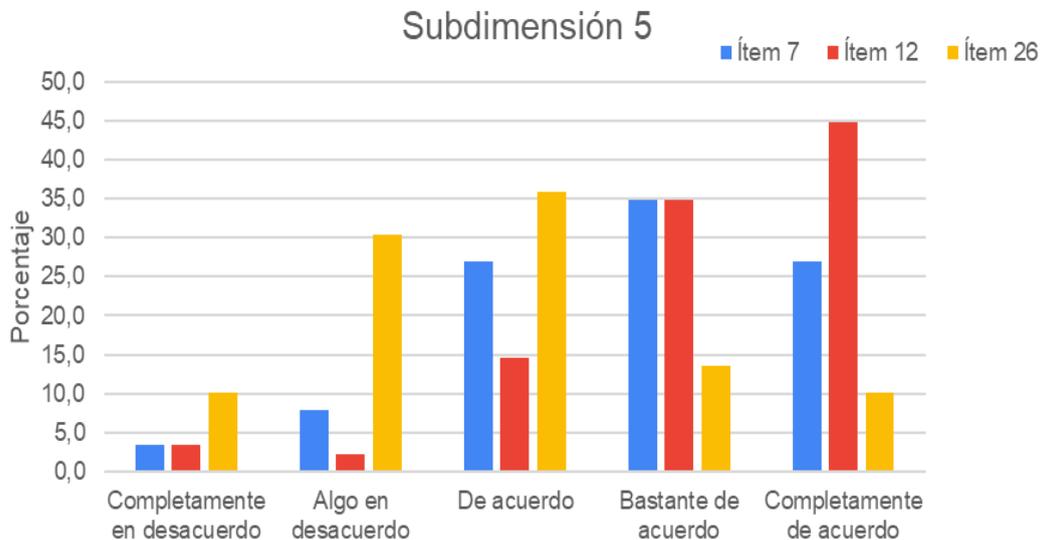
Respecto al Ítem 06 “implemento instrumentos y/o dinámicas de evaluación para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje (autoevaluación)”, el 46,1% está completamente de acuerdo y el 30,3% bastante de acuerdo ($M=4.12$, $DE= 1.032$). Sobre el Ítem 09 “propicio que unos alumnos participen en la evaluación de otros (coevaluación)” el 28,1% está completamente de acuerdo, el 27% responde bastante de acuerdo y de acuerdo ($M=3.60$, $DE=1.184$).

Con relación al ítem 11 “en cada unidad didáctica informo al alumnado de los criterios, instrumentos y estándares de evaluación que orienten su aprendizaje”, el 55,1% está completamente de acuerdo y el 29,2% bastante de acuerdo ($M=4.33$, $DE=.939$). Y en el Ítem 45 “incentivo situaciones en las que el alumnado proporciona feedback a sus compañeros durante la sesión”, el 34,8% está completamente de acuerdo, el 29,2% bastante de acuerdo y el 28,1% de acuerdo ($M=3.87$, $DE=1.079$).

Subdimensión 05: Presencia de un flujo bidireccional continuo de comunicación profesor-alumno respecto a la información obtenida en las actividades de evaluación.

Figura 14.

Dimensión II. Gráfico VII Ítems Subdimensión 5: Presencia de un flujo bidireccional continuo de comunicación profesor-alumno respecto a la información obtenida en las actividades de evaluación



Respecto a la presencia de un flujo bidireccional continuo profesor-alumno sobre la información obtenida en actividades de evaluación, en el ítem 07 “antes de comenzar una unidad didáctica, realizo una negociación didáctica con el alumnado, tras disponer de sus opiniones y conocimientos previos”, el 34,8% está

bastante de acuerdo y el 27,0% responde completamente de acuerdo (M=3.74, DE=1.050).

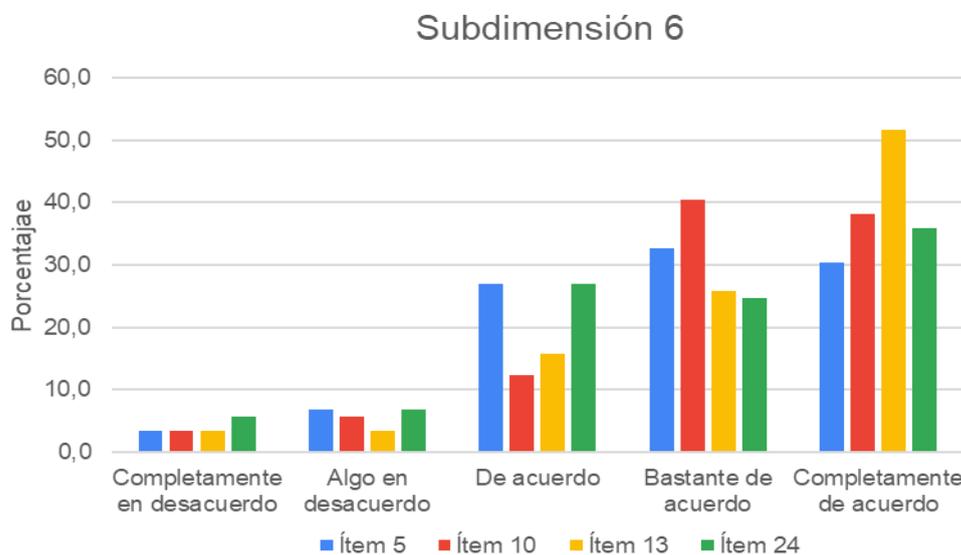
Sobre el ítem 12 “comparto con el alumnado la información obtenida mediante instrumentos de evaluación que orienten su aprendizaje”, el 44,9% está completamente de acuerdo y el 34,8% se encuentra bastante de acuerdo (M=4.16, DE= .987).

En torno al ítem 26 “realizo una entrevista personal con el alumnado antes de finalizar cada trimestre y/o unidad didáctica, para dialogar sobre la evaluación de forma individualizada”, el 36,0% está de acuerdo y en contraste el 30,3% responde en desacuerdo (M=2.83, DE=1.10).

Subdimensión 06: Evaluación de las capacidades personales del alumnado.

Figura 15.

Dimensión II. Gráfico VIII Ítems Subdimensión 6: Evaluación de las capacidades personales del alumnado



En relación a la Evaluación de las capacidades personales del alumnado, el Ítem 05 “Evalúo capacidades afectivo-emocionales del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida”, el 32,6% está bastante de acuerdo y el 27,0% se encuentra de acuerdo (M=3.80, DE=1.057).

Sobre el Ítem 10: “Evalúo capacidades cognitivas del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida”, el 40,4% está bastante de acuerdo y el 38,2% se encuentra bastante de acuerdo (M=4.04, DE=1.021).

Respecto al Ítem 13: “Evalúo capacidades motrices del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida”, el 51,7% está completamente de acuerdo, el 25,8% bastante de acuerdo y el 15,7% de acuerdo (M=4.19, DE=1.043).

En torno al Ítem 24: “Evalúo capacidades de relación interpersonal del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida”, el 36,0% está completamente de acuerdo y el 27,0% está de acuerdo (M=3.79, DE=1.172).

DIMENSIÓN 03: Relación de las competencias clave con la evaluación Formativa y/o Compartida

La dimensión 03 del cuestionario abarca 14 Ítems sobre la relación de las competencias clave con la evaluación formativa y/o compartida, divididas en dos subdimensiones, sobre la relación entre competencias y EFyC, y la evaluación de las competencias clave (Tabla 17).

Tabla 17.

Análisis descriptivo de la dimensión 3

DIMENSIÓN 3	SUBDIMENSIONES	Nº ITEMS DEL CUESTIONARIO
Relación de las competencias clave con la evaluación Formativa y/o Compartida	Relación entre competencias y evaluación formativa y compartida	4,17,19,32,33,38,44
	Evaluación de competencias clave	23,37,39,40,41,42,43

A continuación, se presenta la media y la desviación estándar en cada uno de los ítems de la dimensión (Tabla 18).

Tabla 18.

Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems de la "Dimensión 3": Relación de las competencias clave con la evaluación Formativa y/o Compartida

Pregunta	N	M	DS
4. La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	89	3.76	1.023
17. La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia aprender a aprender	89	4.27	.997
19. La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia en comunicación lingüística	89	3.99	.994
23. Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología del alumnado	89	3.33	1.126
32. La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia digital.	89	3.21	1.123
33. La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia conciencia y expresiones culturales	89	3.62	.959
37. Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia en comunicación lingüística del alumnado	89	3.13	1.099

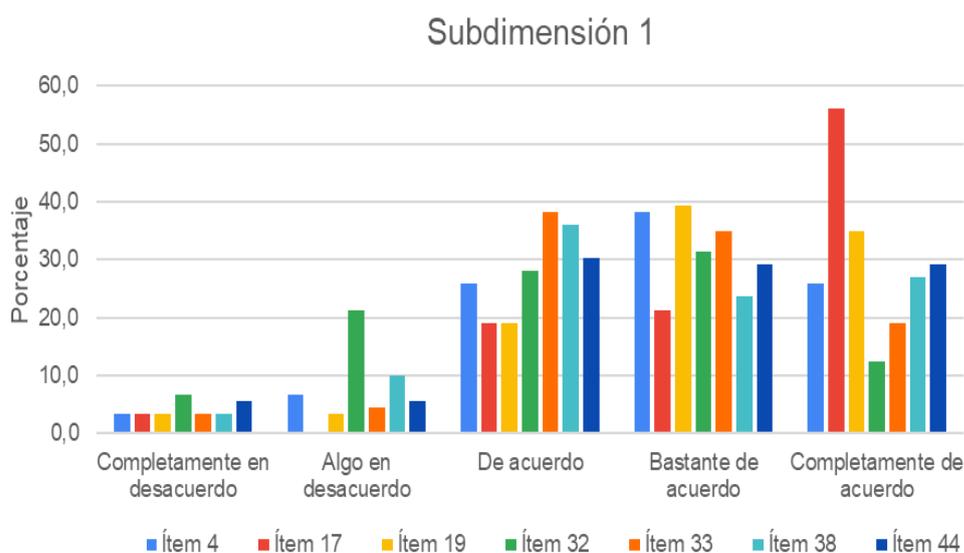
38. La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de las competencias sociales y cívicas	89	3.61	1.094
39. Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia digital del alumnado	89	3.09	1.041
40. Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia conciencia y expresiones culturales del alumnado	89	3.45	1.055
41. Utilizo evaluación formativa y compartida a la hora de evaluar la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor del alumnado	89	3.70	1.102
42. Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia aprender a aprender del alumnado	89	3.84	1.086
43. Utilizo evaluación formativa y compartida a la hora de evaluar las competencias sociales y cívicas del alumnado	89	3.37	1.049
44. La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	89	3.71	1.120

**En color celeste los ítems de la subdimensión 1 y en color naranja los ítems de la subdimensión 2*

Subdimensión 1: Relación entre competencias y evaluación formativa y compartida

Figura 16.

Dimensión II. Gráfico IX Ítems Subdimensión 1: Relación entre competencias y evaluación formativa y compartida



En torno a la relación entre competencias y evaluación formativa y compartida, en el Ítem 04: “la utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología”, el 38,2% está de acuerdo con esta afirmación ($M=3.76$, $DE=1.023$).

En el Ítem 17: “La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia aprender a aprender”, el 56,2% está completamente de acuerdo de esta competencia ($M=4.27$, $DE=.997$).

Sobre el fomento de la adquisición de la competencia lingüística (ítem 19), el 39,3% está de acuerdo y el 34,8% se encuentra completamente de acuerdo con la afirmación ($M=3.99$, $DE=.994$).

En relación al Ítem 32: “La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia digital”, el 31,5% está de acuerdo con la afirmación ($M=3.21$, $DE= 1.123$).

Respecto al Ítem 33, “la utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia conciencia y expresiones culturales”, el 38,2% está de acuerdo y el 34,8% responde bastante de acuerdo (M=3.62, DE=.959).

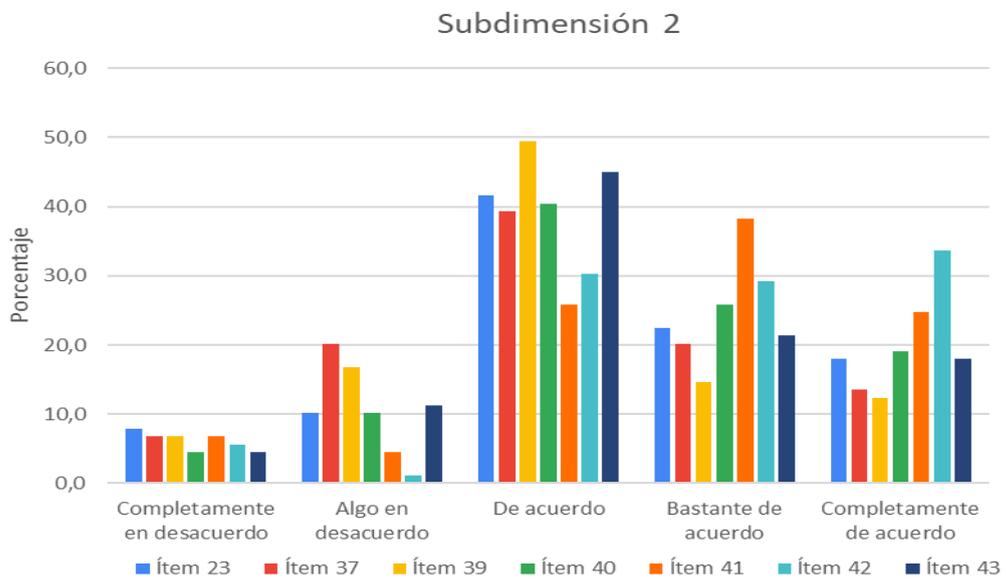
En relación al Ítem 38: “la utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de las competencias sociales y cívicas”, el 36,0% está de acuerdo y el 27,0% está completamente de acuerdo (M=3.61, DE=1.094).

Sobre el Ítem 44: “la utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor”, el 29,2% está completamente de acuerdo y el 30,03% se encuentra de acuerdo (M=3.71, DE=1.120).

Subdimensión 02: Evaluación de competencias clave

Figura 17.

Dimensión II. Gráfico X Ítems Subdimensión 2: Evaluación de competencias clave



En torno a la evaluación de las competencias, el Ítem 23: “Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología del alumnado”, el 41,6% está de acuerdo con la afirmación y un 10,1% algo en desacuerdo (M=3.33, DE=1126).

En el Ítem 37 “utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia en comunicación lingüística del alumnado”, el 39,3% está de acuerdo y el 20,2% se encuentra algo en desacuerdo (M=3.13, DE=1.099). Respecto al Ítem 39 “utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia digital del alumnado”, el 49,4% está de acuerdo y el 12,4% completamente de acuerdo (M=3.09, DE=1.041).

Sobre el Ítem 40 “utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia conciencia y expresiones culturales del alumnado”, el 40,4% está de acuerdo y el 19,1% se encuentra completamente de acuerdo (M=3.45, DE=1.055). En relación al Ítem 41 “Utilizo evaluación formativa y compartida a la hora de evaluar la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor del alumnado”, el 38,2% está bastante de acuerdo y el 24,7% completamente de acuerdo (M=3.70, DE=1.102).

En el Ítem 42: “Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia aprender a aprender del alumnado”, el 33,7% está completamente de acuerdo y el 30,3% de acuerdo (M=3.84, DE=1.086). Por último, en el Ítem 43: “utilizo evaluación formativa y compartida a la hora de evaluar las competencias sociales y cívicas del alumnado”, más del 40% está de acuerdo y más del 20% bastante de acuerdo (M=3.37, DE=1.049).

4.1.3.2. Resultados del análisis de estas creencias en torno a las Competencias Clave y a la evaluación en función del sexo, tipo de centro, edad y experiencia docente, cantidad de estudiantes

A continuación, se aborda el objetivo analizar las creencias del profesorado en torno a las Competencias Clave y a la evaluación en función del sexo, edad, tipo de centro o establecimiento educativo, experiencia docente y número de alumnos por grupo.

Se utiliza la Correlación de Pearson para las categorías de sexo, años de experiencia docente y cantidad de estudiantes por curso. La Correlación de Pearson “es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel de intervalos o razón” (Hernández-Sampieri et al., 2006 p.453).

En relación a la edad y tipo de centro, se utiliza la U de Mann-Whitney para el contraste de medias.

Correlación en función del sexo

En este apartado se realizó una correlación en la función sexo para conocer el nivel significativo en las preguntas del cuestionario sobre la EFyC. Con respecto a la percepción docente sobre la EFyC, se observó que existe una correlación significativa en las preguntas: 2, 14, 16 y 20). En relación a la pregunta 02: “Tengo en cuenta la opinión del alumnado para ayudar a la mejora de mi práctica docente” ($r=.248, p<.05$); en la pregunta 14: “Mi autoevaluación sirve para mejorar mi intervención docente ($r=.209, p<.05$); en la pregunta 16: “Es importante que el alumnado participe activamente en el proceso de evaluación” ($r=.263, p<.05$); y en la pregunta 20: “La evaluación formativa y/o compartida está relacionada con la formación integral del alumnado” ($r=.217, p<.05$) (Ver tabla 19).

Tabla 19.

Correlación en función del sexo sobre la percepción de la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física

	P.2	P.14	P.16	P.20
Pregunta 2: Correlación de Pearson	.248*			
Sig. (bilateral)	.019			
Pregunta 14: Correlación de Pearson		.209*		
Sig. (bilateral)		.050		
Pregunta 16: Correlación de Pearson			.263*	
Sig. (bilateral)			.013	
Pregunta 20: Correlación de Pearson				.217*
Sig. (bilateral)				.041

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Correlación por años de experiencia

Se realiza una correlación por años de experiencia y se observó que existe una correlación significativa en las preguntas: 6, 18 y 35). En torno a la pregunta 06: "Implemento instrumentos y/o dinámicas de evaluación para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje (autoevaluación)" ($r=.218, p<.05$); en la pregunta 18: "La evaluación formativa ayuda a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje" ($r=.218, p<.05$); y en la pregunta 35: "Aplico la evaluación compartida en mis clases" ($r=.263, p<.05$) (Ver tabla 20).

Tabla 20.*Correlación por años de experiencia*

	P.6	P.18	P.35
Pregunta 6: Correlación de Pearson	.218*		
Sig. (bilateral)	.040		
Pregunta 18: Correlación de Pearson		.218*	
Sig. (bilateral)		.040	
Pregunta 35: Correlación de Pearson			.229*
Sig. (bilateral)			.031

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Correlación por cantidad de estudiantes

Se presentan los principales resultados de la correlación por cantidad de estudiantes y se observó que existe una correlación en las preguntas: 20, 25, 31 y 35). Respecto a la pregunta 20 "La evaluación formativa y/o compartida está relacionada con la formación integral del alumnado" ($r=280, p<.01$). En la pregunta 25 "La evaluación compartida contribuye a mejorar la autonomía del alumnado" ($r=237, p<.05$). Sobre la pregunta 31 "Existe dificultad a la hora de realizar una evaluación formativa y/o compartida cuando hay un número de alumnos por grupo, puesto que requiere mucho tiempo" ($r=209, p<.05$) y en la pregunta 35 "Aplico la evaluación compartida en mis clases" ($r=209, p<.05$) (Ver tabla 21).

Tabla 21.*Correlación por cantidad de estudiantes por curso*

	P.20	P.25	P.31	P.35
Pregunta 20: Correlación de Pearson	.280**			
Sig. (bilateral)	.008			
Pregunta 25: Correlación de Pearson		.237*		
Sig. (bilateral)		.026		
Pregunta 31: Correlación de Pearson			.209*	
Sig. (bilateral)			.049	
Pregunta 35: Correlación de Pearson				.213*
Sig. (bilateral)				.045

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral)

Contraste de medias por edad

Se observaron diferencias significativas con un nivel de error ,05 en las puntuaciones medias de tres ítems. El ítem 3: “La manera de evaluar a mi alumnado permite que establezcan niveles personales de mejora”; 26: “Realizo una entrevista personal con el alumnado antes de finalizar cada trimestre y/o unidad didáctica, para dialogar sobre la evaluación de forma individualizada”; y el ítem 44: “La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor”. La Tabla 22 muestra los ítems con diferencias estadísticamente significativas en función de la edad, los rangos promedio de 40-49 y a los 50-59 años, la significación y el valor del estadístico U de Mann Whitney.

Tabla 22.

Rangos promedio en función de la Edad. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < ,05$) o tendencia a la significación

Ítem	Rango promedio 40-49 años	Rango promedio 50-59 años	Significación bilateral asintótica	U Mann-Whitney
03	6.78	11.50	.016	16.000
26	6.50	11.81	.022	13.500
44	6.83	11.44	.046	16.500

Contraste de media por tipo de centro

En torno al tipo de centro y la relación entre Municipal y Particular, se observa diferencia significativa con un nivel de error .05 en las puntuaciones medias del ítem 33: “La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia conciencia y expresiones culturales, y con tendencia a la significación en el ítem 45: “Incentivo situaciones en las que el alumnado proporciona feedback a sus compañeros durante la sesión”.

Sobre la relación entre establecimiento Particular y Particular Subvencionado, se observaron diferencias significativas en el ítem 35: “Aplico la evaluación compartida en mis clases” y el ítem 45: “Incentivo situaciones en las que el alumnado proporciona feedback a sus compañeros durante la sesión”. Por otra parte, se observan tres ítems con tendencia a la significación: en el ítem 9: “Propicio que unos alumnos participen en la evaluación de otros (coevaluación)” y el ítem 44: “La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor”.

La Tabla 23 muestra los ítems con diferencias estadísticamente significativas en función al tipo de centro, los rangos promedio al tipo de establecimiento particular, particular subvencionado y particular, la significación y el valor del estadístico de contraste U de Mann Whitney.

Tabla 23.

Rangos promedio en función al tipo de centro. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < ,05$) o tendencia a la significación

Ítem	Rango promedio Publico	Rango promedio Particular	Significación bilateral asintótica	U Mann-Whitney
33	31.06	42.55	.052	192.000
45	31.31	41.27	.094	206.000

Ítem	Rango promedio Particular	Rango promedio Particular Subvencionado	Significación bilateral asintótica	U Mann-Whitney
09	13.32	20.15	.056	80.500
35	13.00	20.29	.034	77.000
44	22.14	16.10	.089	86.500
45	23.18	15.63	.032	75.000

4.1.4 Discusión (Estudio 1)

El objetivo del estudio 1 fue “conocer la percepción del profesorado acerca de las creencias de la evaluación formativa y compartida y las competencias claves en la asignatura de Educación Física de Secundaria en la provincia de Osorno”. En torno a sus resultados se analiza el cuestionario de percepción por medio de las distintas funciones y los ítems del cuestionario.

En función del género, los docentes en su mayoría concuerdan que es fundamental la opinión del alumno para la mejora de su práctica docente, mencionando que la autoevaluación ayuda a mejorar su intervención docente. También en esta línea Moraza Herrán y Antón Nuño (2010) indican que la evaluación dialogada permite a los alumnos reflexionar y valorar su propio aprendizaje, tanto en los resultados como en el proceso de adquisición. Otros autores plantean que la interacción entre profesor y alumno en general es de forma frontal y se encuentra dirigida a todo el grupo, en donde ellos esperan que el profesor les entregue las instrucciones de lo que deben hacer (Pedraza y Acle, 2009).

Por otra parte, en torno a los años de experiencia docente, existe una relación significativa sobre el uso de la evaluación formativa y compartida y la implementación del uso de la autoevaluación. Sobre ello, Megías (2010) indica en su estudio que la autoevaluación ayuda a desarrollar la capacidad reflexiva y su propia valoración del estudiante, teniendo la capacidad de asumir las críticas de un modo positivo. Por su parte, García-Carrillo (2016) destaca la importancia de llevar a la práctica la autoevaluación en la asignatura de EF desde el enfoque que permita comprender los procesos e implicaciones formativas que tiene su implementación. Sin embargo, en la práctica docente el uso de la autoevaluación se realiza sin una metodología adecuada para el logro de su efectividad (López-Loya et al., 2018).

En torno a los resultados sobre la cantidad de estudiantes por curso, los profesores indican que aplican la evaluación compartida y a su vez esta contribuye a mejorar la autonomía del estudiante. Sin embargo, el proceso de evaluación formativa y compartida es complejo y a veces poco claro. Respecto a esta situación, Zaragoza, Pascual y Arribas (2009), presentan en su estudio ciertas dificultades por parte del profesorado, relacionado al trabajo que conlleva llevarlo a la práctica, así como la capacidad de realizar seguimiento de los grupos en especial cuando el número de estudiantes es elevado. Sin embargo, esta situación es observada como un aspecto positivo cuando es analizada desde la visión del alumnado. Por otra parte, en otro estudio desde la perspectiva de los alumnos de manera más específica, estos también valoran de forma positiva el sistema de EFyC utilizado, manifestando mayores ventajas que desventajas sobre los ítems consultados (Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016).

En relación con el concepto de evaluación formativa y compartida por parte del profesorado, estos concuerdan que permite identificar cambios que acontecen en el desarrollo de una determinada competencia y aportar orientaciones. En relación a esto, Hamodi-Galán et al. (2018) sostienen que el desarrollo de competencias no se puede desarrollar en una práctica tradicional, sino que es necesario realizar modificaciones en los procesos de enseñanza, enfocados a la evaluación formativa y compartida.

Sin embargo, la evaluación formativa requiere de un proceso metodológico que involucre a los distintos actores del ámbito educativo respecto a un autoanálisis de lo que se está realizando sobre este tema y a su conocimiento teórico (Nolasco y Hernández, 2019). También es necesario entender el discurso que se tiene sobre el concepto de evaluación, en el cual Chaverra-Fernández (2017) en su estudio sobre la percepción docente menciona que el discurso estuvo principalmente centrado en la motivación y felicitación al estudiante, convirtiéndose esto en un acto mecánico, descartando aspectos fundamentales como efectuar acciones relacionadas con su real desempeño o la retroalimentación, percibiendo de esta forma el profesorado una evaluación que no es consciente con las expresiones de la enseñanza centrada en lo formativo.

En relación a la importancia del diálogo entre profesor-alumno durante el proceso de evaluación, los docentes en su mayoría concuerdan con esta afirmación, lo cual demuestra la implicación del diálogo en la evaluación ($M=4,45$, $DE=1,011$). Estos resultados son similares a lo evidenciado por Guzmán (2018), donde los profesores entrevistados manejan de forma correcta la relación con los alumnos, en donde ellos tienen un rol fundamental para mejorar su enseñanza, debido a la retroalimentación recibida por ellos.

También los docentes concuerdan sobre la importancia del alumno en la participación activa durante el proceso de evaluación ($M= 4.24$, $DE=1.056$). En torno a estos resultados, Santos y Alves (2020) concluyen que el éxito está relacionado con el afecto que los alumnos y tutores atribuyen a la escuela con el interés de los estudiantes para aprender, con funciones y prácticas de evaluación, siendo fundamental una evaluación dialógica e integrada en el proceso de evaluación del currículo.

También la función participativa, democrática y dialógica permite que todos tengan el espacio para representar sus puntos de vista, la promoción de la negociación y la toma de decisiones de forma compartida (Bondioli, 2015). Respecto al uso de la negociación en la evaluación, incita a los estudiantes a tomar una posición activa de autorregulación ante el aprendizaje, generando una motivación positiva en los alumnos que favorezca el aprendizaje (Luchini y Ferreiro, 2018).

En relación a los niveles de mejora, los docentes indican que la evaluación formativa ayuda a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (61,8%) y está relacionada con la formación integral del alumnado ($M=4.22$, $DE=1.095$). En relación a esto, Molina, Pascual y López-Pastor (2020) presentan en su investigación los resultados relacionados a la mejora del aprendizaje y un rendimiento académico según la vía de aprendizaje y evaluación que elija el estudiante. Por su parte Zambrano (2020) usa un cuestionario para evaluar la formación integral en una institución educativa, demostrando que la evaluación formativa está vinculada de forma significativa en la formación integral de los estudiantes.

Sobre la evaluación compartida, los docentes indican que ésta contribuye a mejorar la autonomía de los estudiantes ($M=4.10$). En torno a esto, Calero-Guisaldo y Calero-Pérez (2008) en su estudio utilizan el portafolio como evaluación compartida, lo que permitió generar instancias de reflexión entre profesor y estudiante, demostrando la implicación que posee la evaluación compartida (Castejón-Oliva y Usuabiaga-Urruabarrena, 2017). Sin embargo, otro estudio de Bores-García (2019) menciona que algunos estudiantes, tras efectuar la evaluación de sus compañeros, reconocen la influencia en algunas circunstancias por criterios que son ajenos a su representación, como es el caso de la afinidad, lo cual es necesario poder abordarlo desde los criterios de evaluación.

En comparación de los resultados acerca de las dificultades asociadas a la evaluación formativa y compartida: “Tengo pocos conocimientos acerca de la evaluación formativa y/o compartida y eso dificulta su aplicación” ($M=2.36$, $DE=1.121$), se demuestra que los docentes tienen algo de conocimiento acerca del tipo de evaluación. Este resultado contrasta con lo realizado por Espinel-Barceló (2017) en donde el resultado de la muestra manifiesta poco conocimiento acerca de esta evaluación ($M=4.11$, $DE=1.04$).

Por otra parte, este resultado es similar a lo que expone en su estudio Fuentes-Diego y Salcines-Talledo (2018), quienes concluyen que un destacable porcentaje de docentes entrevistados tienen poco conocimiento sobre este tipo de evaluación. También existen dificultades en las dimensiones de aprendizaje y proceso, principalmente en la auto calificación grupal en donde existe un porcentaje de estudiantes que destaca más una nota que otras (Dorta-González, et. al, 2017).

Por otra parte, los docentes concuerdan que la evaluación formativa y compartida es un proceso que exige usar mucho tiempo y resulta complejo y a veces poco claro. Respecto a ello, Lorente-Catalán (2019) en su estudio describe la dificultad del profesorado en formación y su resistencia inicial a estas estrategias, culpando a los estudiantes sobre su falta de objetividad, resultando para el docente difícil de gestionar el tiempo de revisión y de llevar a cabo procesos de evaluación compartida, que le produce estrés y en muchos casos frustración. También los estudiantes mencionan, como principales dificultades, las relacionadas a la asistencia obligatoria, la continuidad, el esfuerzo y la participación en su propia evaluación (Atienza et al., 2016; Jiménez Barret, 2017).

Ante la categoría aplicación de la evaluación formativa y/o compartida y el uso del feedback, los docentes consideran positivo e importante el aplicar la EFyC en sus clases. Respecto a ello, Gallardo-Fuentes, Carter-Thuillier y López-Pastor (2019) realizaron un estudio sobre la percepción de la EFyC en una universidad chilena sobre la aplicación de esta evaluación, donde se presentan los resultados de su aplicación a nivel latinoamericano. Estos mencionan en sus resultados que hay ventajas en la aplicación de la EFyC, existiendo valoraciones muy altas en lo que respecta el uso del feedback. Por otra parte, Chaverra-Fernández y Hernández-Álvarez (2019) realizan un estudio sobre la evaluación formativa en profesores de Secundaria, observando que los docentes presentan confusión entre el uso efectivo de la evaluación formativa y una marcada tendencia a usar la calificación como máxima expresión.

Sobre la aplicación de la evaluación formativa (ítem 22, $M=4.16$, $DE=.976$) los docentes responden principalmente que están bastante de acuerdo en su uso y en la aplicación de la evaluación compartida (Ítem 35, $M=3.56$, $DE=1.06$) responden que están de acuerdo sobre este sistema de evaluación utilizado. En comparación a estos resultados, el estudio de Espinel-Barceló (2017) obtiene resultados similares en el ítem de aplicación formativa (ítem 22, $M=3.30$, $DE=1.40$), donde los docentes responden que están de acuerdo y la situación es igual en la aplicación de la evaluación compartida (ítem 35, $M=3.40$, $DE=1.40$), lo que se aprecia que existe similitud, respondiendo en ambas investigaciones que están de acuerdo en la utilización de la evaluación compartida. Por lo tanto, se puede apreciar que existen resultados similares en los ítems sobre la aplicación de la evaluación formativa y compartida en los profesores españoles en relación a los resultados de los docentes chilenos del presente estudio.

En relación a la integración de la evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente en el sistema de evaluación, los docentes están de acuerdo sobre que la opinión del alumnado para mejorar la práctica docente y la autoevaluación sirve para mejorar la intervención docente. Estas valoraciones son muy similares a los resultados expuestos por Espinel-Barceló (2017) en las mismas preguntas.

El sistema de evaluación compartida acerca a los estudiantes a un aprendizaje cooperativo, asegurando la eficacia en sus aprendizajes con un mayor número de repeticiones correctas, permitiendo adquirir competencias claves con una actitud

positiva al trabajo en grupo y la posibilidad de asumir responsabilidades (Vernetta-Santana et al., 2009).

En relación a los instrumentos de evaluación, los profesores responden que implementan instrumentos y/o dinámicas de evaluación para que el alumno pueda evaluar su aprendizaje (autoevaluación) y propician que los estudiantes participen en la evaluación de otros (coevaluación). Contexto muy similar en las respuestas ante el uso de la coevaluación donde los docentes manifiestan el uso de la coevaluación, donde Gómez-Ruiz y Quesada-Serra (2017) manifiestan a la coevaluación una potencialidad para el aprendizaje promoviendo la retroalimentación que se ofrece y la opción de reflexionar y aprender de los errores cometidos, por medio de la evaluación colaborativa.

En relación a esto, un estudio de Herranz-Sancho (2014) demuestra que los procesos de autoevaluación en el área de EF son posibles de efectuar de una forma seria, razonada y con criterios de evaluación previamente establecidos y conocidos por los estudiantes. Por otra parte, Borjas (2011) en su estudio menciona que la coevaluación se expresa en diálogo, acuerdos y compromisos que lleven al alumno a reflexionar, obligando a los estudiantes a que tengan un rol activo durante el proceso y concluyendo que la argumentación fue el principal factor de referencia para valorar el desempeño de sus pares.

Sobre los instrumentos de evaluación, los docentes están de acuerdo en que utilizan distintos instrumentos, siendo estos resultados similares a lo expuesto por Espinel-Barceló (2017). En tal sentido, Fernández (2017) menciona distintos instrumentos de evaluación tales como: fichas de los alumnos, cuaderno del alumno, listas de control, expresiones escritas, orales y grabaciones, diarios de aprendizaje, entre otros. Por otra parte, Molina et al. (2020) menciona que el más utilizado es la ficha de observación y los menos usados son los test de condición física y los exámenes teóricos.

Respecto a los instrumentos, el estudio de Herrero-González et al. (2020) muestra que gran parte de los instrumentos permiten al alumnado participar en la evaluación de su aprendizaje, el aprendizaje de sus compañeros, la unidad didáctica y la actuación docente. En cuanto al uso del feedback, Fernández-Garcimartín et al. (2018) mencionan diversas ventajas, sobre la mejora y aprendizaje, ayudando a centrar al estudiante en el proceso y no en el resultado

final, lo que ayuda a que los estudiantes se motiven con lo que están trabajando. También en otro estudio se aprecia la existencia de un cambio importante en la manera de aplicar los feedback en la actividad docente, no solo relacionado a la cantidad sino también a la variedad de ellos (Fraile-Aranda y Aparicio-Herguedas, 2019).

Sobre la información al estudiante sobre objetivos y unidad didáctica, los resultados indican que los docentes informan los objetivos, unidad y comparten con los estudiantes los criterios, instrumentos y estándares de evaluación que orienten su aprendizaje. Estos resultados permiten los procesos de reflexión y mejora de los aprendizajes, ayudando a comprobar los objetivos previstos y generando aprendizajes significativos por medio de la retroalimentación (López-Pastor et al., 2020; Santos-Pastor y Martínez-Muñoz, 2019). Sin embargo, otro estudio de percepción docente considera difícil desarrollar prácticas de retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que permita otorgar oportunidad a los estudiantes para la autoevaluación y coevaluación (García-Cabrero et al., 2008).

La EFyC en la Educación Secundaria ha generado que la participación del estudiante cada vez sea fundamental y en muchos casos los docentes comienzan a aplicar diversas técnicas, metodologías e instrumentos para la integración del alumno en la evaluación de EF (Fuentes-Nieto, 2019). Este sistema de evaluación fomenta el aprendizaje de todos, fomentando la participación de alumnos por medio de metodologías activas y la cesión de responsabilidad al estudiante en sus procesos de evaluación, mejorando el rendimiento académico como también generando un clima de aula propicio para la evaluación y la calificación (Herranz-Sancho, 2019).

Por su parte, Chaverra-Fernández y Bustamante-Castaño (2019) mencionan algunos instrumentos de evaluación: el cuaderno del profesor, la autoevaluación, cuestionarios para estudiantes, diálogos con pares y otros que se originan de la negociación y necesidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, reconociendo de esta forma a la evaluación formativa como un valor educativo enfocado en los estudiantes y el profesor.

En relación a la presencia de un flujo bidireccional continuo de comunicación profesor-alumno respecto a la información obtenida en las actividades de evaluación, en la pregunta “Antes de comenzar una unidad didáctica, realizo una negociación didáctica con el alumnado, tras disponer de sus opiniones y conocimientos previos”, los docentes están de acuerdo con esta afirmación.

Respecto a la negociación didáctica, Pascual (1997) menciona en su estudio como experiencia positiva a nivel global la negociación, considerando una serie de aspectos establecidos al principio del proceso: para que el éxito sea mayor es necesario consensuar los criterios y el proceso de evaluación y también tomar las medidas de contingencia que podrían surgir ante los problemas en una clase. De igual modo, se requiere que el docente cree previamente estrategias que puedan atender a los valores democráticos y participativos de los estudiantes para que pueda tener una gran utilidad en la asignatura de EF (Castellano y Palomino, 2018).

En relación a la evaluación de las capacidades personales del alumnado a nivel motriz ($M=4.19$, $DE=1.04$), cognitivo ($M=4.04$, $DE=1.02$), y afectivo-emocional ($M=3.80$, $DE=1.05$), los docentes están de acuerdo en aplicar este tipo de evaluación. Sobre estos resultados, el estudio de Espinel Barceló (2017) presenta respuestas similares en los ítems capacidades del alumnado a nivel motriz ($M=3.80$, $DE=1.05$) y a nivel afectivo emocional ($M=3.30$, $DE=1.40$), solo existe diferencia de respuesta en el ítem capacidades del alumnado a nivel cognitivo (estudio actual, $M=4.04$, $DE=1.02$ v/s estudio anterior, $M=2.88$, $DE=1.41$). En otro estudio, Sáenz (1997) menciona instrumentos de evaluación para los distintos ámbitos: en el ámbito cognitivo considera el cuaderno del alumno, las pruebas teóricas-prácticas, los exámenes, cuestionarios, entrevistas y observación; en el ámbito afectivo menciona la observación, listas de control, sociograma, autoevaluación y cuaderno del alumno; y en el ámbito motriz establece instrumentos de medición del cuerpo, test, pruebas motrices y observación. Por su parte, Pérez (2011) establece la evaluación de las capacidades cognitivas (saber) por medio de pruebas orales, escritas, combinadas y trabajos; la evaluación de capacidades motrices (saber hacer) a través de listas de control y escalas; y la evaluación de capacidades afectivo-sociales (querer hacer) por medio de registros de observaciones, listas de control, escalas y registros anecdóticos.

En torno a la relación entre la EFyC y la adquisición de competencias, los docentes están de acuerdo en la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (M=3.76, DE=1.023), la competencia aprender a aprender (M=4.27, DE=.997), la competencia lingüística (M=3.99, DE=.994), las competencias sociales y cívicas (M=3.61, DE=1.09), la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (M=3.70, DE=1.02), la competencia digital (M=3.21, DE=1.12) y la competencia conciencia y expresiones culturales (M=3.62, DE=.995). Estos resultados son similares a los de Espinel-Barceló (2017) en la mayoría de las competencias, presentando una leve diferencia en la competencia digital (estudio actual, M=3.21 en relación al estudio citado anteriormente (M=2.96). Sobre estos resultados, Bizarro et al. (2019) en su estudio menciona que la relación entre EFyC requiere cambiar las prácticas tradicionales en el aula, estableciendo orientaciones para su aplicación en la misma, implicando la retroalimentación por descubrimiento y traduciendo las evidencias en producciones y actuaciones de los estudiantes, valorando su desempeño individual y colectivo copartícipes de su evaluación. Por otra parte, de acuerdo a la evaluación por competencias, los resultados manifiestan que los docentes se esfuerzan en llevar a cabo este tipo de evaluación basada en situaciones globales pero que se ven enfrentados a la falta de indicadores para el grado de consecución de las competencias, concluyendo que los docentes no tienen resistencia a evaluar el enfoque competencial y se esfuerzan por generar acciones motrices que contribuyan al logro de las competencias (Gallardo et al., 2014).

Es necesario considerar que la evaluación por competencias no se debe considerar como una medición exacta sino que requiere de tiempo para su desarrollo, siendo lo más probable que en algunas ocasiones el logro se genere fuera de la escuela y lejos de la mirada del profesor, pues estas están diseñadas para escenarios de la vida real en donde el estudiante pueda realmente probar el dominio de las competencias que posee y que pudo promover en el proceso formativo (Hortigüela Alcalá et al., 2016; Moreno-Olivos, 2012). En tal sentido, Villalobos (2017) menciona que los docentes poseen nociones sobre la forma de evaluar, pero también se demuestra que existe un desconocimiento sobre el enfoque que están manejando al implementar estas en la evaluación de las competencias.

Sobre las experiencias de EFyC y el modelo competencial, Herranz-Sancho (2020) presenta los resultados en Educación Primaria, en donde se observa un aumento del rendimiento académico y una mejora en el clima escolar y además un nivel de coincidencias entre docente y estudiante en los acuerdos de la calificación, demostrando una gran evolución y mejora en el desarrollo profesional docente.

En relación a las dificultades que se presentan para enseñar competencias, el estudio de Zapatero-Ayuso et al. (2016) ha explorado en profundidad las resistencias y facilidades de los docentes participantes, encontrando los ámbitos que se requieren impulsar, tales como: administración, docentes, estudiantes, organización escolar y desarrollo curricular. También en el estudio de Caballero (2013) se extraen las opiniones de los docentes sobre las necesidades y problemas que se encuentran para contribuir en EF a las competencias, de las cuales los participantes solicitan formación inmediata de ellas, exigiendo un real apoyo del equipo directivo para generar un proyecto educativo por competencias; y en relación al grado de importancia que los docentes atribuyen a las competencias, mencionan esta instancia como fundamental para dar prestigio y presencia a la asignatura.

En relación a la programación por competencias, el estudio de Buscá et al. (2016) analiza los factores que dificultan la programación en EF, poniendo en evidencia el contexto del diseño, el desarrollo de la programación, los procesos de evaluación, las creencias del profesorado y la formación del profesorado y equipo directivo.

Sobre la puesta en práctica de las competencias, Méndez-Alonso et al. (2016) presentan en sus resultados que las mujeres y los docentes más jóvenes están más receptivos a incorporar los cambios en torno al uso de las competencias en los centros educativos, siendo necesario potenciar la formación específica inicial y permanente de los docentes con el fin de garantizar una aplicación práctica y efectiva de las competencias. Respecto al mejoramiento de las competencias, el estudio de Meroño et al. (2019) en la Educación Primaria, apunta a que las mejoras se deben implementar por orden de influencia y relevancia, en primer orden del nivel formativo inicial del profesorado, en segundo lugar, en relación a las funciones docentes con los estudiantes y las metodologías y, tercero, a nivel de los objetivos, contenidos y evaluación.

En torno a la evaluación de las competencias claves, los docentes en la mayoría de las respuestas están de acuerdo con la evaluación de las competencias claves consultadas. Estos resultados son similares a lo efectuado por Espinel-Barceló (2017) en su estudio, solo existen algunas diferencias en la competencia en comunicación lingüística ($M=4,62$, $DE=0,49$) a diferencia del estudio actual ($M=3,13$, $DE=1,099$); la competencia conciencia y expresiones culturales del alumnado ($M=2,95$ $DE=1,16$) en comparación al estudio actual ($M=3,45$, $DE=1,055$) y la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor del alumnado ($M=4,57$, $DE=0,50$) en contraste al estudio actual ($M=3,70$, $DE=1,102$).

En relación a la evaluación formativa y la adquisición de competencias, Ureña y López (2019), en el Máster del Profesorado de Secundaria, concluyeron que los resultados conseguidos fueron positivos, consiguiendo que los estudiantes tomen conciencia acerca de sus progresos y su implicación en actividades de forma autónoma, de igual manera la metodología de clase invertida fue la preferencia en los encuestados a diferencia de una clase tradicional.

En torno a experiencias de trabajo competencial, Calderón, De Ojeda y Méndez-Giménez et al. (2013), por medio del modelo de Educación Deportiva, indican que esta modalidad es la forma en la que se enseña-aprende el mismo, en segundo lugar en todas sus fases la práctica autónoma facilita la mejora de la competencia en autonomía social y ciudadana, la competencia de aprender a aprender y la competencia de autonomía e iniciativa personal y en tercer lugar este modelo contribuye a la percepción docente sobre el desarrollo de las competencias mencionadas.

En torno a la vinculación de las competencias con los contenidos, Zapatero-Ayuso (2018b) en su estudio demostraron que los participantes relacionaron las competencias de conocimiento e interacción con el mundo físico vinculadas a los contenidos de salud y actividades en el medio natural y la competencia cultural y artística con los juegos populares, los deportes o expresión corporal. En relación al trabajo conceptual, procedimental y actitudinal, Rodríguez-Martín (2017) trabajan los contenidos matemáticos de manera activa, vivencial, práctica y reflexiva proponiendo desde la EF la posibilidad de trabajar a nivel competencial los contenidos relacionados con los números, el cálculo matemático, el uso de la estadística, el azar y las relaciones.

Otro estudio, manifiesta que los docentes de EF españoles creen que las competencias básicas cumplen un rol fundamental en la asignatura, con especial énfasis en el ámbito social y actitudinal, de igual manera son críticos a la hora de mencionar los contenidos planteados en el currículo y la idoneidad de este para el desarrollo de las competencias (Gutiérrez-Díaz et al., 2017; Poblete et al., 2016). Sobre el trabajo de competencias y el rol que cumple la evaluación, Hortigüela et al. (2017) demuestran que el avance en los centros educativos se ve difícil cuando en los mismos no existe una gestión coordinada de los equipos directivos para trabajar las competencias y la evaluación, siendo este un aspecto importante a la hora de aplicar el modelo competencial en los centros educativos.

A nivel general y a partir del análisis de las percepciones del profesorado encuestado, existen acuerdos respecto a las funciones de la EFyC, observándose un conocimiento general del tema de acuerdo a las similitudes en algunos aspectos que plantean las bases curriculares de los programas de estudio de Educación Física y Salud (Mineduc, 2013). Sin embargo, es necesario profundizar en el uso efectivo de la EFyC por parte de los docentes de EF.

4.2. ESTUDIO 2. VALORACIÓN DE UN CURSO DE FORMACIÓN PERMANENTE SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA Y EL TRABAJO POR COMPETENCIAS Y ANÁLISIS DE SU EFECTO EN LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

4.2.1 Introducción

En el segundo estudio, se planificó y se desarrolló un curso de formación permanente para docentes de Educación Física. Para ello, se ejecutó el diseño y organización de contenidos a desarrollar, modalidad de trabajo, tiempo de ejecución, temario de contenidos, bibliografía y recursos a utilizar. También la aceptación y documentación.

En esta fase se realiza una difusión del curso y documentación correspondiente a los establecimientos y profesores, luego la aplicación del curso con los profesores que aceptaron participar y, posteriormente, la ejecución de unidad didáctica transformada tras el curso efectuado por los docentes. Para ello se usan distintos instrumentos desde el inicio del curso hasta el cierre de la unidad didáctica transformada y experimentada de acuerdo a los objetivos establecidos (Tabla 24)

Tabla 24.

Objetivos específicos

Objetivos específicos:

2.1) Valorar un curso de formación permanente sobre evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias por parte de los docentes de Educación Física en Educación Secundaria asistentes al mismo, atendiendo a su diseño, desarrollo y evaluación final.

3.1) Estudiar la influencia de un curso de formación permanente para profesores de Educación Física en Educación Secundaria en torno a la evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias, sobre: a) el aprendizaje y mejora en el conocimiento del tema por parte del profesorado asistente; b) la metaevaluación didáctica del profesorado implicado.

3.2) Analizar si la programación y la aplicación de una unidad educativa, posterior al curso de formación recibido, permite evaluar el grado de consecución de las Competencias Clave del alumnado.

3.3) Conocer la percepción del profesorado y del alumnado sobre el carácter formativo del sistema de evaluación planteado y experimentado en una unidad educativa posterior al curso de formación.

4.2.2. Metodología

4.2.2.1. Diseño, temporalidad e instrumentos

Diseño y temporalidad

El estudio contempló una fase inicial de diagnóstico, evaluación y transformación del modelo de evaluación de Unidades Didácticas a un grupo de docentes de Educación Secundaria. Posteriormente se realiza una unidad didáctica transformada por parte de tres profesores que participaron del curso de formación permanente.

El estudio utiliza un diseño cuasi experimental pretest-posttest, en donde se pretende estudiar el impacto en los procesos de cambio (Arnau, 1995) tras el desarrollo del curso de formación permanente en modalidad online (Fases 1 y 2) y la unidad didáctica transformada y experimentada (Fases 3, 4 y 5). Se usa la investigación-acción, ya que esta permite mejorar la práctica, innovar y entender los contextos educativos (Latorre, 2004) para entender el tema la evaluación formativa y el modelo competencial, de cara a que los docentes puedan mejorar su práctica educativa.

Posteriormente a la finalización del curso, tres docentes voluntarios participan en la unidad transformada (Fases 3, 4 y 5). Se usa el test-posttest, de tipo descriptivo y correlacional sin grupo control. Los docentes ejecutan una Unidad Didáctica, seleccionada de acuerdo a los planes y programas de estudio para el año académico 2021 de la asignatura de EF. Para esta fase, se usa la investigación de Estudio de Caso (en adelante EC), ya que se estudian varios casos, que llevan a una interpretación colectiva del tema (Stake, 2007). En esta etapa los profesores ejecutan una Unidad Didáctica transformada de acuerdo a lo realizado en el curso de formación permanente.

Instrumentos para la obtención de datos

Para el curso de formación permanente se utiliza la Ficha de Metaevaluación Didáctica, Cuestionario Fandos y Cuestionario de Autodiagnóstico Didáctico para los profesores. En la fase de la unidad transformada se usaron la Ficha de Metaevaluación Didáctica, el Cuestionario de Autodiagnóstico Didáctico para los profesores, Cuestionario de los alumnos acerca de aspectos didácticos de su aprendizaje y de su enseñanza, análisis documental y entrevistas. A continuación, se detallan los instrumentos utilizados para la obtención de información.

a) Cuestionario de autodiagnóstico didáctico para los profesores (Cano, 2015; Navarro y Jiménez, 2012). (Anexo 2). El instrumento está compuesto por 14 ítems, con una escala de alternativas (nada, poco, bastante, mucho). Sus enunciados responden a las áreas caracterizadas por la evaluación formativa. Las dimensiones fueron: criterios de evaluación (ítems 5, 10, 11, 13); evaluación inicial (ítems 1, 2, 3, 7); evaluación del aprendizaje durante el proceso (8, 12); implicación del alumnado en la evaluación del aprendizaje (6, 9); evaluación de la enseñanza (4, 14).

Este instrumento permitió conocer el perfil didáctico de los profesores que le atribuían a la evaluación.

b) Ficha de Metaevaluación Didáctica (Navarro y Jiménez, 2012). (Anexo 3). “La metaevaluación cumple una función diagnóstica que permite constatar el alcance formativo de los modelos de evaluación que emplea el profesorado en el Área de la Educación Física Escolar” (Jiménez y Navarro, 2008, p.14). Los criterios que posee la ficha de metaevaluación son los siguientes: 1) Integración de la evaluación en la enseñanza-aprendizaje. 2) Implicación del alumnado-profesorado. 3) Momentos de la evaluación (Inicial, Proceso, Final). 4) Flujo de comunicación (Muy alta, Mediana, Baja). 5) Criterios de instrumentos de evaluación (Ámbito Cognitivo, Ámbito Motor y Ámbito afectivo-social).

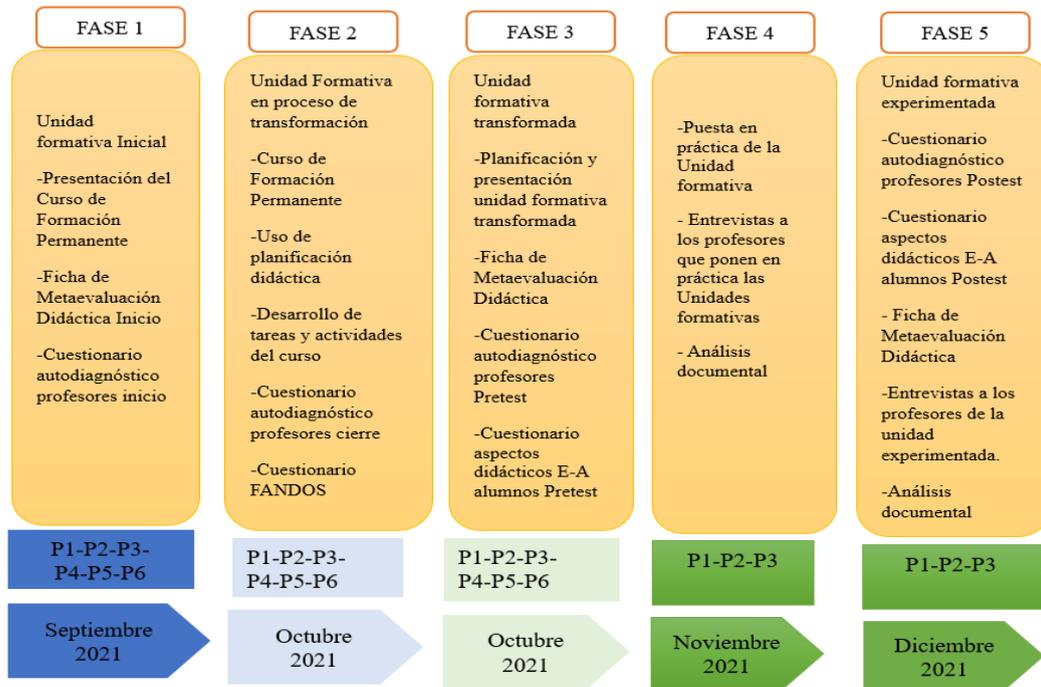
c) Cuestionario para la evaluación de Cursos apoyados en tecnologías de la Información y Comunicación (Fandos, 2003). (Anexo 4). El instrumento este compuesto por 25 aspectos a evaluar, organizado en 5 dimensiones: 1) Formación presencial-virtual, 2) Diseño del curso o módulo de formación, 3) Desarrollo del curso, 4) Actitud y habilidades desarrolladas en el curso, 5) Valoración de la

formación recibida. Este instrumento permitió evaluar el curso de formación permanente realizado por los profesores.

d) Cuestionario de los alumnos acerca de aspectos didácticos de su aprendizaje y de su enseñanza (Cano, 2015; Jiménez y Navarro, 2008; Navarro y Jiménez, 2012) (Anexo 5). Este instrumento posee 10 ítems, con un formato de escala de 4 alternativas (nada, poco, bastante y mucho). El cuestionario está organizado en 4 dimensiones, relacionado a los rasgos caracterizadores de la evaluación formativa. Las dimensiones fueron: evaluación de la enseñanza (ítem 4); implicación del alumnado (ítems 3, 6, 9, 10); evaluación del momento inicial (ítems 1, 2); evaluación del proceso (ítems 5, 7, 8). Este cuestionario tuvo como finalidad conocer la opinión del alumnado acerca de cómo era evaluado, con el objeto de desvelar si los alumnos discriminaban los cambios que se introducen en los modelos de evaluación.

e) Análisis documental. En esta parte se realizó un análisis de: a) programación, b) instrumentos de evaluación, c) fotos y vídeos, y d) documentación complementaria

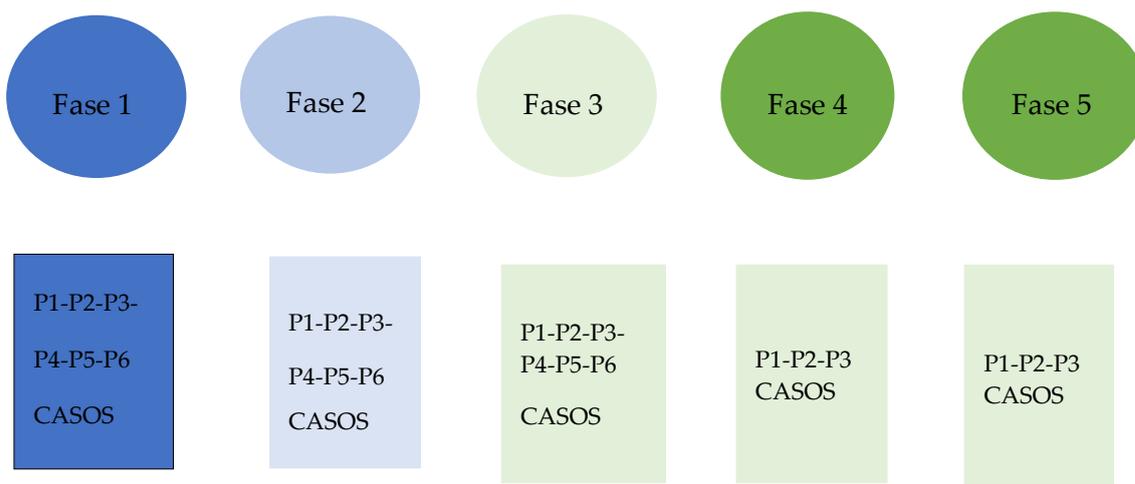
f) Entrevistas. El objetivo de la entrevista consiste en conseguir, mediante preguntas formuladas en el contexto de la investigación o mediante otro tipo de estímulos, por ejemplo, visuales, que las personas objeto de estudio emitan informaciones que sean útiles para resolver la pregunta central de la investigación (Heinemann, 2003). Se realizan entrevistas a los profesores que participan en la unidad didáctica transformada al inicio, en el proceso y al final de la intervención.

Figura 18.*Diseño del estudio 2*

Contexto Participantes Curso de Formación Permanente y Unidad Transformada

Los participantes (de ahora en adelante P) del curso de formación permanente fueron 06 profesores, de ellos fueron 02 mujeres y 04 hombres.

En relación al P1, corresponde a una mujer de 40 años con 6 años de experiencia perteneciente a un establecimiento de tipo particular subvencionado. El P2 es un hombre de 33 años, con 09 años de experiencia correspondiente a un establecimiento Municipal. El P3 es un hombre de 36 años con 13 años de experiencia y pertenece a un establecimiento Municipal. El P4 es una mujer de 29 años, con 04 años de experiencia de un establecimiento Particular Subvencionado. El P5 es un hombre de 42 años, con 12 años de experiencia de un establecimiento Municipal y, por último, el P6 es un hombre de 28 años con 01 año de experiencia de un establecimiento Municipal.

Figura 19.*Fases del estudio***Procedimiento para el curso de formación permanente y la unidad didáctica transformada.**

Para el desarrollo del curso de formación permanente, en primer lugar, se tuvo que solicitar autorización para el desarrollo del curso a la unidad de Formación continua correspondiente a la Universidad Autónoma de Chile (UA).

Ante ello, se tuvo que realizar una propuesta de trabajo planificada para poder presentar y llevar a cabo el curso de "Evaluación Formativa y Compartida y el Modelo Competencial" para que de esta forma sea acreditado y certificado por la Universidad.

Figura 20.

Fases para el procedimiento de solicitud de curso y contacto a establecimientos



Para invitar a los profesores a participar del curso de formación permanente, se realizaron carteles de difusión (Figura 21) para compartir por medio de correos electrónicos a los establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares, Departamentos de Educación Municipal (DAEM), Provincial de Educación (DEPROVEDUC) y Secretaría Regional de Educación (SECREDOC).

Figura 21.*Afiche de Difusión del Curso*

Curso

“Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física Escolar y Modelo Competencial”

Contenidos

- Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física
- Estilos y modelos de Enseñanza en Educación Física
- Modelo Competencial en Educación Física
- Elaboración y Análisis de Instrumentos de Evaluación

Dirigido a Profesores de Educación Física
Provincia de Osorno

Estrategia Metodológica

FLIPPED CLASSROOM

GAMIFICATION

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE

DIRECCIÓN CORPORATIVA DE EDUCACIÓN CONTINUA Y ASISTENCIA TÉCNICA

También se compartió información a los distintos grupos de EF de las 07 comunas correspondientes a la provincia de Osorno (Chile). Para el registro y confirmación de la participación de los estudiantes, se envió un formulario de Google Forms para que puedan inscribirse. También se creó la página web para que los profesores pudieran visualizar el tema del curso. Además, se incorporó el documento de consentimiento informado para que los directores y profesores participantes firmaran antes de iniciar el curso (Anexos 6 y 7).

Figura 22.

Página web usada para información sobre el curso



Para el desarrollo del curso de formación permanente y la unidad didáctica transformada se utilizó el consentimiento informado para los participantes del curso y todos los responsables del estudio. Por lo tanto, contó con la autorización de los directores de los establecimientos escolares de cada uno de los participantes con información previa sobre los contenidos a tratar, la información del relator, horario y fechas del desarrollo del curso. Para la última etapa de la unidad didáctica transformada se informó nuevamente a los directores del establecimiento para solicitar la aplicación de una programación distinta a la planificación usada en el formato tradicional del sistema educativo para la planeación de una unidad.

4.2.2.2. Aspectos éticos del estudio

En relación a los aspectos éticos del estudio, se hizo necesario el “consentimiento informado” para los profesores participantes, los directores de los establecimientos y los estudiantes con autorización de los padres y apoderados por ser menores de edad. En cada consentimiento informado se menciona el objetivo de la investigación y se garantiza confidencialidad y anonimato en el tratamiento de los datos. También se asegura que, en el presente estudio, no se realiza ningún daño a los participantes, ya sea de tipo psicológico como físico, ni algún tipo de humillación personal. Para ello, se enviaron los documentos correspondientes, que fueron evaluados de forma favorable por parte del Comité de Ética de la UCAM; y fueron los siguientes documentos:

- Consentimiento informado por parte del profesor (Anexo 7), en donde se explica el objetivo de la investigación y se especifica el tipo de participación en la misma, la aplicación de cuestionarios, aplicación de la evaluación formativa y el modelo competencial, la recogida de fotos, imágenes, grabaciones de vídeos y fotos, en el cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999 (España), Ley 20.584 (Chile).

- Consentimiento informado por parte del padre/madre, tutor de cada alumno (Anexo 8). En este documento se informa sobre en qué consiste y para qué sirve el estudio, así como la información acerca de cómo se realiza y qué efectos le producirá al participante que forme parte. También se especifica el cuestionario sobre la percepción del alumnado de la práctica docente del profesor/a, y se realizará recogida de información por medio de fotos, imágenes, grabaciones en vídeo y/o audio en las sesiones de EF; relacionando el tratamiento de datos de manera confidencial expuesto por la Ley Orgánica 15/1999 (España), Ley 20.584 (Chile).

- Consentimiento informado para directores de establecimientos (Anexo 6). En el documento se explica a los directores de cada establecimiento escolar el objetivo de la investigación y se especifica el tipo de participación que tendrán los docentes en la misma y la participación que tendrán ellos en el estudio. También se indica que los docentes responderán cuestionarios, usarán la evaluación formativa y el modelo competencial y se hará la recogida de datos, imágenes, grabaciones de vídeos y fotos, en el cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999 (España), Ley 20.584 (Chile).

- Compromiso del investigador: Mantener la confidencialidad de los datos, sin divulgación a terceros, ni a cualquiera otra persona, de los datos personales que tenga la investigación. Del mismo modo, tampoco enviar a terceros datos personales por correo electrónico y/o ningún otro tipo de envío sin la autorización respectiva.

4.2.2.3. El curso de formación permanente

El curso de formación permanente propuesto para los profesores participantes responde al contexto real, usando las unidades didácticas de los planes y programas del sistema educativo chileno. Este tipo de curso es efectuado en el curso académico del segundo semestre 2021 y se consideran variables como: la forma metodológica que se utiliza para la modalidad y desarrollo del curso, la duración de éste y la participación activa del profesorado (Calderón, De Ojeda Pérez y Méndez-Giménez, 2013). En relación con las características del curso, se trabaja un contenido de forma transversal, se incentiva el aprendizaje participativo y de aplicación práctica sobre los contenidos que se trabajan en el curso.

Figura 23.*Presentación de afiche del curso para los establecimientos escolares*

Curso Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física Escolar y Modelo Competencial Dirigido a Profesores de Educación Física, Provincia de Osorno	
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Presentar los fundamentos, características y usos de la Evaluación Formativa y Compartida y el modelo competencial a los docentes de Educación Física. • Conocer y comprender modelos pedagógicos y estilos de enseñanza coherentes con la evaluación formativa y compartida que permitan ser aplicados en la planificación docente de la asignatura de Educación Física. • Actualizar la formación de los docentes en el conocimiento y desarrollo de herramientas e instrumentos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el aula. 	Contenidos <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Formativa y compartida • Análisis y elaboración de instrumentos de evaluación Formativa y Compartida • Experiencias de buenas prácticas en Educación Física Escolar • Modelo Competencial en Educación Física • Estilos y modelos de enseñanza en Educación Física • Planificación Unidad Didáctica
Duración <ul style="list-style-type: none"> • Total: 30 horas • Inicio: Septiembre • 10 horas Aprendizaje Sincrónico • 15 horas Aprendizaje Asincrónico • 04 clases de 2 horas 30 minutos 	Estrategias y recursos didácticos <ul style="list-style-type: none"> • Gamificación • Aula Invertida • Plataforma Classroom • Página web informativa
Relator <ul style="list-style-type: none"> • Luis Alfredo Añezco Martínez • Profesor de Educación Física • Magister en Ciencias de la Educación 	Material de apoyo <ul style="list-style-type: none"> • Referencias bibliográficas • Revistas de Educación • Videos y power point • Pautas de evaluación • Links de interés
Certificación <ul style="list-style-type: none"> • Universidad Autónoma de Chile 	Contacto Correo: Alfredo.anazco.martinez@gmail.com

CURSO DE FORMACION PERMANENTE

Objetivos y contenidos del curso

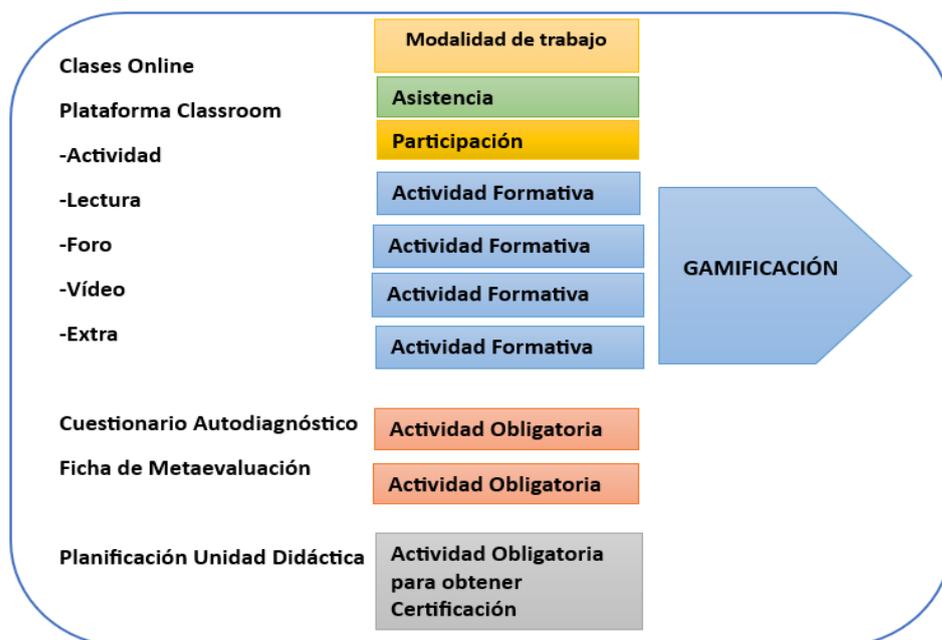
El curso de formación permanente está dirigido a los profesores de Educación Física de Secundaria de la provincia de Osorno, tiene como tema la “Evaluación Formativa y Compartida y el modelo competencial en Educación Física Escolar”. Los objetivos del curso son: Presentar los fundamentos, características y usos de la EFyC y el modelo competencial a los docentes de EF en Secundaria. También conocer y comprender modelos pedagógicos y estilos de enseñanza coherentes con la EFyC que permitan ser aplicados en la planificación docente de la asignatura de EF y, por último, actualizar la formación de los docentes en el conocimiento y desarrollo de herramientas e instrumentos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el aula.

En relación a los temas y contenidos a tratar en el curso se encuentran: Evaluación Formativa y Evaluación Compartida, Instrumentos de Evaluación, Modelo Competencial en Educación, Estilos y modelos de Enseñanza en EF, Planificación de Unidad Didáctica. Los contenidos fueron tratados en las sesiones planificadas del curso.

Modalidad: La modalidad utilizada para el curso de formación permanente fue el sistema de trabajo online por medio de la plataforma de trabajo *Google Teams*, en donde se pudieron llevar a cabo las sesiones con la opción de grabado de las clases y el uso de los recursos que ofrece la plataforma para compartir recursos materiales a los participantes. Los cursos de formación que usan TIC tienen importante incidencia en las prácticas de enseñanza (Gómez et al., 2020). Por otra parte, el curso tiene una modalidad de trabajo de tipo sincrónica y asincrónica (Figura 24).

Figura 24.

Modalidad de trabajo del curso de formación permanente

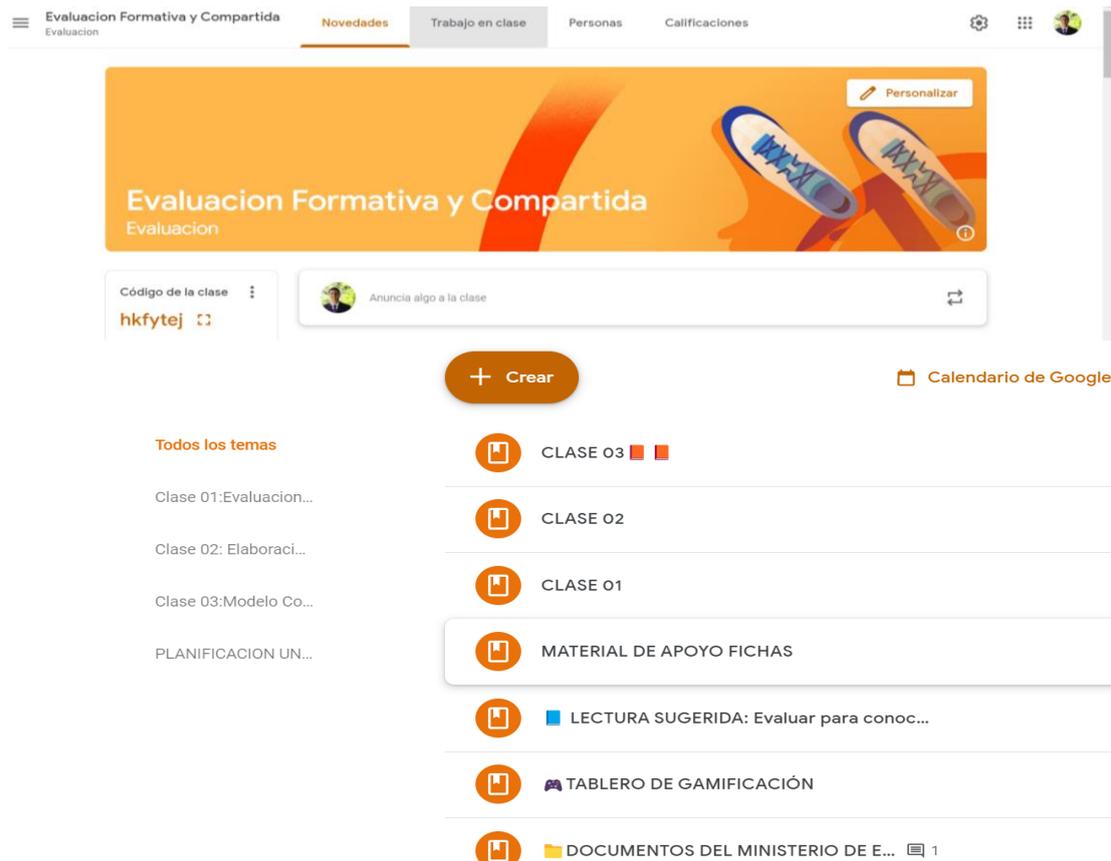


Duración del curso: La duración del curso fue de 30 horas certificadas, de las cuales 10 horas corresponden a clases de 2,5, y 20 horas no presenciales, en donde los participantes debían destinar su tiempo a la lectura, desarrollo de tareas y reflexión sobre los temas. El curso se desarrolló una vez a la semana entre septiembre y octubre de 2021.

Metodología y estrategias de enseñanza: Se utiliza la plataforma de *Google Classroom* por medio de la metodología de aula invertida o "*Flipped Classroom*" (Bergman y Sams, 2012). La metodología seleccionada tiene la finalidad de presentar una propuesta novedosa para los participantes del curso y que permita aprender de forma práctica de acuerdo a los lineamientos de esta metodología (Figura 26). Por otra parte, el aula invertida es una herramienta efectiva en cursos a distancia, desarrollando paralelamente el aprendizaje ubicuo.

Figura 25.

Plataforma Classroom para trabajar la metodología de aula invertida



Por otra parte, la estrategia utilizada para trabajar en el curso de formación permanente es por medio del uso de la Gamificación, siendo ésta definida por Zichermann y Cunningham (2011) como: “un proceso relacionado con el jugador y su pensamiento y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas” (p.11). La Gamificación usó badges para representar los incentivos a los participantes del curso y estos fueron adjuntados al tablero de la plataforma de *Google Classroom* (Figura 26).

Figura 26.*Gamificación usando badges***Evaluación:**

Durante la participación de los profesores en el curso, se ha implementado como instrumento de evaluación del proceso el instrumento de "Sensaciones" (Anexo 10) por medio de imágenes, textos o dibujos para representar sus sentimientos durante las clases, y por otro lado se ha utilizado el instrumento del semáforo (Anexo 11) para poder determinar el aprendizaje logrado al final de cada clase realizada.

Para la planificación de la Unidad Didáctica, se utiliza la ficha de metaevaluación didáctica (Navarro y Jiménez, 2012), y en la última clase, los participantes tenían que presentar la planificación con el sistema de evaluación utilizado y sus criterios para considerarla formativa y compartida.

Para la evaluación de las tareas realizadas en modalidad no presencial, se utiliza la plataforma de *Google Classroom* para administrar el contenido y evaluar las actividades formativas y complementarias usando la gamificación y la retroalimentación para el cumplimiento de las tareas.

Aplicación del Curso de Formación

Fases, cronograma y tareas

El curso de formación permanente contó con ocho semanas de duración, expuesto en el cronograma. Atendiendo a la metodología de aula invertida, la semana previa a cada sesión presencial se trabajaron los contenidos que en ella se tratarían, facilitando las tareas a realizar por los participantes e incluyendo de forma progresiva los recursos didácticos en el sitio web.

A continuación, se pasa a detallar cómo se desarrolló el curso en dos bloques, incorporando las fases explicadas en el apartado anterior mediante la metodología aula invertida y la estrategia de gamificación, así como de una evaluación formativa y metaevaluación didáctica.

El curso de formación permanente efectuado duró 5 semanas, de las cuales se dividen en 1 clase por semana de 2,5 horas y durante la semana en modalidad *offline* para el desarrollo de tareas y revisión de los recursos materiales utilizados para el curso de formación.

Figura 27.

Presentación del curso de evaluación formativa y compartida y modelo competencial



Curso Evaluación Formativa y Compartida y Modelo Competencial

Planificación clase y semana 1

En la primera clase y semana, tiene como finalidad introducir el concepto de EFyC y también dar a conocer el curso, modalidad, forma de trabajo y objetivos del curso de formación permanente a los profesores participantes. Por otra parte, los participantes en la semana revisan el material de trabajo del sistema *offline* para tener los conocimientos previos antes de la clase y seleccionan un tema para la unidad didáctica (Tabla 25).

Tabla 25.*Planificación clase y semana 1*

<i>Clase Online</i>		<i>Offline</i>	<i>Instrumentos</i>
Objetivos	Clase 1	Semana 1	Instrumentos
<p>- Presentar la metodología y las bases del curso y al docente que lo imparte.</p> <p>- Realizar una evaluación inicial y diagnóstica acerca de los conocimientos previos de los participantes en términos de la evaluación formativa y compartida.</p> <p>- Crear un ambiente discernido mediante tareas de debate y actividades que demandan participación del participante.</p>	<p>-Introducción a la Evaluación Formativa y Compartida</p> <p>1ª Parte: Primera parte: Información inicial de la sesión, presentación del curso, objetivos y rúbrica del semáforo.</p> <p>2ª Parte: Segunda parte: Definición, características y criterios de calidad educativa referentes a la evaluación tradicional y la evaluación formativa y compartida.</p> <p>-Antecedentes de la Evaluación</p> <p>-Evaluación Tradicional v/s Evaluación Alternativa.</p> <p>-Evaluación v/s Calificación</p> <p>-Fundamentación sobre EFyC.</p> <p>- Ejemplos de EFyC.</p>	<p>-Lectura, síntesis y reflexión temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Evaluar para conocer, examinar para excluir. ● La evaluación-calificación en educación física: Análisis crítico de los modelos tradicionales y planteamiento. ● Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas (Capítulo Educación Secundaria) 	<p>-Ficha MD para los instrumentos y sistema de evaluación (Navarro y Jiménez, 2012)</p> <p>-Cuestionario de Autodiagnóstico didáctico (Navarro y Jiménez, 2012)</p> <p>-Rúbrica autoevaluación</p> <p>-Instrumento Sensaciones.</p> <p>-Instrumento Semáforo.</p>

	<p>3º Parte: Reflexión y análisis crítico constructivo grupal de la sesión llevada a cabo y su adecuación a cada una de las realidades docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversatorio sobre la Evaluación con preguntas guiadas. -Evaluación y retroalimentación de la clase. 	<p>-Tarea 1 en <i>Classroom</i>: Evaluación inicial y diagnóstica de una propuesta alternativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar tema para Unidad Didáctica. - Ver vídeo sobre la EFyC (López Pastor) -Participación en foro con pregunta guiada. -Incorporación carpeta drive de instrumentos de evaluación. -Usar un chat de participación voluntario durante la semana. -Adquisición logro 1 tras el envío de la tarea realizada y feedback. 	
--	--	---	--

Planificación clase y semana 2

En la segunda clase y semana, se genera la comprensión de la evaluación formativa y compartida por medio de su aplicación práctica de este tipo de evaluación. Por otra parte, los participantes en la semana revisan el material de trabajo del sistema offline para tener los conocimientos previos antes de la clase relacionados al tema y comienzan a trabajar la planificación didáctica.

Tabla 26.

Planificación clase y semana 2

<i>Clase Online</i>		<i>Offline</i>	<i>Instrumentos</i>
Objetivos Estructura	<i>Clase 2</i>	Semana 2	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Presentar los beneficios en el uso de la EFyC en las clases de EF. - Presentar instrumentos de evaluación justificados en las unidades formativas ajustados a las necesidades del contenido didáctico y las necesidades de alumnos reales. - Crear ambiente de debate mediante la 	<p><i>Comprendiendo la Evaluación Formativa y Compartida.</i></p> <p>1ª Parte: Primera parte: Información inicial de la sesión, presentación del objetivo de la clase y retroalimentación de clase anterior.</p> <p>2ª Parte: Segunda parte: Características, usos y aplicación de la EFyC en EF Escolar.</p> <p>-Principales estudios sobre la EFyC.</p>	<p>Tareas</p> <p>-Lectura y reflexión sobre el tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zapatero-Ayuso, J. A., González-Rivera, M. D., y Campos-Izquierdo, A. C. (2018). El modelo competencial en Educación Física: contribución, evaluación y 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento Sensaciones. • Instrumento Semáforo.

<p>metodología del “aula invertida” en el contenido de la tarea.</p>	<p>- Analizar instrumentos para valorar la evaluación. -Ejemplos de instrumentos en su forma y en distintos momentos sobre todo en el proceso. - Analizar los propios instrumentos de evaluación utilizados. -Generar instrumentos de evaluación acorde a la unidad didáctica, personalizar en función de los objetivos de las competencias y los modelos pedagógicos. -Presentación de Manual de las Buenas Prácticas sobre la EFyC.</p> <p>3º Parte. Reflexión - Conversatorio sobre la EFyC con preguntas guiadas (Desarrollar las preguntas).</p>	<p>vinculación con sus contenidos. <i>Cultura, Ciencia y Deporte</i>, 13(37), 17-30.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação na Educação Física Escolar: a produção audiovisual como ferramenta pedagógica para a aprendizagem. <p>-Planificar Unidad Didáctica e instrumento de evaluación. - Participar en foro con una pregunta guiada. -Adquisición logro 2 tras el envío de la tarea realizada y feedback.</p>	
--	--	---	--

Planificación clase y semana 3

En la tercera clase y semana, los participantes comprenden y analizan el modelo competencial en EF, por medio de vídeos y debates. Por otra parte, los participantes en la semana revisan el material sobre el modelo competencial y trabajan en las actividades formativas para fortalecer su aprendizaje y desarrollan la presentación de la unidad didáctica (Tabla 27).

Tabla 27.*Planificación clase y semana 3*

<i>Clase Online</i>		<i>Offline</i>	<i>Instrumentos</i>
Objetivos Estructura	<i>Clase 3</i>	Semana 3	Instrumentos
- Conocer el modelo competencial en educación escolar. -Presentar ejemplos del uso del modelo competencial. -Conocer las competencias claves del modelo competencial y las competencias en EF. -Trabajar y finalizar planificación de unidad didáctica usando la	<i>Modelo Competencial en Educación Escolar.</i> 1ª Parte: Primera parte: Información inicial de la sesión, presentación del objetivo de la clase y retroalimentación de clase anterior. 2ª Parte: Segunda parte: - Definición del Modelo Competencial, características y ejemplos de buenas prácticas. -Presentación de Vídeo de buenas prácticas.	-Lectura, síntesis y reflexión: <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación por competencias en Educación Física: modelos e instrumentos de evaluación utilizados por el profesorado. • Ayuso, J. A. Z. (2018). Beneficios de los estilos de enseñanza y las metodologías 	-Evaluación Diagnóstico sobre el Modelo Competencial. -Instrumento Sensaciones. -Instrumento Semáforo.

<p>evaluación por competencias.</p>	<p>- Presentar Modelos pedagógicos y estilos de enseñanza coherentes con la evaluación. 3º Parte. Reflexión - Conversatorio sobre el modelo competencial con preguntas guiadas.</p>	<p>centradas en el alumno en educación física.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparación de rúbrica personal para el análisis de contenido y presentación de los compañeros. -Finalizar la unidad didáctica -Participación en foro con pregunta guiada. -Usar un chat de participación voluntario durante la semana. -Adquisición logro 3 tras el envío de la tarea realizada y feedback. 	
-------------------------------------	--	---	--

Planificación clase y semana 4

En la cuarta clase y semana, los participantes presentan su unidad didáctica y el uso de la EFyC. Por otra parte, los participantes en la semana trabajan en la presentación de la unidad didáctica, revisan material de apoyo y desarrollan las actividades formativas. Finalmente, en la clase presentan la planificación (Tabla 28).

Tabla 28.

Planificación clase y semana 4

<i>Clase Online</i>		<i>Offline</i>	<i>Instrumentos</i>
Objetivo	Clase 4	Semana 4	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el modelo competencial y el uso de la EFyC. - Conocer las habilidades comunicativas de los participantes a través de la exposición de contenido. - Analizar las rúbricas creadas por los participantes. - Evaluar la exposición de los compañeros. 	<p><i>Modelo Competencial y Evaluación Formativa</i></p> <p><i>Presentar la unidad didáctica y compartir experiencias.</i></p> <p>1ª Parte: Primera parte:</p> <p>Información inicial de la sesión, presentación del objetivo de la clase y retroalimentación de clase anterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observar y revisar vídeo de buenas prácticas educativas. -Escribir en el foro una opinión. - Chat en vivo -Adjuntar unidad didáctica. -Adquisición logro 4 tras el envío de la tarea realizada y feedback. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuestionario evaluación de Fandos (2003) -Instrumento Sensaciones -Instrumento Semáforo. -Rúbrica de evaluación de Exposición. -Metaevaluación Autodiagnóstico.

<p>- Resolver las posibles dudas que se generan durante la sesión.</p>	<p>2ª Parte: Segunda parte: -Presentación de la Unidad Didáctica por parte de los participantes del curso por medio de un Poster o Infografía. -Justificar la coherencia entre objetivos, competencias y dinámica de evaluación. (Tribunal participante) -Dependiendo de la cantidad una o varias salas. -Feedback entre profesores.</p> <p>3º Parte. -Autoevaluación, Coevaluación y Retroalimentación, cooperativa Preguntas y dudas -Conversatorio sobre la EFyC y el modelo competencial. -Diplomas e incentivo para los participantes. -Certificado del curso.</p>		
--	---	--	--

4.2.2.4 Estudio de casos

Se consideró importante analizar la influencia del curso de formación permanente sobre la EFyC y el modelo competencial. Ante ello, en las fases 3, 4 y 5 se desarrolló la parte práctica del curso en los docentes asistentes al mismo, mediante el estudio de casos de tres docentes.

Presentación de la unidad

Para presentar la unidad, los docentes han adaptado una plantilla de planificación tradicional que se usa en el país (Tabla 29) para implementar una nueva plantilla de planificación incorporando las competencias claves dentro del formato.

La planificación utilizada incorpora los datos del nombre de la unidad, curso, cantidad de sesiones, objetivos, competencias claves, contenidos, criterios e indicadores de evaluación, las normas generales para la unidad didáctica y la evaluación de la unidad. Además, incluye otros apartados del plan de sesión correspondientes a evaluación, atención a la diversidad y control de contingencia (Tabla 30).

Tabla 29.

Plantilla de planificación tradicional usada en los establecimientos

PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD		
Asignatura: _____		
Curso: _____		
Nombre de la Unidad: _____	Desde: _____	Hasta: _____
Propósito: _____		

Conocimiento o contenido:

Habilidades:

Actitudes:

PLANIFICACIÓN CLASE			
Nº Clase fecha	Secuencia de Actividades	Recursos o materiales	Evaluación
	Objetivo de la Clase:		
	Inicio:		
	Desarrollo.		
	Cierre:		

Tabla 30.

Planificación utilizada para la unidad trasformada

INFORMACIÓN GENERAL DE LA UNIDAD DIDACTICA	
TÍTULO DE LA UNIDAD FORMATIVA:	
CURSO AL QUE VA DIRIGIDA:	Nº SESIÓN/Nº TOTAL SESIONES UD:
Nº DE ALUMNOS:	FECHA DE INICIO Y FINAL:
OBJETIVOS	

COMPETENCIAS CLAVE

**Unidad/S
CONTENIDOS****CONTENIDOS**

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN

INDICADORES DE EVALUACION

NORMAS DE CLASE / CONTROL DE LA CLASE

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDACTICA**PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN / (CLASE A CLASE)**

MOMENTOS DE LA CLASE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES	ESTILO/S DE ENSEÑANZA / MODELOS PEDAGÓGICOS	INSTRUMENTO/S DE EVALUACION
---------------------------------	--	-------------------	--	--

Inicio

Desarrollo

Cierre

*Puede haber varias actividades o tareas en cada momento de la clase. Importante que sean tareas competenciales.

OTROS APARTADOS DEL PLAN DE SESIÓN**Evaluación**

**Atención a la
diversidad**

**Control de
contingencias**

a) Antecedentes de Estudio de caso 1

La intervención del participante 1 corresponde a una docente mujer de 40 años con 6 años de experiencia. La intervención se desarrolló en un establecimiento particular subvencionado de la provincia de Osorno. La Unidad Didáctica de la primera participante es la correspondiente a la Unidad 04 de los planes y programas de estudio de Chile, denominada "Promoviendo la vida activa" (Figura 29).

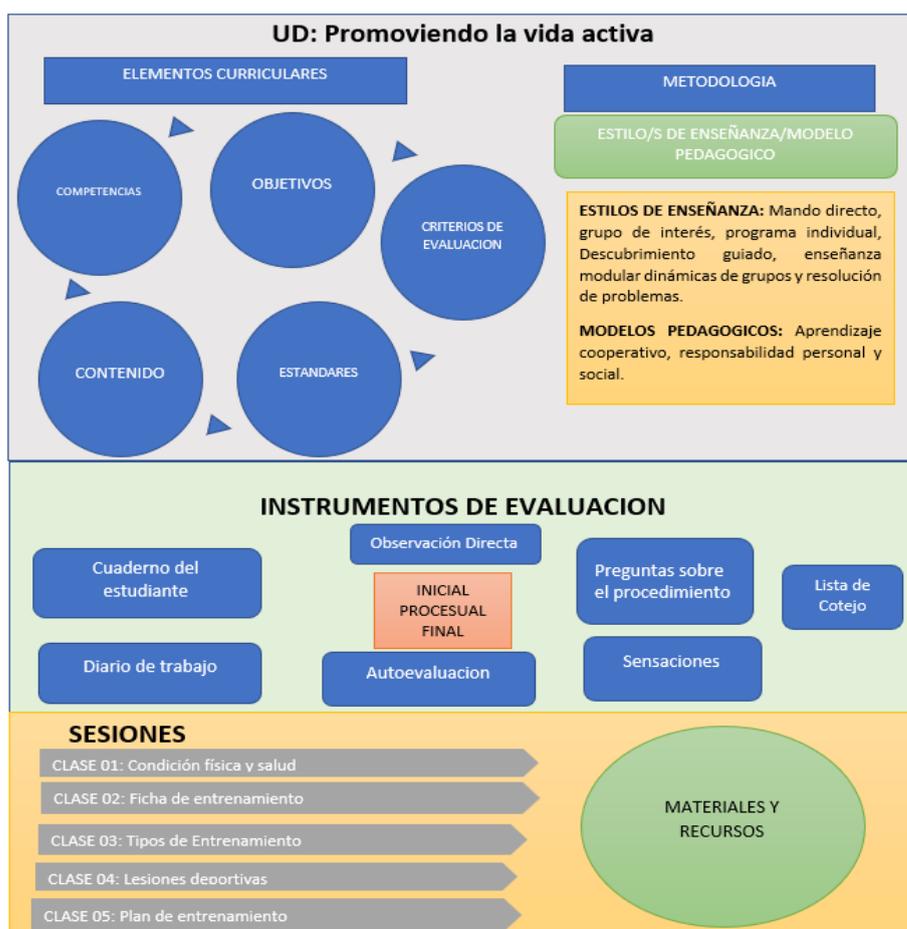
La planificación de la unidad didáctica contempla las competencias claves de aprender a aprender, competencia social y ciudadana, competencia digital y competencia de autonomía e iniciativa personal. Entre los contenidos de la unidad didáctica de la planificación se encuentran: los principios de frecuencia, intensidad, tiempo y tipo de ejercicio, las estrategias de promoción para una vida activa y las medidas de seguridad.

Dentro de los estilos de enseñanza, el docente aplica varios, predominando en su planificación el mando directo, la asignación de tareas y el descubrimiento guiado. Dentro de los modelos pedagógicos, predomina la responsabilidad social y personal y posteriormente el aprendizaje cooperativo, usados ambos en distintos momentos de la planificación.

Las clases comprenden 02 horas pedagógicas y es ejecutada la unidad en 05 clases, cuyos temas son la condición física y salud, la creación de fichas de entrenamiento, los tipos de entrenamiento, las lesiones deportivas y seguridad y el plan de entrenamiento. Respecto a los instrumentos de evaluación se encuentran: el cuaderno del estudiante, el diario de trabajo, el instrumento Sensaciones, las preguntas sobre el procedimiento, la observación directa, la autoevaluación y la lista de cotejo.

Figura 28.

Unidad Formativa primer participante



b) Antecedentes Estudio de caso 2

La intervención del participante 2 comprende a un docente de sexo masculino de 33 años y con 9 años de experiencia. La ejecución se desarrolló en un establecimiento municipal en una localidad rural de la provincia de Osorno. La Unidad Didáctica del segundo participante es la correspondiente a la Unidad 02 de los planes y programas de estudio de Chile, denominada "Deportes Colectivos", específicamente se trabajó el deporte de Basquetbol (Figura 29).

La planificación de la unidad contempla las competencias claves de autonomía e iniciativa personal, competencia para aprender a aprender y la competencia digital. Entre los contenidos de la unidad didáctica de la planificación se encuentran: las reglas del basquetbol, estrategias de juego, dominio de las técnicas del basquetbol y juego en equipo y resolución de problemas.

Dentro de los estilos de enseñanza, el docente aplica varios estilos, predominando en su planificación los grupos reducidos y luego la resolución de problemas, mando directo, asignación de tareas, grupo de interés y descubrimiento guiado.

Dentro de los modelos pedagógicos, el usado por el docente es el modelo de educación deportiva.

Las clases comprenden 02 horas pedagógicas y es ejecutada la unidad en 04 clases, cuyos temas son los fundamentos del basquetbol y sus reglas, el Dribbling y pase, estrategias y tácticas de juego y la realidad de juego.

Sobre los instrumentos de evaluación usados, se encuentran: el cuaderno del estudiante, la observación directa, la lista de cotejo, el instrumento Sensaciones, el cuaderno del profesor y la autoevaluación.

Figura 29.

Unidad Formativa segundo participante



c) Antecedentes Estudio de caso 3

La intervención del participante 3 corresponde a un profesor de sexo masculino, de 36 años con 13 años de experiencia docente. La ejecución se desarrolló en un establecimiento municipal en una localidad urbana de la provincia de Osorno. La Unidad Didáctica del tercer participante es la correspondiente a la Unidad 02 de los planes y programas de estudio de Chile, denominada “Deportes Colectivos”, específicamente se trabajó el deporte de Voleibol (Figura 30).

La planificación de la unidad contempla las competencias claves de aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas, la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y la competencia digital. Los contenidos de la unidad didáctica de la planificación son: los juegos deportivos del voleibol, las estrategias de juego, el saque, recepción y golpe de dedos.

Dentro de los estilos de enseñanza, el docente aplica varios estilos, predominando la asignación de tareas, la resolución de problemas y el descubrimiento guiado.

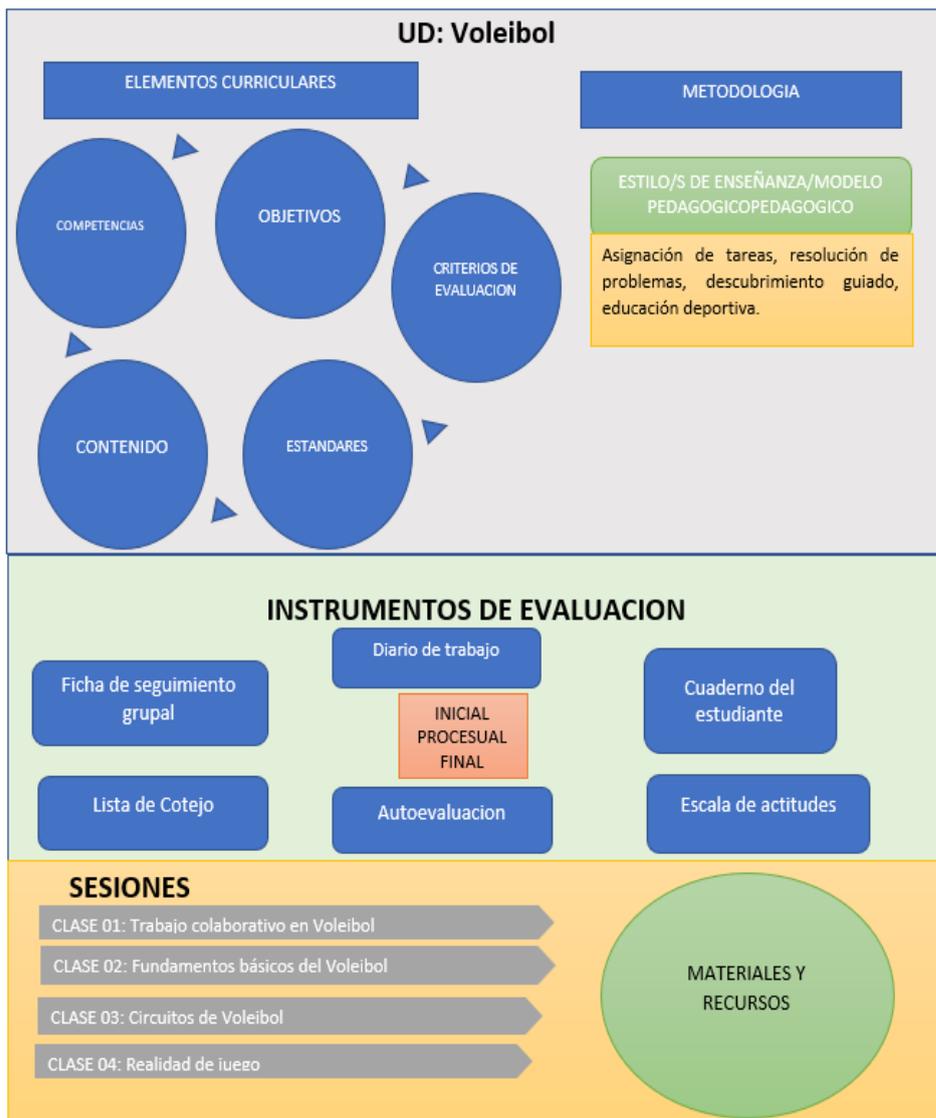
Dentro de los modelos pedagógicos, el usado por el docente es el modelo de educación deportiva en todas las clases.

Las clases comprenden 02 horas pedagógicas y es ejecutada la unidad en 04 clases, cuyos temas son el trabajo colaborativo en el voleibol, los fundamentos básicos del voleibol, circuitos deportivos para el voleibol y la realidad de juego.

Sobre los instrumentos de evaluación usados, se encuentran: la lista de cotejo, la ficha de seguimiento grupal, el diario de trabajo, el instrumento Sensaciones, el cuaderno del estudiante, la escala de actitudes y la autoevaluación.

Figura 30.

Unidad Formativa tercer participante



4.2.2.5. Análisis de datos

Para el análisis de los datos generados en los distintos procesos y fases del segundo estudio se representan dos grupos de análisis. Por una parte, se encuentran los cuestionarios aplicados en los distintos momentos, cuyo análisis es de tipo cuantitativo, y, por otro lado, están las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes, en el cual es un análisis de tipo cualitativo. Para los datos cuantitativos, se utilizó el programa estadístico Statistical Product and Service Solutions (SPSS) versión 21.0, programa muy utilizado para el análisis de datos cuantitativos (Bausela, 2005).

Para este análisis, se ejecutaron cálculos estadísticos descriptivos de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica), frecuencias y porcentajes de cada una de las respuestas al cuestionario. Para los datos cualitativos por medio de las grabaciones en vídeo de las entrevistas a través de la plataforma *Teams*, fueron analizadas posteriormente con el programa Atlas. Ti 22. Software utilizado para la codificación, categorización y agrupación del contenido y análisis cualitativo (Hernández et al., 2010).

4.2.3 Resultados

4.2.3.1 Resultados del análisis de la influencia del curso de formación permanente de los docentes participantes

En esta etapa se aborda el objetivo valorar un curso de formación permanente sobre evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias por parte de los docentes de Educación Física en Educación Secundaria asistentes al mismo, atendiendo a su diseño, desarrollo y evaluación final.

A continuación, se presentan los resultados del curso de formación permanente y los instrumentos usados para su análisis a los participantes (P1, P2, P3, P4, P5 y P6). Para ello se utilizó el cuestionario para la evaluación de cursos apoyados en tecnología de la información y la comunicación (FANDOS), la Ficha de Metaevaluación Didáctica y el Cuestionario Autodiagnóstico Didáctico para los participantes del curso.

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE CURSOS APOYADOS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (FANDOS)

Se presentan los resultados de los 6 participantes del curso de formación permanente, acerca de los temas tratados en el curso. Para ello, se hace uso del análisis de la media y la desviación estándar en las respuestas del cuestionario.

FORMACIÓN PRESENCIAL-VIRTUAL

La primera dimensión, de formación presencial-virtual (Tabla 31), permitió valorar el de las TICs en el curso realizado, de formación permanente de tipo online. Los datos relevantes del estudio en esta dimensión se encuentran en el acceso a la información (M=6.00, DE=.000) y la facilitación de la transferencia del conocimiento (M=6.00, DE=.000), lo que corresponde al 100% de los profesores que concuerdan con estos ítems, destacando la nueva información por parte de los docentes participantes del curso. Por otra parte, se presenta una diferencia de respuesta en cuanto a que demuestran y simulan experiencia (M=5.33, DE=1.033), ya que el diseño del curso fue un tema nuevo para los docentes.

Tabla 31.

Dimensión sobre la formación presencial-virtual

ÍTEM 4. El uso de las TIC	N	M	DE
Facilita el trabajo en grupo	6	5.50	.837
Motiva el aprendizaje	6	5.50	.837
Facilitan el recuerdo de la información y refuerzan los contenidos	6	5.83	.408
Facilitan el autoaprendizaje e individualizan la enseñanza	6	5.83	.408

Demuestran y simulan experiencia	6	5.33	1.033
Aclaran conceptos abstractos	6	5.67	.516
Propician nuevas relaciones entre profesor y estudiante	6	5.83	.408
Permiten el acceso a más información	6	6.00	.000
Facilitan la transferencia de conocimiento	6	6.00	.000
Ofrece una mejor presentación de los contenidos	6	5.83	.408
Crean o modifican nuevas actitudes	6	5.83	.408
Facilita el trabajo en grupo	6	5.50	.837

DISEÑO DEL CURSO O MÓDULO DE FORMACIÓN

En cuanto a la dimensión “diseño del curso o módulo de formación”, se recopiló información importante sobre el planteamiento, así como la base de su formulación y estructuración (véase Tabla 32).

Sobre la valoración del curso realizado, las principales valoraciones se encuentran en los objetivos del curso se adaptan a las necesidades formativas ($M=6.00$, $DE=.000$), el interés por los temas a tratar ($M=6.00$, $DE=.000$), las expectativas profesionales del curso ($M=6.00$, $DE=.000$), su duración ($M=6.00$, $DE=.000$) y la necesidad de formación continuada ($M=6.00$, $DE=.000$). Por otra parte, existe una diferencia de respuesta al preguntar si son mejores los cursos de formación a distancia que los presenciales ($M=4.50$, $DE=1.761$).

En torno a la formación recibida, los docentes están completamente de acuerdo (100%) en relación a los objetivos adecuados del curso, los contenidos tratados, el orden de presentación de los contenidos, la cantidad de conocimientos a trabajar, el clima de grupo y las didácticas usadas para presentar los contenidos. Uno de los aspectos en el que los profesores presentan discrepancia fue en la duración del curso ($M=4.00$, $DE=.000$).

Respecto a la importancia de los componentes del curso, los docentes están completamente de acuerdo (100%) en la presentación de teorías y conceptos, los trabajos a realizar fuera del curso, la reflexión sobre la propia práctica, la

adecuación de las tareas a los objetivos del curso y la disponibilidad de medios materiales para desarrollar las tareas. Por otra parte, existe una diferencia de respuesta ($M=5,17$, $DE=1,329$) en la demostración de teoría o destreza (en vivo, en vídeo, en audio, por escrito).

Tabla 32.

Dimensión sobre el diseño del curso o módulo de formación

ÍTEM 5. Valoración sobre la realización del curso	N	M	DE
La información previa del curso	6	5.83	.408
Claridad de los objetivos del curso	6	5.83	.408
Viabilidad de los objetivos (alcanzables)	6	5.83	.408
Los objetivos del curso se adaptan a tus necesidades formativas	6	6.00	.000
Interés por los temas/contenidos a tratar	6	6.00	.000
Expectativas profesionales del curso	6	6.00	.000
La duración del curso se adecua a sus objetivos	6	6.00	.000
Mi actividad profesional necesita formación continuada	6	6.00	.000
Son mejores los cursos de formación a distancia que los presenciales	6	4.50	1.761
ÍTEM 6. Formación recibida del curso	N	M	DE
Los objetivos del curso han sido adecuados	6	6.00	.000
Los contenidos trabajados son adecuados para mi formación laboral	6	6.00	.000
Los contenidos se presentaron ordenadamente	6	6.00	.000
La cantidad de conocimientos a trabajar es adecuada	6	6.00	.000

El trabajo en grupos pequeños es mejor que en grandes grupos	6	5.80	.447
Es mejor la enseñanza individualizada que en grupos de aprendizaje	6	5.40	1.342
El clima de trabajo en el grupo fue satisfactorio	6	6.00	.000
La presentación de los contenidos la consideras didácticas	6	6.00	.000
La duración del curso fue la correcta	6	4.00	.894
Faltó tiempo para el intercambio de experiencias	6	5.33	1.211
Los profesores sabían conducir el trabajo a realizar	6	4.00	2.280
Los exámenes escritos son la mejor forma de evaluar este tipo de cursos	6	5.50	1.225
Los exámenes escritos son la mejor forma de evaluar este tipo de cursos	6	4.00	2.280
El clima de trabajo en el grupo fue satisfactorio	6	6.00	.000
La presentación de los contenidos la consideras didácticas	6	6.00	.000
La duración del curso fue la correcta	6	4.00	.894
Es preferible no evaluar un curso de este tipo	6	4.83	1.835
La evaluación realizada estuvo de acuerdo con los criterios del curso	6	5.83	.408
Es necesario partir de una evaluación inicial	6	5.17	1.169
Durante el curso se adquieren habilidades y actitudes para mi trabajo	6	6.00	.000
Lo aprendido en el curso corresponde a las necesidades de la práctica laboral	6	6.00	.000
El curso ofrece posibilidades profesionales de cara al futuro	6	6.00	.000

Esta modalidad de formación despierta el interés para hacer otros cursos	6	6.00	.000
ÍTEM 9: Importancia de los componentes del curso			
	N	M	DE
Presentación de teorías y conceptos	6	6.00	.000
Demostración de teoría o destreza (en vivo, en vídeo, en audio, por escrito)	6	5.17	1.329
Trabajos a realizar fuera del curso	6	6.00	.000
Reflexión sobre la propia practica	6	6.00	.000
Adecuación de las tareas a los objetivos del curso	6	6.00	.000
Disponibilidad de medios materiales para desarrollar las tareas	6	6.00	.000
Facilidad para contar con apoyos personales durante el desarrollo de la tarea	6	5.67	.816

DESARROLLO DEL CURSO

En cuanto a la dimensión “desarrollo del curso”, la primera variable con la que cuenta el cuestionario estuvo referida a los participantes, y como su interacción afectaba directamente a su proceso (Tabla 33).

Respecto a la valoración sobre la importancia del curso, todos los docentes (100%) se han implicado con interés en el curso, han podido intervenir cuando lo han deseado, han percibido que las actividades del curso eran productivas y en el curso se han llevado actividades nuevas e innovadoras. De los resultados, donde existe una mayor diferencia en las respuestas sobre la importancia de las actividades realizadas para la formación, se encuentran: el trabajo en pequeños grupos de los contenidos del curso ($M=3.17$, $DE=1.835$), los debates propuestos por otros compañeros y debate propuesto por el profesor ($M=3.17$, $DE=2.041$).

Sobre los materiales utilizados en el curso de formación, se encuentran los vídeos de ejemplos incorporados a la plataforma de *Classroom* y los distintos medios informáticos efectuados en el curso (M=5.00, DE=.000). Respecto a los principios metodológicos del curso, todos los docentes están bastante de acuerdo en la participación, individualización, funcionalidad y aplicabilidad, la actividad e interrelación, los conocimientos previos, cooperación y a motivar el aprendizaje (M=5.00, DE=.000).

Sobre las técnicas predominantes, los docentes se encuentran bastante de acuerdo en la explicación del profesor, los debates espontáneos y dirigidos (M=5.00, DE=.000). Sin embargo, existen diferencias de respuestas en las simulaciones y presentación de modelos de acción (M=4.17, DE=2.041).

Tabla 33.

Dimensión sobre el desarrollo del curso

ÍTEM 14: Principios metodológicos del curso	N	M	DE
Participación	6	5.00	.000
Individualización	6	5.00	.000
Funcionalidad y aplicabilidad	6	5.00	.000
Favorecer la actividad	6	5.00	.000
Favorecer la interrelación	6	5.00	.000
Partir de conocimientos previos	6	5.00	.000
Cooperación	6	5.00	.000
Motivar el aprendizaje	6	5.00	.000
ÍTEM 10: Valoración de la importancia del curso	N	M	DE
Los participantes se han implicado con interés en el curso	6	6.00	.000

Los participantes sabían en todo momento lo que se esperaba de ellos	6	5.67	.516
Los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado	6	6.00	.000
Se ha dado un ambiente de cooperación en las actividades en grupo	6	5.50	1.225
Los participantes han percibido que las actividades del curso eran productivas	6	6.00	.000
En este curso se han llevado a cabo actividades nuevas e innovadoras	6	6.00	.000

ÍTEM 11: Importancia de las actividades realizadas para la formación

	N	M	DE
Exposición de conocimientos previos	6	3.83	1.835
Explicaciones del profesor de los contenidos del curso	6	5.00	.000
Explicación de los participantes de los contenidos del curso	6	5.00	.000
Búsqueda de documentos de apoyo	6	5.00	.000
Trabajo en pequeños grupos de los contenidos del curso	6	3.17	1.835
Debates propuestos por otros compañeros	6	3.17	1.835
Debates propuestos por el profesor/dirigidos	6	3.17	2.041

ÍTEM 12: Importancia en los materiales del curso

	N	M	DE
Manuales de las herramientas	6	4.67	.816
Videos de ejemplos	6	5.00	.000
Tutoría electrónica	6	4.67	.816

BSCW entorno de trabajo colaborativo	6	5.00	.000
Gráficos junto al texto	6	5.00	.000
Esquemas-mapas conceptuales	6	5.00	.000
Medios informáticos	6	5.00	.000

ÍTEM 15: Técnicas didácticas predominantes	N	M	DE
Explicación de profesor	6	5.00	.000
Trabajo en pequeño grupo	6	5.00	.000
Trabajo individual	6	4.17	2.041
Exposición de los participantes	6	4.17	2.041
Debates dirigidos	6	5.00	.000
Debates espontáneos	6	5.00	.000
Resolución de tareas	6	5.00	.000
Simulaciones	6	4.17	2.041
Presentación de modelos de acción	6	4.17	2.041

ACTITUD Y HABILIDADES DESARROLLADAS EN EL CURSO

En torno a la dimensión “desarrollo del curso”, se realiza una valoración respecto a las actividades, las actitudes desarrolladas, la capacidad de autoaprendizaje, el trabajo individual y en grupo, la relación con el profesor y la valoración de la modalidad impartida del curso de formación permanente (Tabla 34). Respecto a las actividades, los docentes se encuentran bastante de acuerdo ($M=5.00$, $DE=.000$) en el uso de ilustraciones de las ideas principales para clarificar la información, la relación de la nueva información y lo aprendido previamente, las ideas para entender algo nuevo y el planteamiento de las actividades para permitir el desarrollo de destrezas cognitivas.

Sobre las actitudes desarrolladas, los docentes se encuentran de acuerdo ($M=4.83$, $DE=.408$) en las sugerencias de los posibles problemas educativos y tareas

por parte de los compañeros del curso, las actividades planteadas permiten el desarrollo de otras destrezas instrumentales, la capacidad de compartir ideas, respuestas y visiones con el profesor y compañeros y la implicación del curso permite trabajar en el propio ritmo. Por otra parte, se observa una diferencia en respuestas en la actividad ha cambiado mi visión sobre el papel del alumnado (M=4.33, DE=1.211).

Respecto a la capacidad de autoaprendizaje, se presentan diferencias en los resultados. En la pregunta sobre la mayoría de las cosas han sido aprendidas sin la ayuda del profesor (M=1.83, DE= 1.941), se puede determinar cuáles son los puntos más importantes del curso (M=3.00, DE=2.366), se consigue más asistiendo a clase que dedicando tiempo al estudio en casa (M= 3.17, DE= 2.229) y la confianza de las propias habilidades para aprender el material importante (M=2.83, DE=2.317).

Sobre el trabajo individual y en grupo, los docentes se encuentran bastante de acuerdo en que los contenidos en la web han sido los adecuados y las referencias bibliográficas son las correctas (M=5.00, DE=.000). Sin embargo, se presentan diferencias en la pregunta he planificado el trabajo a lo largo del curso, sin tener problemas en ningún momento (M=4.00, DE=1.673), he trabajado las lecturas complementarias en cada bloque hasta percibir entender el material (M=3.17, DE=2.483), he establecido una síntesis al final de cada bloque, que me ha ayudado a comprobar si había aprendido (M=3.17, DE=2.483), al inicio de cada bloque, he tenido claro lo que se esperaba de mi aprendizaje (M=3.17, DE=2.137), ha sido difícil establecer el trabajo en equipo con mis compañeros (M=2.17, DE=2.317), confío en mis propias habilidades para aprender el material importante (M=2.83, DE=2.317).

En torno a la relación con el profesor, todos están bastante de acuerdo en que el profesor ha dado retroalimentación de manera adecuada a los estudiantes, ha entregado alternativas para mejorar y desarrollar las bases de cada actividad o tarea, el método de enseñanza aportado ha permitido comprender mejor la asignatura, asegura que los estudiantes que tienen dificultades en el trabajo con los materiales de clase encuentren ayuda de tutorial, existe adecuación de estrategias didácticas a las condiciones en que se desarrolla el curso (horario, secuencia, temporalización, espacio, material), el rol del profesor ha sido satisfactorio, la preparación del profesor fue adecuada, la comunicación ha sido constante y fluida y el profesor respondió mis dudas satisfactoriamente (M=5.00, DE=.000).

Sobre el desarrollo en modalidad no presencial ha cambiado, los docentes se encuentran bastante de acuerdo en el planteamiento de los objetivos, el modo de realizar las actividades, la evaluación del aprendizaje, la comunicación y canal de transmisión del mensaje y la interacción con los demás (M=5.00, DE=.000).

Tabla 34.

Dimensión sobre la actitud y habilidades desarrolladas en el curso

ÍTEM 16.1: Respecto a las actividades	N	M	DE
La actividad clarifica contenidos difíciles de la materia para hacerlos comprender mejor	6	4.67	.816
La actividad mediante esquemas, diagramas o ilustraciones de las ideas principales, clarifica la información más confusa.	6	5.00	.000
La actividad relaciona la nueva información o problema con lo que he aprendido previamente	6	5.00	.000
Uso ideas e información que conozco para entender algo nuevo	6	4.67	.816
Las actividades planteadas me hacen desarrollar otras destrezas cognitivas (análisis, síntesis, crítica...) en el estudio	6	5.00	.000
ÍTEM 16.2: Actitudes desarrolladas	N	M	DE
Esta actividad ha cambiado mi visión sobre el papel del alumnado	6	4.33	1.211

Esta asignatura ha cambiado mi actitud como alumno, en la manera de afrontar mis estudios.	6	4.50	.837
Los alumnos hemos asumido responsabilidades en el proceso de aprendizaje	6	4.33	.816
Mis compañeros y yo sugerimos posibles problemas educativos y tareas	6	4.83	.408
Las actividades planteadas me hacen desarrollar otras destrezas instrumentales	6	4.83	.408
Encuentro nueva información acerca de los tópicos y materias usando las herramientas telemáticas	6	4.67	.516
La modalidad no presencial o semipresencial me motiva a trabajar más esta asignatura.	6	4.17	.983
He compartido ideas, respuestas y visiones con mi profesor y compañeros	6	4.83	.408
Me siento más implicado /a en esta asignatura, pues me permite trabajar a mi ritmo	6	4.83	.408

ÍTEM 16.3: Capacidad de autoaprendizaje**N M DE**

La mayoría de las cosas que he aprendido del contenido de esta asignatura las he aprendido sin la ayuda del profesor	6	1.83	1.941
Las aportaciones de mis compañeros han sido de ayuda para trabajar la materia	6	2.17	1.835
He revisado los trabajos hechos por mis compañeros	6	1.83	1.169

Trato de participar en los debates que se han originado a lo largo del curso	6	3.17	2.483
Creo que puedo determinar cuáles son los puntos más importantes de los contenidos de este curso	6	3.00	2.366
Consigo más asistiendo a clase que dedicando este tiempo al estudio en casa	6	3.17	2.229
Confío en mis propias habilidades para aprender el material importante	6	2.83	2.317

ÍTEM 16.4: Trabajo individual y en grupo	N	M	DE
Los contenidos presentados en la web han sido los adecuados	6	5.00	.000
He consultado otro material, a parte del presentado en la asignatura, para profundizar sobre el tema.	6	4.67	.816
He planificado correctamente el trabajo a lo largo del curso, sin tener problemas de tiempo en ningún momento.	6	4.00	1.673
He trabajado las lecturas complementarias en cada bloque hasta percibir que había entendido el material.	6	3.17	2.483
Se ha establecido una síntesis al final de cada bloque, que me ha ayudado a comprobar si había aprendido.	6	3.00	2.366
Al inicio de cada bloque, he tenido claro lo que se esperaba de mi aprendizaje.	6	3.17	2.137
Ha sido difícil establecer el trabajo en equipo con mis compañeros	6	2.17	2.317
Las referencias bibliográficas han sido adecuadas	6	5.00	.000

ÍTEM 16.5: Relación con el profesor	N	M	DE
El profesor ha dado retroalimentación de manera adecuada	6	5.00	.000
El profesor de a las estudiantes alternativas para mejorar y desarrollar las bases de cada actividad o tarea.	6	5.00	.000
El método de enseñanza aportado me ha permitido comprender mejor la asignatura	6	5.00	.000
El profesor se asegura que los estudiantes que tienen dificultades en el trabajo con los materiales de clase encuentren ayuda de tutorial	6	5.00	.000
Adecuación de estrategias didácticas a las condiciones en que se desarrolla el curso (horario, secuencia, temporalización, espacio, material)	6	5.00	.000
El papel del profesor ha sido satisfactorio	6	5.00	.000
La preparación del profesor fue adecuada	6	5.00	.000
La comunicación ha sido constante y fluida	6	5.00	.000
El profesor respondió mis dudas satisfactoriamente	6	5.00	.000
ÍTEM 17: Desarrollo en modalidad no presencial o semipresencial ha cambiado.	N	M	DE
El planteamiento de los objetivos de esta asignatura	6	5.00	.000
El desarrollo y estructuración de los contenidos	6	4.83	.408
El modo de realizar las actividades	6	5.00	.000

El método de enseñanza	6	4.83	.408
La evaluación del aprendizaje	6	5.00	.000
Los resultados de mi aprendizaje	6	4.83	.408
El trabajo del profesor	6	4.83	.408
La comunicación y el canal de transmisión de mensaje	6	5.00	.000
El interaccionar con los demás	6	5.00	.000

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA

En cuanto a la dimensión “valoración de la formación recibida”, se presentaron las valoraciones en el nivel de importancia del curso impartido por parte de los docentes participantes del curso de formación permanente (véase Tabla 35).

Respecto a la valoración de la formación recibida, los docentes se encuentran bastante de acuerdo en el valor profesional, el contenido interesante y el aumento de los conocimientos ($M=5.00$, $DE=.000$). Respecto a la valoración global del curso, los docentes están bastante de acuerdo en el interés del curso, la calidad, el nivel de conocimientos y destrezas adquiridas, la calidad de las actitudes y la posibilidad de la utilización de lo aprendido ($M=5.00$, $DE=.000$). Sin embargo, se encuentra una diferencia de respuestas en la valoración de las afirmaciones: aplico a la perfección los aprendizajes del curso ($M=4.67$, $DE=1.506$), tengo dificultades para aplicar la formación recibida en mi trabajo ($M=4.50$, $DE=1.975$), necesito una formación continuada similar a la recibida en este curso ($M=4.17$, $DE=1.835$), sería conveniente que los cursos continuaran bajo el sistema de educación a distancia ($M=4.17$, $DE=1.835$) y mantengo contacto con compañeros del curso, gracias a las herramientas telemáticas ($M=3.00$, $DE=2.098$).

Tabla 35.*Dimensión sobre la valoración de la formación recibida*

ÍTEM 18 Valoración de la formación recibida	N	M	DE
Valor profesional	6	5.00	.000
Contenido interesante	6	5.00	.000
Aumentar mis conocimientos	6	5.00	.000
Desenvolverse en un entorno virtual	6	4.50	.837
Aumenta relación con los compañeros	6	4.67	.816
Mejora la relación con el profesor	6	4.83	.408
Interés por el curso	6	5.00	.000
Calidad del curso	6	5.00	.000
Nivel de conocimientos adquiridos	6	5.00	.000
Nivel de destrezas adquiridas	6	5.00	.000
Calidad de las actitudes adquiridas	6	5.00	.000
Posibilidades de utilización de lo aprendido	6	5.00	.000
Uso que he hecho de los conocimientos adquiridos	6	4.83	.408
ÍTEM 20: Valoración de las afirmaciones	N	M	DE
Aplico a la perfección los aprendizajes del curso	6	4.67	1.506
Ha mejorado mi actividad profesional tras la realización del curso	6	5.50	.548
Hay ciertos temas que aún desconozco y que son necesarios	6	5.67	.516
El curso me ha permitido ser más consciente de mi capacidad profesional	6	5.67	.516

Tengo dificultades para aplicar la formación recibida en mi trabajo	6	4.50	1.975
Necesito una formación continuada similar a la recibida en este curso	6	4.17	1.835
Sería conveniente que los cursos continuaran bajo el sistema de educación a distancia	6	4.17	1.835
Me gustaría tener impreso el material del curso	6	5.67	.516
Los profesores resolvieron mis dudas satisfactoriamente	6	5.67	.516
El curso respondió plenamente a mis expectativas	6	5.67	.516
Mantengo contacto con compañeros del curso, gracias a las herramientas telemáticas	6	3.00	2.098

En este apartado se aborda el objetivo estudiar la influencia de un curso de formación permanente para profesores de Educación Física en Educación Media en torno a la evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias, sobre: a) el aprendizaje y mejora en el conocimiento del tema por parte del profesorado asistente; b) la metaevaluación didáctica del profesorado implicado.

Fichas de Metaevaluación Didáctica

A continuación, se presentan las fichas de Metaevaluación Didáctica utilizadas en los seis participantes del estudio en sus distintas fases. En relación a los participantes P1, P2 y P3 se muestran las fichas iniciales del curso y las fichas de la Metaevaluación de la Unidad Didáctica transformada y experimentada.

Respecto a los participantes P4, P5 y P6 se adjuntan las fichas iniciales del curso y las fichas de la unidad transformada de cada uno de los participantes, ya que estos docentes no han participado de la puesta en práctica de la unidad transformada y experimentada.

Ficha de Metaevaluación Didáctica Participante 1 (P1)

El participante 1 (P1) al inicio del curso utiliza dos instrumentos de evaluación, siendo estos la Rúbrica y la Lista de Cotejo (Tabla 36); a diferencia de la unidad transformada, en donde el docente incorpora diversos instrumentos posteriores al curso de formación permanente, tales como: Preguntas sobre el Procedimiento, Observación directa, Escala de sensaciones, Diario de trabajo, Cuaderno del alumno, Autoevaluación y Observación directa (Tabla 37).

Dentro de los instrumentos utilizados en la evaluación transformada, destaca la docente el instrumento de Sensaciones y la Autoevaluación, registrados en la ficha de metaevaluación. Sobre el instrumento de Sensaciones, la docente registra que es usado para la evaluación de la enseñanza por parte del alumnado. En torno a los momentos de la evaluación, la participante declara que se puede usar al inicio, en el proceso y al final. En consideración al flujo de comunicación, asigna un flujo a nivel mediano y en los criterios de instrumentos de evaluación, la docente participante indica el ámbito motriz y el ámbito afectivo-social.

Por otro lado, respecto al instrumento de Autoevaluación, se indica que se utiliza en el aprendizaje y la enseñanza, por parte del alumnado y el profesorado, respectivamente. Sin embargo, la docente participante registra que la autoevaluación es usada al final en el momento de la evaluación. Sobre su flujo de comunicación, la participante indica que se encuentra el flujo a nivel mediano y respecto a los criterios de los instrumentos de evaluación, registra en el ámbito cognitivo, motriz y afectivo-social.

Tabla 36.

Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 1

FICHA DE METAEVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Maestro/a: Participante 1						U.D: Promoviendo la vida activa					
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS de la EVALUACIÓN			FLUJO de COMUNICACIÓN XXX: Muy alta XX: Mediana X: Baja	CRITERIOS de INSTRUMENTOS EVALUACIÓN		
	APR.	ENS.	A	P	Ini.	Pro.	Fin		C	M	AF/S
Rúbrica	X	X		X			X	XX	X	X	X
Lista de Cotejo		X	X	X		X		XX	X	X	X

Nota: APR.= Aprendizaje; ENS.= Enseñanza; A= Alumnado; P= Profesorado; Ini.= Inicial; Pro.= Proceso; Fin.= Final; C= Ámbito cognitivo; M= Ámbito motor; AF/S= Ámbito afectivo-social.

Tabla 37.

Ficha de metaevaluación didáctica UD transformada y experimentada participante 1

FICHA DE METAEVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Maestro/a: Participante 1						U.D: Promoviendo la vida activa					
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS de la EVALUACIÓN			FLUJO de COMUNICACIÓN XXX: Muy alta XX: Mediana X: Baja	CRITERIOS de INSTRUMENTOS EVALUACIÓN		
	APR.	ENS.	A	P	Ini.	Pro.	Fin		C	M	AF/S
Preguntas sobre el Procedimiento	X		X			X		XX	X	X	
Observación directa		X		X	X	X	X	X		X	X

Escala de sensaciones		x	x		x	x	x	xx		x	x
Diario de trabajo	x	x	x		x	x		x		x	
Cuaderno del alumno	x		x				x	x	x	x	x
Autoevaluación	x	x	x	x			x	xx	x	x	x

Nota: APR.= Aprendizaje; ENS.= Enseñanza; A= Alumnado; P= Profesorado; Ini.= Inicial; Pro.= Proceso; Fin.= Final; C= Ámbito cognitivo; M= Ámbito motor; A/F= Ámbito afectivo-social.

Ficha de Metaevaluación Didáctica Participante 2 (P2)

El participante (P2) utiliza en la Metaevaluación Didáctica al inicio del curso los instrumentos de evaluación: Cuaderno del profesor, Cuaderno del alumno y Rúbrica (Tabla 38).

En relación a la metaevaluación de la Unidad Transformada, el docente participante utiliza: Cuaderno del Profesor, Cuaderno del Estudiante, Lista de Cotejo, Sensaciones y Observación Directa y Autoevaluación (Tabla 39).

Respecto al cuaderno del profesor, el docente participante lo utiliza tanto al inicio del curso como en la unidad didáctica transformada, en donde existe una diferencia de respuesta en la evaluación (Inicio del Curso se indica Enseñanza y Unidad transformada marca Aprendizaje). Sobre la implicación, el docente registra que al Inicio del curso: Alumnado-Profesorado y en la unidad transformada Profesorado.

En relación a los momentos de la evaluación, el docente registra inicio, proceso y final en el inicio del curso y en la unidad transformada. Sobre el flujo de comunicación, el docente al inicio registra el flujo de comunicación alta y en la unidad transformada registra en el cuaderno del profesor el flujo de comunicación baja. Sobre los criterios de instrumentos de evaluación, el docente registra el Ámbito cognitivo, Ámbito motor y el Ámbito afectivo-social; a diferencia de la respuesta en la unidad transformada donde el docente registra el ámbito cognitivo y motor.

Sobre el siguiente instrumento de evaluación que coincide, corresponde al Cuaderno del estudiante. En relación a la evaluación, el docente participante considera la evaluación del aprendizaje al inicio del curso y en la unidad transformada. Sobre la implicación al inicio del curso el docente considera al alumnado-profesorado y en la unidad transformadora el participante considera al alumnado. Sobre los momentos de la evaluación, el docente tanto al inicio del curso como en la unidad transformada menciona que utiliza este instrumento de evaluación al inicio, proceso y final. Sobre el flujo de comunicación, el participante considera un flujo mediano al inicio y en la unidad transformada. Sobre los criterios de instrumentos de evaluación, el docente al inicio del curso considera el ámbito cognitivo, motor y afectivo-social, mientras que en la unidad transformada solo considera el ámbito cognitivo y motor.

Tabla 38.

Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 2

FICHA DE META-EVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Maestro/a: Participante 2						U.D: Basquetbol					
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS de la EVALUACIÓN			FLUJO de COMUNICACIÓN XXX: Muy alta XX: Mediana X: Baja	CRITERIOS de INSTRUMENTOS EVALUACIÓN		
	APR.	ENS.	A	P	Ini.	Pro.	Fin		C	M	AF/S
Cuaderno del Profesor		X		X	X	X	X	XXX	X	X	X
Cuaderno del Alumno	X		X		X	X	X	XX	X	X	X
Rubrica		X	X				X	X	X	X	X

Nota: APR.= Aprendizaje; ENS.= Enseñanza; A= Alumnado; P= Profesorado; Ini.= Inicial; Pro.= Proceso; Fin.= Final; C= Ámbito cognitivo; M= Ámbito motor; AF/S= Ámbito afectivo-social.

Tabla 39.

Ficha de metaevaluación didáctica UD transformada y experimentada participante 2

FICHA DE METAEVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Maestro/a: P2						U.D.: Basquetbol					
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS de la EVALUACIÓN			FLUJO de COMUNICACIÓN XXX: Muy alta XX: Mediana X: Baja	CRITERIOS de INSTRUMENTOS EVALUACIÓN		
	APR.	ENS.	A	P	Ini.	Pro.	Fin		C	M	AF/S
Cuaderno del Profesor	X			X	X	X	X	X	X	X	
Cuaderno del Estudiante	X		X		X	X	X	X	X	X	
Lista de Cotejo		X	X			X	X	XX	X	X	X
Sensaciones	X		X		X	X	X	XX			X
Observación Directa	X	X		X	X	X	X	X		X	X
Autoevaluación	X		X	X			X	XX	X	X	

Nota: APR.= Aprendizaje; ENS.= Enseñanza; A= Alumnado; P= Profesorado; Ini.= Inicial; Pro.= Proceso; Fin.= Final; C= Ámbito cognitivo; M= Ámbito motor; AF/S= Ámbito afectivo-social.

Ficha de Metaevaluación Didáctica Participante 3 (P3)

El participante 3 (P3) al inicio del curso incorpora dos instrumentos de evaluación, siendo estos la Rúbrica y la Lista de Cotejo (Tabla 40), a diferencia de la unidad transformada, en donde el docente incorpora diversos instrumentos posteriores al curso de formación permanente, tales como: el diario de trabajo, la escala de actitudes, la ficha de seguimiento grupal, la autoevaluación, Sensaciones y el cuaderno del estudiante (Tabla 41).

Sobre la Lista de Cotejo, el docente participante considera que el instrumento tiene relación con la autoevaluación del aprendizaje por parte del alumnado, registrando esta respuesta al inicio y en la unidad transformada. Sobre los momentos de la evaluación, el participante considera al inicio del curso el proceso,

mientras que en la unidad transformada menciona que el instrumento es usado durante el proceso y al final del mismo. Respecto al flujo de comunicación el docente registra al inicio un flujo mediano de comunicación en comparación a la unidad transformada, donde el docente considera un flujo de comunicación baja. Respecto a los criterios de los instrumentos de evaluación, el docente al inicio del curso registra el ámbito cognitivo, motriz y afectivo-social, a diferencia de la unidad transformada, donde el participante considera en los criterios el ámbito cognitivo y motor en el instrumento de evaluación.

En relación a los instrumentos de evaluación, en la Ficha de Metaevaluación Didáctica de la unidad transformada y experimentada se logra apreciar un aumento en la cantidad de instrumentos de evaluación, tales como: el Diario de Trabajo, la Escala de Actitudes, la Ficha de Seguimiento Grupal, la Autoevaluación, el instrumento Sensaciones y el Cuaderno del Estudiante.

Tabla 40.

Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 3

FICHA DE META-EVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Maestro/a: Participante 3						U.D.: Voleibol					
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS de la EVALUACIÓN			FLUJO de COMUNICACIÓN XXX: Muy alta XX: Mediana X: Baja	CRITERIOS de INSTRUMENTOS EVALUACIÓN		
	APR.	ENS.	A	P	Ini.	Pro.	Fin		C	M	AF/S
Rúbrica		X	X	X			X	XX	X	X	X
Lista de Cotejo	X		X			X		XX	X	X	X

Nota: APR.= Aprendizaje; ENS.= Enseñanza; A= Alumnado; P= Profesorado; Ini.= Inicial; Pro.= Proceso; Fin.= Final; C= Ámbito cognitivo; M= Ámbito motor; AF/S= Ámbito afectivo-social.

Tabla 41.*Ficha de metaevaluación didáctica UD transformada y experimentada participante 3*

FICHA DE META EVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Maestro/a: Participante 3						U.D.: Voleibol					
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS de la EVALUACIÓN			FLUJO de COMUNICACIÓN XXX: Muy alta XX: Mediana X: Baja	CRITERIOS de INSTRUMENTOS EVALUACIÓN		
	APR.	ENS.	A	P	Ini.	Pro.	Fin		C	M	AF/S
Diario de Trabajo	x		x			x		XX	x	x	x
Lista de Cotejo	x		x			x	x	x	x	x	
Escala de Actitudes		x	x			x	x	XX		x	x
Ficha de Seguimiento Grupal	x		x			x		XX	x	x	
Autoevaluación		x		x			x	x	x	x	x
Sensaciones	x		x	x	x	x	x	XX		x	x
Cuaderno del estudiante		x	x		x	x	x	x	x	x	

Nota: APR.= Aprendizaje; ENS.= Enseñanza; A= Alumnado; P= Profesorado; Ini.= Inicial; Pro.= Proceso; Fin.= Final; C= Ámbito cognitivo; M= Ámbito motor; AF/S= Ámbito afectivo-social.

Ficha de Metaevaluación Didáctica Participante 4 (P4)

El participante 4 (P4) al inicio del curso utiliza un instrumento de evaluación subdividido en cuatro partes (Tabla 42): la observación motriz diagnóstica, observación clase a clase, observación motriz de avance y observación motriz final, a diferencia de la unidad transformada, en donde el docente incorpora diversos instrumentos posteriores al curso de formación permanente, tales como: Cuaderno del profesor, Cuaderno del estudiante, Coevaluación y Autoevaluación (Tabla 43).

Dentro de los instrumentos utilizados en la evaluación transformada, el docente menciona en mayor relevancia la Coevaluación de estudiantes y la Autoevaluación, como principales instrumentos. Respecto a los momentos de la evaluación, indica el docente al final, teniendo un flujo de comunicación mediano. Respecto a los criterios de los instrumentos de evaluación, el docente asigna el ámbito cognitivo, motriz y afectivo-social.

En relación a la Autoevaluación, el participante menciona que es usada para la del aprendizaje por parte del alumnado y, respecto a los momentos de la evaluación, el docente indica al final. Sobre el flujo de comunicación, al igual que la Coevaluación, asigna un flujo mediano y sobre los criterios de los instrumentos de evaluación, el docente registra el ámbito cognitivo y el ámbito motriz.

Tabla 42.

Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 4

FICHA DE META-EVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Maestro/a: Participante 4						U.D.: Atletismo					
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS de la EVALUACIÓN			FLUJO de COMUNICACIÓN XXX: Muy alta XX: Mediana X: Baja	CRITERIOS de INSTRUMENTOS EVALUACIÓN		
	APR.	ENS.	A	P	Ini.	Pro.	Fin		C	M	AF/S
Observación motriz diagnóstica		X		X	X			X		X	
Observación clase a clase		X	X			X		XXX	X	X	X
Observación motriz avance		X		X		X		XX		X	
Observación motriz final		X		X			X	XX		X	

Nota: APR.= Aprendizaje; ENS.= Enseñanza; A= Alumnado; P= Profesorado; Ini.= Inicial; Pro.= Proceso; Fin.= Final; C= Ámbito cognitivo; M= Ámbito motor; AF/S= Ámbito afectivo-social.

Tabla 43.

Ficha de metaevaluación didáctica UD transformada participante 4

FICHA DE META EVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Maestro/a: Participante 4						U.D.: Atletismo					
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS de la EVALUACIÓN			FLUJO de COMUNICACIÓN XXX: Muy alta XX: Mediana X: Baja	CRITERIOS de INSTRUMENTOS EVALUACIÓN		
	APR.	ENS.	A	P	Ini.	Pro.	Fin		C	M	AF/S
Cuaderno del Profesor		X		X	X	X	X	X	X	X	
Cuaderno del Estudiante	X		X		X	X	X	X	X		
Coevaluación Estudiantes	X		X				X	XX	X	X	X
Autoevaluación	X		X				X	XX	X	X	

Nota: APR.= Aprendizaje; ENS. = Enseñanza; A= Alumnado; P= Profesorado; Ini.= Inicial; Pro.= Proceso; Fin.= Final; C= Ámbito cognitivo; M= Ámbito motor; AF/S= Ámbito afectivo-social.

Ficha de Metaevaluación Didáctica Participante 5 (P5)

El participante 5 (P5) al inicio del curso registra tres instrumentos de evaluación, siendo la observación directa, la lista de cotejo y la rúbrica (Tabla 44). Sobre la unidad transformada, el docente incorpora diversos instrumentos posteriores al curso de formación permanente, tales como: Lista de Cotejo, Cuaderno del estudiante, Cuaderno del Profesor, Diario de trabajo, Sensaciones y Autoevaluación (Tabla 45). Se aprecia que el instrumento de evaluación usado en ambos momentos registra la misma respuesta en torno a la evaluación, implicación, momentos de la evaluación, flujo de comunicación y los criterios de instrumentos de evaluación.

Respecto a los instrumentos que destaca el docente participante, se encuentran el cuaderno del profesor y el instrumento Sensaciones. En torno al cuaderno del profesor, el participante registra que es usado para una

autoevaluación de la enseñanza por parte del profesor. De acuerdo a los momentos de la evaluación, registra que se puede utilizar al inicio, en el proceso y al final. Sobre el flujo de comunicación, la considera baja, y en los criterios usados para los instrumentos de evaluación, el participante registra el ámbito cognitivo y el ámbito motriz.

En relación al instrumento Sensaciones, es usado para la autoevaluación del aprendizaje por parte del alumnado, pudiendo ser usada al inicio, en el proceso y al final. Respecto al flujo de comunicación del instrumento, se registra un flujo mediano, y en torno a los criterios de los instrumentos de evaluación, el participante registra el ámbito motriz y el afectivo-social.

Tabla 44.

Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 5

FICHA DE META-EVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Maestro/a: Participante 5						U.D: Danzas Folclóricas					
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS de la EVALUACIÓN			FLUJO de COMUNICACIÓN XXX: Muy alta XX: Mediana X: Baja	CRITERIOS de INSTRUMENTOS EVALUACIÓN		
	APR.	ENS.	A	P	Ini.	Pro.	Fin		C	M	AF/S
Observación Directa	X		X	X	X	X	X	XXX	X	X	X
Lista de Cotejo		X		X	X	X	X	XX	X	X	X
Rúbrica	X	X	X	X			X	X	X	X	X

Nota: APR.= Aprendizaje; ENS.= Enseñanza; A= Alumnado; P= Profesorado; Ini.= Inicial; Pro.= Proceso; Fin.= Final; C= Ámbito cognitivo; M= Ámbito motor; AF/S= Ámbito afectivo-social.

Tabla 45.*Ficha de metaevaluación didáctica UD transformada participante 5*

FICHA DE META-EVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Maestro/a: Participante 5						U.D: Danzas Folclóricas					
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS de la EVALUACIÓN			FLUJO de COMUNICACIÓN XXX: Muy alta XX: Mediana X: Baja	CRITERIOS de INSTRUMENTOS EVALUACIÓN		
	APR.	ENS.	A	P	Ini.	Pro.	Fin		C	M	AF/S
Lista de Cotejo		X		X	X	X	X	XX	X	X	X
Cuaderno del estudiante	X		X		X	X	X	X	X	X	
Cuaderno del Profesor		X		X	X	X	X	X	X	X	
Diario de trabajo	X		X			X		XX	X	X	X
Sensaciones	X		X		X	X	X	XX		X	X
autoevaluación	X		X		X	X	X	XX	X	X	X

Nota: APR.= Aprendizaje; ENS.= Enseñanza; A= Alumnado; P= Profesorado; Ini.= Inicial; Pro.= Proceso; Fin.= Final; C= Ámbito cognitivo; M= Ámbito motor; AF/S= Ámbito afectivo-social.

Ficha de Metaevaluación Didáctica Participante 6 (P6)

El participante 6 (P6) al inicio del curso registra tres instrumentos de evaluación, siendo la pauta de observación, la lista de cotejo y la rúbrica (Tabla 46). Sobre la unidad transformada el docente incorpora diversos instrumentos posteriores al curso de formación permanente, tales como: Observación Directa, el Cuaderno del Estudiante, el Cuaderno del Profesor, Sensaciones y la Autoevaluación (Tabla 47).

Se observa que el instrumento de evaluación usado en ambos momentos, correspondiente a la observación directa, registra la misma respuesta en torno a la

evaluación, implicación, momentos de la evaluación y los criterios de instrumentos de evaluación. Solo existe una diferencia en el flujo de comunicación, en el cual al inicio señala un flujo medio y en la unidad transformada registra un bajo flujo del instrumento.

En relación a los instrumentos usados en la unidad transformada, el participante destaca el instrumento Sensaciones, indicando en la evaluación el aprendizaje y su implicancia es en el alumnado y profesorado, siendo este usado en el final de la evaluación, de acuerdo a lo registrado por el participante. Respecto al flujo de comunicación, es considerado como flujo medio, y en torno a los criterios de instrumentos de evaluación, el participante menciona el ámbito motriz y el ámbito afectivo-social.

Tabla 46.

Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 6

FICHA DE META-EVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Maestro/a: Participante 6						U.D.: Actividad en la Naturaleza					
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS de la EVALUACIÓN			FLUJO de COMUNICACIÓN XXX: Muy alta XX: Mediana X: Baja	CRITERIOS de INSTRUMENTOS EVALUACIÓN		
	APR.	ENS.	A	P	Ini.	Pro.	Fin		C	M	AF/S
Observación directa	X	X	X		X	X	X	XX		X	X
Lista de Cotejo		X	X	X	X	X	X	XX		X	X
Rubrica		X	X			X	X	XX	X	X	X

Nota: APR.= Aprendizaje; ENS.= Enseñanza; A= Alumnado; P= Profesorado; Ini.= Inicial; Pro.= Proceso; Fin.= Final; C= Ámbito cognitivo; M= Ámbito motor; AF= Ámbito afectivo-social.

Tabla 47.

Ficha de metaevaluación didáctica UD transformada participante 6

FICHA DE META EVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Maestro/a: Participante 6						U.D.: Actividad en la Naturaleza					
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS de la EVALUACIÓN			FLUJO de COMUNICACIÓN XXX: Muy alta XX: Mediana X: Baja	CRITERIOS de INSTRUMENTOS EVALUACIÓN		
	APR.	ENS.	A	P	Ini.	Pro.	Fin		C	M	AF/S
Observación Directa	X	X		X	X	X	X	X		X	X
Cuaderno del Estudiante	X		X		X	X	X	XX	X		
Cuaderno del Profesor		X	X	X	X	X	X	XX	X	X	
Sensaciones	X		X	X			X	XX		X	X
Autoevaluación	X		X				X	XX	X	X	X

Nota: APR.= Aprendizaje; ENS.= Enseñanza; A= Alumnado; P= Profesorado; Ini.= Inicial; Pro.= Proceso; Fin.= Final; C= Ámbito cognitivo; M= Ámbito motor; AF/S= Ámbito afectivo-social.

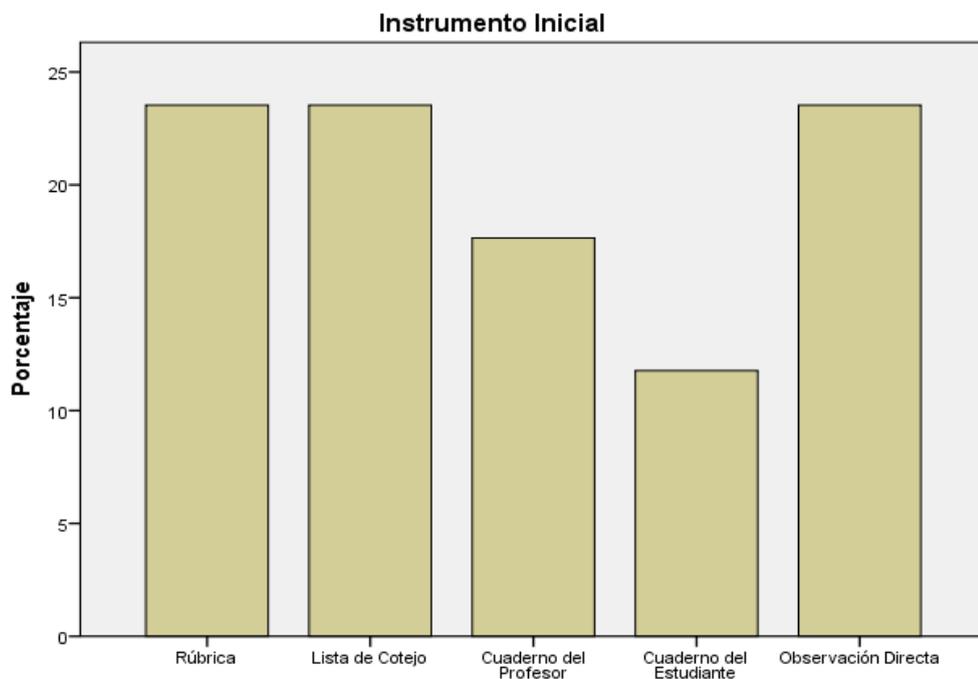
Principales instrumentos de evaluación usados

A continuación, se presentan los principales instrumentos de evaluación que los seis participantes del curso de formación permanente han usado en el momento inicial del curso y en la unidad transformada. Estos instrumentos de evaluación son los que fueron incorporados en la ficha de Metaevaluación Didáctica (MD).

FICHA DE METAEVALUACION DIDACTICA

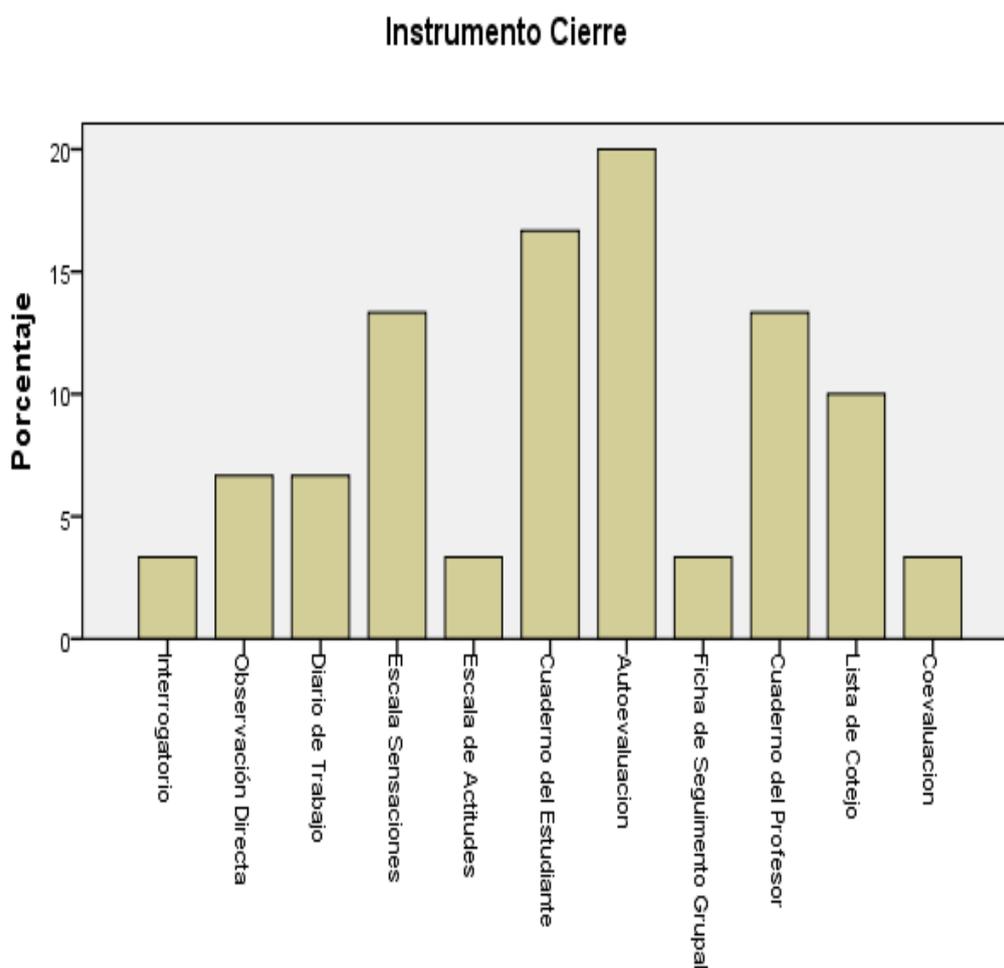
Figura 31.

Instrumentos de evaluación al inicio del curso



Los instrumentos de evaluación usados y registrados por los docentes participantes al inicio del curso son los siguientes: Rúbrica (23,5%); Lista de Cotejo (23,5%); Cuaderno del Profesor (17,6%); Observación Directa (23,5%); Cuaderno del estudiante (11,9%).

Figura 32.

Instrumentos de evaluación al cierre del curso

De acuerdo a los resultados registrados por los docentes al cierre del curso, se aprecian los siguientes instrumentos de evaluación: Autoevaluación (20,0%); Cuaderno del Estudiante (16,7%); Cuaderno del Profesor (13,3%) y Escala de Sensaciones (13,3%); Lista de Cotejo (9,5%); Observación Directa (7,4%); Diario de Trabajo (7,4%); Interrogatorio (3,1%); Escala de Actitudes (3,1%); Ficha de Seguimiento Grupal (3,1%) y Coevaluación (3,1%).

Cuestionario de Autodiagnóstico Didáctico para Profesores aplicado en el Curso de Formación permanente

El Cuestionario de Autodiagnóstico Didáctico aplicado en el curso de formación permanente presenta los resultados tomados al inicio y al cierre del curso, considerando la influencia de la formación en los resultados del cuestionario. En relación a esto, en términos generales no existen grandes variaciones en los resultados pretest-postest, pero sí se aprecian algunas diferencias en el ítem 6, 11 y 14.

En torno al ítem 6, que está relacionado a informar en cada unidad didáctica criterios que orienten la evaluación del aprendizaje ($M=3.16$, $DE=.752$ vs $M=3.00$, $DE=.000$), evidenciando que los docentes “muchas veces” informan en la unidad los criterios de evaluación del aprendizaje. En torno al ítem 11, sobre el uso de instrumentos para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje ($M=2.83$, $DE=.752$ vs $M=3.00$, $DE=.000$), los docentes igual responden que “muchas veces” usan los instrumentos para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje. Respecto al ítem 14, si los docentes consideran que su autoevaluación serviría para mejorar su enseñanza ($M=3.33$, $DE=.516$ vs $M=4.00$, $DE=.000$), lo cual responden “siempre” los participantes del curso sobre la importancia de la autoevaluación docente como medio para mejorar su enseñanza.

Tabla 48.

Cuestionario autodiagnóstico docente aplicado en el curso

ITEM	Momento	N	M	DE
1. ¿Das a conocer a tus alumnos los objetivos que pretendes conseguir antes de un contenido nuevo?	Pre	6	3.33	.816
	Post	6	3.66	.516
2. ¿Solicitas la opinión de tus alumnos para ayudarte en la mejora de tu planteamiento didáctico?	Pre	6	3.33	.516
	Post	6	3.33	.516

3. ¿Crees que la manera que tienes de evaluar a tus alumnos permite que ellos establezcan niveles personales de mejora?	Pre	6	3.50	.836
	Post	6	3.16	.752
4. ¿Consideras la opinión de tus alumnos para evaluar cómo impartes la clase?	Pre	6	3.50	.836
	Post	6	3.50	.547
5. ¿Evalúas contenidos afectivo-sociales?	Pre	6	2.83	.752
	Post	6	2.83	.408
6. ¿Empleas instrumentos para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje?	Pre	6	2.83	.752
	Post	6	3.00	.000
7. ¿Realizas alguna iniciativa específica para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar un contenido nuevo?	Pre	6	3.16	.752
	Post	6	2.83	.408
8. ¿Crees que las actividades de clase permiten al alumnado comprobar si mejoran en su aprendizaje?	Pre	6	3.66	.516
	Post	6	3.16	.408
9. ¿Promueves que unos alumnos participen en la evaluación de otros?	Pre	6	2.83	1.169
	Post	6	2.66	.516
10. ¿Evalúas contenidos cognitivos?	Pre	6	3.00	1.095
	Post	6	3.16	.983
11. ¿Enuncias en cada unidad didáctica criterios que orienten la evaluación del aprendizaje?	Pre	6	3.16	.752
	Post	6	3.00	.000
12. ¿Comentas con tus alumnos la información que obtienes mediante instrumentos de evaluación para orientar su aprendizaje?	Pre	6	2.83	.983
	Post	6	2.83	.408

13. ¿Evalúas contenidos motrices	Pre	6	3.83	.408
	Post	6	3.66	.516
14. ¿Crees que tu autoevaluación serviría para mejorar tu enseñanza?	Pre	6	3.33	.516
	Post	6	4.00	.000

A continuación, se presentan los resultados de los tres participantes que abordaron la unidad didáctica (P1, P2, P3).

Sobre el objetivo específico de analizar si la programación y la aplicación de una unidad educativa, posterior al curso de formación recibido, permite evaluar el grado de consecución de las Competencias Clave del alumnado se hace uso de las entrevistas en los temas de conocimiento y aplicación de las competencias claves, el curso de formación permanente, la reflexión sobre la unidad, el análisis documental y el cuestionario autodiagnóstico del alumnado. En torno al objetivo de conocer la percepción del profesorado y del alumnado sobre el carácter formativo del sistema de evaluación planteado y experimentado en una unidad educativa posterior al curso de formación, se utilizan en los temas de conocimiento y aplicación de la evaluación formativa, el curso de formación permanente, la reflexión sobre la unidad, la percepción docente, la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación por parte del alumnado y el análisis documental.

Cada estudio de caso se desarrolla de acuerdo a los objetivos mencionados y se analiza a partir de la documentación entregada, las entrevistas y cuestionarios realizados tanto por los docentes como también los estudiantes.

4.2.3.2 ESTUDIO DE CASO 1

4.2.3.2.1 Resultados relativos a la influencia del curso y la unidad didáctica experimentada por medio de entrevistas (Caso 1 – P1)

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por medio de las entrevistas efectuadas en la unidad transformada y experimentada en los distintos momentos de la unidad. Para su análisis, se hace uso del programa Atlas ti, en donde se crean categorías sobre los temas: Conocimiento y aplicación Evaluación

Formativa y Compartida; Conocimiento y aplicación de Competencias Claves, Curso de formación docente y reflexión y futuros cambios en Unidad Didáctica.

Conocimiento y aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida

En torno a la pregunta sobre los conocimientos de la evaluación formativa y compartida, la docente 1 responde:

“Creo que sí tengo los conocimientos, pero quizás hacerlo que sean constantes, que sean significativos, que siempre estén en constante cambio de instrumento, cambio de estilo de aprendizaje o enseñanza, siempre estarlo reforzando para que estos puedan ser parte de la práctica docente y de los estudiantes”.

En relación al trabajo de evaluación formativa y compartida y si este es sensible según el tipo de contenidos y la edad de los estudiantes: *“No, creo que por los distintos instrumentos y momentos de la clase creo que no es sensible” (P1).*

Sobre la aplicación de la evaluación formativa y compartida en las condiciones habituales de trabajo en el aula, la docente P1 indica:

“Creo que dándole más participación al estudiante no solo en la evaluación sino en la clase a clase, por ejemplo, con un estudiante que no iba mucho a clases consensuamos una evaluación (negociación) y eso hizo que el estudiante aumentara su motivación, generando más cercanía y compromiso con el estudiante”.

En relación a los instrumentos de evaluación, la docente P1 menciona diversos instrumentos de evaluación que usó en su planificación de la unidad didáctica. Por último, el docente al ser consultado por el uso de la evaluación formativa en la unidad didáctica responde con una afirmación positiva.

Conocimiento y aplicación de competencias claves

Sobre el conocimiento y aplicación de las competencias claves, se pretende por medio de la entrevista semiestructurada saber sobre lo que se entiende por competencias y si éstas son efectivamente aplicadas. Al preguntar la opinión sobre las competencias, la docente P1 indica de forma exploratoria y como respuesta general, sin entregar mayores detalles sobre las competencias:

“Me parece bien, creo que es un área en la pedagogía poco explorada, por lo tanto, los estudiantes son un poco reacios quizás a trabajar en grupo, no así tanto la asignatura de Educación Física, pero sí cuesta mucho cuando la actividad no se hace en el gimnasio sino en la sala de clases”.

En relación a la forma de trabajar las competencias, el docente P1 menciona de forma general una competencia sin entregar mayor información: *“De partida las competencias del ámbito digital, tanto con los estudiantes presenciales como virtuales, tenemos las competencias por grupos, el trabajo colaborativo, entre otras”.*

En torno a las condicionantes que se pueden establecer para la programación por competencias, la docente P1 se enfoca en el equipo directivo, la evaluación y el contexto de la pandemia, mencionando nuevamente de forma general una sola competencia:

“Dentro de los condicionantes puedo mencionar el equipo directivo, la evaluación, el contexto... ya que no sabemos qué es lo que va a suceder el próximo año, como por ejemplo si seremos empujados a utilizar más la competencia digital ... ya que las decisiones son tomadas desde el ministerio y nos tenemos que adecuar a los cambios y con eso a la planificación programada”.

Curso de formación docente

En la entrevista semiestructurada también se pretende conocer la opinión del docente sobre el curso de formación permanente y la influencia de éste en los temas de EFyC y el modelo competencial. Al preguntar sobre la integración de la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el docente menciona: *“me sirvió mucho el curso y sí lo he puesto en práctica, desde los instrumentos hasta el reconocer qué modelo o estilo de enseñanza implemento en mi clase”.*

En relación a la pregunta sobre la comprensión del concepto y aplicación de la EFyC, el docente 1 menciona de forma directa el aprendizaje adquirido y en torno a las competencias menciona: *“Creo que siempre han estado presentes las competencias, solo que ahora con el curso se pueden identificar los tipos de competencias que existen”*

Respecto a la pregunta sobre los aprendizajes obtenidos en el curso de formación, la docente destaca los instrumentos de evaluación: *“aprendí mucho, en especial el uso de los distintos instrumentos de evaluación”.*

Reflexión y futuros cambios en la unidad didáctica

En este apartado se realiza una reflexión y se habla sobre los futuros cambios en la unidad didáctica experimentada. Ante ello, en relación a la satisfacción sobre la unidad efectuada, la docente comenta: *“Me sentí muy cómoda y muy bien llevando a cabo la unidad.”*. Sobre el desarrollo de la unidad didáctica el docente destaca los instrumentos de evaluación: *“En el desarrollo de la unidad los estudiantes encontraron muy novedoso los instrumentos utilizados, siendo estos muy motivadores para la clase”*.

Al solicitar como pregunta una reflexión sobre la unidad didáctica efectuada, la docente indica:

“El tema de la evaluación hacía que las sugerencias me ayudaran a mejorar mi práctica. Muchas críticas al mejoramiento de la clase, eso permite mejorar el proceso de E-A, que los compromete a los estudiantes. También los estudiantes aumentaron su participación y fueron capaces de proponer ideas de mejoramiento tanto para la clase como para la escuela”.

Por último, sobre las modificaciones a realizar en un futuro sobre la unidad didáctica efectuada, el docente indica: *“Mejorar la participación de los estudiantes y en la unidad realizada incorporar el tema de los trastornos alimenticios donde ellos sean capaces de debatir sobre el tema”*.

Tabla 49.

Frecuencia de aparición de códigos en el análisis documental del primer participante

Familia Competencias Clave/Códigos	Entrevistas
	Frecuencia de citas (n)
Conocimiento y aplicación de la evaluación formativa y compartida	6
Conocimiento y aplicación de Competencias Claves	7
Curso de Formación Docente	3
Reflexión y futuros cambios en la unidad didáctica	6

4.2.3.2.2 Resultados relativos al análisis de la evaluación formativa y el modelo competencial en la unidad didáctica experimentada

ESTUDIO DE CASO 1

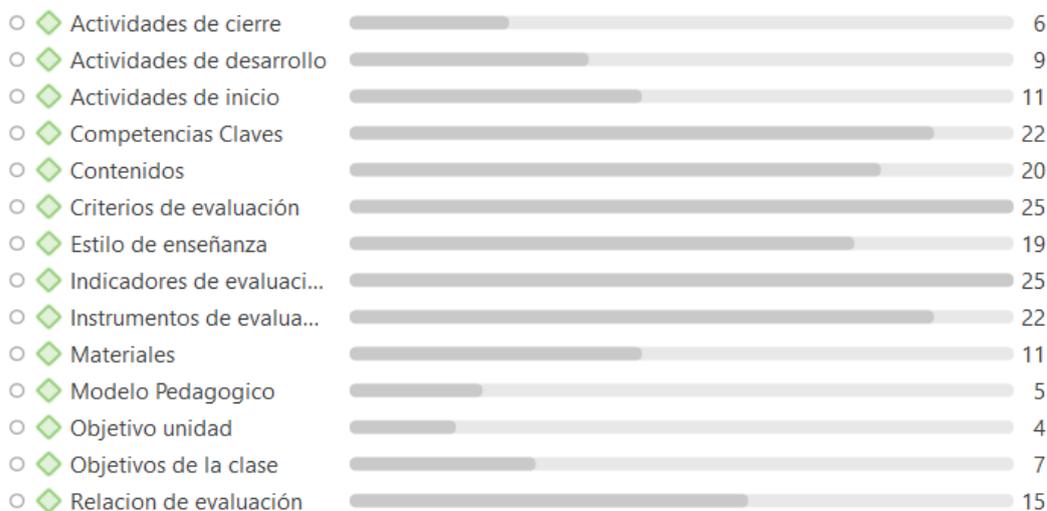
Percepción Docente (P1)

El participante, según la planificación presentada y de acuerdo a su percepción, considera el uso de la evaluación formativa y compartida y el uso del modelo competencial. Manifiesta utilizar y articular las competencias relacionadas con otras asignaturas de los planes y programas de estudio del establecimiento. También la docente comparte la importancia de adquirir nuevos conocimientos frente al tema de la EFyC, ya que menciona que no había ningún curso de formación docente que sea tan específico en la temática. Por otra parte, indica si al evaluar ha usado la evaluación por competencias, lo docente menciona:

“En mi establecimiento la Jefe de UTP nos solicita una planificación anual y partir de esa base, nos supervisa en el transcurso del año para determinar nuestro progreso en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, lo aprendido en el curso me ha permitido identificar las competencias, pero todavía siento que es un tema que requiere una mayor profundización para poder trabajarlo de mejor forma, ya que en los planes y programas de estudios no aparece información sobre este tipo de competencias”.

Análisis documental

Para el análisis documental del participante 1, se consideran las entrevistas, vídeos, fotografías, planificación de unidad, instrumentos de evaluación usados por el docente, los cuestionarios de autodiagnóstico didáctico (Pre-Postest) y los cuestionarios de aspectos didácticos por parte de los alumnos (Pretest-Postest). Para el análisis cualitativo del material documental se hace uso del Atlas.ti 22 por medio de la codificación de datos y posterior categorización para su análisis (Figura 33). También en la planificación de la unidad didáctica se hace uso de la nube de palabras (Ver Figura 34) para identificar las principales utilizadas. En el análisis de los cuestionarios de tipo cuantitativo, se hace uso del SPSS versión 21.0 por medio de la media y desviación estándar en las preguntas de cada cuestionario.

Figura 33.*Códigos de la planificación didáctica del participante 1*

Respecto al análisis de la Unidad Didáctica, se considera la planificación realizada por el docente para trabajar de acuerdo a los conocimientos adquiridos en el curso y bajo la autorización del establecimiento para poner en marcha la unidad didáctica con las incorporaciones realizadas. Sobre la unidad de la participante 1, denominada "Promoviendo la vida activa", se ejecuta en el curso de segundo Medio durante los meses de octubre y noviembre.

Los objetivos de la unidad son acordes a los establecidos en los planes y programas de estudio del Ministerio de Educación (Mineduc, 2013) y los que corresponden tratar en la etapa del año y son los que por normativa debe tratar. Respecto a los objetivos de cada clase, están diseñados según lo que va a trabajar con los estudiantes y se puede deducir que algunos de ellos se encuentran relacionados con la articulación de otras asignaturas y están entrelazados con los criterios e indicadores de evaluación que la docente participante adjuntó a la planificación didáctica.

En torno a las competencias claves que la docente incorpora: Competencia para aprender a aprender: esta competencia se desarrolla a partir de la capacidad para alcanzar sus propios objetivos de acuerdo a la actividad física; Competencia social y ciudadana: esta competencia se desarrolla a partir de los comportamientos del individuo para participar en la sociedad; Competencia Digital: esta competencia se desarrolla por medio del uso de los dispositivos para revisar vídeos y las plataformas digitales; Competencia de autonomía e iniciativa personal: esta competencia se desarrolla a partir de la iniciativa personal del estudiante para aplicar los conocimientos adquiridos.

Respecto a los instrumentos de evaluación que ha usado el docente, se encuentran: Cuaderno del estudiante, Diario de Trabajo, Instrumento Sensaciones, Preguntas sobre el procedimiento, Observación Directa, Autoevaluación, Lista de Cotejo. De los instrumentos adjuntados por la docente, dentro de la planificación se aprecia que son agregados en distintos momentos de las clases y que algunos poseen un mayor uso que otros. También la docente comenta que con los estudiantes ha podido trabajar en otra asignatura (Artes Plásticas) la creación del instrumento de evaluación de Sensaciones bajo la modalidad de emoticonos.

También se aprecia que la docente logra identificar la relación bidireccional de la evaluación, categorizando los instrumentos de evaluación dirigidos a los alumnos, el profesor y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para generar la vinculación entre los instrumentos de evaluación y las actividades, la docente los relaciona de acuerdo a lo que indica en su planificación, ajustando cada instrumento a cada momento de la clase. Sin embargo, no se aprecia una relación directa entre instrumentos de evaluación y uso de las competencias claves, que hayan sido escritas en el documento.

De acuerdo a los estilos y modelos pedagógicos incorporados en la planificación: Enseñanza modular, Grupo de nivel o de interés, Aprendizaje cooperativo, Responsabilidad personal y social, Mando directo, Programa Individual, Descubrimiento guiado, Asignación de tareas, Dinámicas de Grupo, Enseñanza modular, Enseñanza recíproca, Resolución de problemas, Aprendizaje cooperativo y Estilo actitudinal. Ante la revisión de la planificación, se observa que en gran parte de los momentos de las clases se presentan estilos tradicionales e individualizadores por sobre los otros. Ante la cantidad de estilos de enseñanza, la

4.2.3.2.3. Resultados relativos a la percepción del profesorado y del alumnado sobre el carácter formativo del sistema de evaluación de la UD puesta en práctica y experimentada

Caso 1 – P1 Autodiagnóstico didáctico del primer participante

Posterior a ser aplicado el instrumento antes y después de la puesta en marcha de la Unidad Didáctica y experimentada (ver Tabla 50), se observa en su mayoría que no existen grandes variaciones en las respuestas del cuestionario. Sin embargo, en algunas preguntas existen diferencias en las respuestas para su análisis. Es por tal motivo que no se ha usado el análisis de media, desviación típica, ni índice de significatividad en el cuestionario aplicado.

Respecto a las similitudes, se refleja que el docente siempre da a conocer los objetivos de la unidad, considerando la opinión de los estudiantes y también el docente indica que la autoevaluación sirve para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, el docente menciona en su respuesta que muchas veces evalúa contenidos afectivo-sociales y utiliza instrumentos para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje. También el participante indica que muchas veces utiliza alguna iniciativa específica para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar un contenido nuevo. De igual modo, muchas veces promueve que los alumnos participen en la evaluación de otros y evalúa contenidos cognitivos y motrices.

En torno a las diferencias presentadas, el docente ha percibido positivamente la información del curso, pues ha presentado mejoras al solicitar la opinión de los alumnos para la mejora del planteamiento didáctico, como también las actividades de la clase y la evaluación permiten comprobar la mejora en sus aprendizajes. Por otra parte, el profesor ha mejorado al comentar con sus alumnos la información que obtienen mediante instrumentos de evaluación para orientar su aprendizaje.

Tabla 50.

Cuestionario autodiagnóstico didáctico pretest-postest (P1)

ITEM	Momento	Nunca	En rara ocasión	A veces	Muchas veces	Siempre
1. ¿Das a conocer a tus alumnos los objetivos que pretendes conseguir antes de un contenido nuevo?	Pre					X
	Post					0
2. ¿Solicitas la opinión de tus alumnos para ayudarte en la mejora de tu planteamiento didáctico?	Pre				X	
	Post					0
3. ¿Crees que la manera que tienes de evaluar a tus alumnos permite que ellos establezcan niveles personales de mejora?	Pre				X	
	Post					0
4. ¿Consideras la opinión de tus alumnos para evaluar cómo impartes la clase?	Pre					X
	Post					0
5. ¿Evalúas contenidos afectivo-sociales?	Pre				X	
	Post				0	
6. ¿Empleas instrumentos para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje?	Pre				X	
	Post				0	
7. ¿Realizas alguna iniciativa específica para conocer el nivel inicial del grupo antes	Pre				X	
	Post				0	

de comenzar un contenido nuevo?			
8. ¿Crees que las actividades de clase permiten al alumnado comprobar si mejoran en su aprendizaje?	Pre Post	X	0
9. ¿Promueves que unos alumnos participen en la evaluación de otros?	Pre Post	X 0	
10. ¿Evalúas contenidos cognitivos?	Pre Post	X 0	
11. ¿Enuncias en cada unidad didáctica criterios que orienten la evaluación del aprendizaje?	Pre Post	X 0	
12. ¿Comentas con tus alumnos la información que obtienes mediante instrumentos de evaluación para orientar su aprendizaje?	Pre Post	X	0
13. ¿Evalúas contenidos motrices?	Pre Post	X 0	
14. ¿Crees que tu autoevaluación serviría para mejorar tu enseñanza?	Pre Post		X 0

Resultados sobre la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación por parte del alumnado

Para los resultados del alumnado, se ha usado la prueba de Wilcoxon de estadístico descriptivo y de contraste, ya que es una muestra no paramétrica aplicada a una misma muestra en dos momentos diferentes por medio de un pretest y postest. De acuerdo a los resultados (ver tabla 51), se puede apreciar que existe nivel y tendencia de significancia en algunos ítems. En relación al ítem 01, relacionado con la información que entrega el profesor antes de comenzar una nueva actividad ($p=.008$), lo cual es similar a lo que el profesor responde en su cuestionario. Situación muy similar en el ítem 2, sobre las preguntas que realiza el profesor acerca de lo que el estudiante sabe, existe una tendencia a la significancia ($p=.013$).

En relación al ítem 3, “Antes que tu profesor te evalué ¿sabes hasta dónde has aprendido o mejorado”, existe un nivel de significancia $p=.001$ lo cual demuestra la importancia que tiene para los estudiantes este ítem. En torno el ítem 4, “¿Os pregunta el profesor acerca de cómo da su clase?” $p < .001$. Esta información tiene estrecha relación con lo que la participante manifiesta en la entrevista, sobre las consultas que hace a su estudiante acerca de cómo da su clase.

También existe significancia en el ítem 9, “¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?” ($p=.001$) y también en el ítem 10, “¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?”, existe una tendencia a la significancia ($p = .013$).

Tabla 51.

Cuestionario para los alumnos de P1 sobre aspectos didácticos de su aprendizaje y enseñanza (pretest-postest)

ITEMS	Momento	N	M	DE	Sig. Asintot.
1. Antes de comenzar una nueva actividad o tema ¿te dice tu profesor que es lo nuevo que vas a aprender?	Pre	21	3.33	.577	.008
	Post		3.67	.483	
2. Antes de empezar una nueva actividad o tema ¿tu profesor hace preguntas a la clase para ver qué es lo que ya sabéis?	Pre	21	3.19	.814	.013
	Post		3.62	.590	
3. Antes que tu profesor te evalué ¿sabe hasta dónde has aprendido o mejorado?	Pre	21	2.81	.814	.001
	Post		3.43	.507	
4. ¿Os pregunta el profesor acerca de cómo da su clase?	Pre	21	2.57	.746	.000
	Post		3.43	.507	
5. ¿Tu profesor da indicaciones o pautas para que mejores en tu aprendizaje?	Pre	21	3.19	.602	.564
	Post		3.24	.436	
6. ¿El profesor permite que te evalúes a ti mismo?	Pre	21	3.05	.921	.166
	Post		3.29	.463	
7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en clases que tiene tu profesor?	Pre	21	3.05	.590	.414
	Post		3.14	.359	

8. Con las actividades que realizas en clase ¿tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o nó?	Pre	21	3.00	.775	
	Post		3.19	.602	.102
9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	21	2.29	.845	
	Post		2.86	.573	.001
10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tu participaras en su evaluación?	Pre	21	2.29	.956	.013
	Post		2.71	.717	

4.2.3.3 ESTUDIO DE CASO 2

4.2.3.3.1. Resultados relativos a la influencia del curso y la unidad didáctica experimentada (Caso 2 – P2)

Entrevista

Conocimiento y aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida

En torno a la pregunta sobre los conocimientos de la EFyC, el docente P2 responde: *“Creo que estoy conociendo una mayor cantidad de instrumentos que fui recibiendo en el curso, pero todavía considero que me falta bastante por aprender”*. Al solicitar que defina la EFyC, el docente responde: *“Como un proceso de evaluación que no solo mira al estudiante, sino que también me permite reflexionar como docente sobre mi quehacer docente”*.

En relación sobre el trabajo de EFyC y las características según el tipo de contenidos y la edad de los estudiantes, el P2 expresó: *“Sí, creo que en Educación hay contenidos que son más sensibles o de menos interés de acuerdo a algunos estudiantes”*.

Sobre la aplicación de la EFyC en las condiciones habituales de trabajo en el aula, el participante 2 indicó: *“Pienso que se puede lograr una viabilidad si esta evaluación la usamos en toda la escuela donde sea aplicada a las demás asignaturas”*.

En relación a los instrumentos de evaluación, el docente menciona diversos instrumentos de evaluación que usó en su planificación de la unidad didáctica: Sensaciones, cuaderno del profesor, lista de cotejo, cuaderno del estudiante, autoevaluación. Por último, el docente al ser consultado por el uso de la evaluación formativa en la unidad didáctica, responde con una afirmación positiva de forma directa.

Conocimiento y aplicación de competencias claves

Sobre el conocimiento y aplicación de las competencias claves, se pretende por medio de la entrevista semiestructurada saber sobre lo que se entiende por competencias y si éstas son efectivamente aplicadas. Al preguntar sobre la opinión de las competencias, el docente indica: *“Pienso que son parte de la sociedad del conocimiento y las habilidades del siglo XXI, que cada vez nos exigen más en las distintas áreas de nuestras vidas”*.

En relación a la aplicación de las competencias, el participante 2 indica lo que pudo ver en el curso de formación permanente:

“Sí, pienso que trabajo por competencias. trabajo la competencia digital por medio de los vídeos y simulaciones que comparto con los estudiantes, la competencia matemática por medio de los juegos de números que realizo en clases, la expresión corporal por medio la competencia lingüística, entre otras”

Respecto a la forma de trabajar las competencias, el docente menciona la implicación del curso para abordar las competencias: *“Ahora con el curso pienso que antes algunas igual las integraba”*.

En torno a las condicionantes que se pueden establecer para la programación por competencias, el participante expone el contexto y nivel socioeconómico como condicionantes: *“Pienso que el contexto en donde se encuentre, ya que no es lo mismo un estudiante de campo que de ciudad o alguien un nivel socioeconómico alto a uno bajo”*.

Sobre la implicación de la EFyC en el modelo competencial, el docente menciona que es viable: *“Considero que sí puede favorecer el trabajo competencial y que los instrumentos de evaluación que utilicemos lo podemos consensuar entre departamentos del área”*

Curso de formación docente

En la entrevista semiestructurada también se pretende conocer la opinión del docente sobre el curso de formación permanente y la influencia de éste en los temas de EFyC y el modelo competencial. Al preguntar sobre la EFyC y el modelo competencial, el P2 responde: *“Creo que conocer más instrumentos de evaluación permite una mayor motivación para trabajar de forma comprometida con la clase y mejorar la forma de evaluar las competencias”*

En relación a la pregunta sobre los aprendizajes obtenidos en el curso de formación, el docente destaca los instrumentos de evaluación: *“El uso de la gamificación y los distintos instrumentos de evaluación fueron uno de los aspectos que más me llamó la atención”*.

Respecto a los recursos usados en el curso, el docente responde de forma satisfactoria: *“Por mi parte el material del curso me ha ayudado para poder ir perfeccionando mi práctica”*. También es importante destacar que el docente no ha participado en ningún curso previo sobre los temas de EFyC y modelo competencial.

Reflexión y futuros cambios en la unidad didáctica

En este apartado se realiza una reflexión y se conversa sobre los futuros cambios en la unidad didáctica experimentada. Ante ello, en relación con la satisfacción sobre la unidad efectuada, la docente comenta: *“Creo haberme sentido conforme de haber implementado la unidad distinta a lo habitual pero interesante de trabajar”*

Sobre el desarrollo de la unidad didáctica y su intervención, el docente indica que requiere mejorar el trabajo por competencias, y sobre su práctica general considera importante la actualización docente: *“Considero siempre es bueno ir actualizándose y que es necesario adecuarse a las condiciones en que se encuentre la escuela”*.

Al solicitar como pregunta una reflexión sobre la unidad didáctica efectuada, el docente considera importante el uso de metodologías y la efectividad del tiempo: *“Pienso que en la unidad formativa podría haber mejorado mis metodologías y que hubiese tenido un mayor tiempo para desarrollar las actividades”*.

Por último, sobre las modificaciones a realizar en un futuro sobre la unidad didáctica efectuada, el docente indica: *“Me gustaría incorporar un mayor apoyo de las tecnologías digitales, que me permitan una mayor innovación en el desarrollo de los contenidos”*.

Tabla 52.

Frecuencia de aparición de códigos en el análisis de la entrevista del segundo participante

Familia Competencias Clave/Códigos	Entrevistas
	Frecuencia de citas (n)
Conocimiento y aplicación de la evaluación formativa y compartida	7
Conocimiento y aplicación de Competencias Claves	11
Curso de Formación Docente	5
Reflexión y futuros cambios en la unidad didáctica	4

4.2.3.3.2. Resultados relativos al análisis de la evaluación formativa y el modelo competencial en la unidad didáctica experimentada

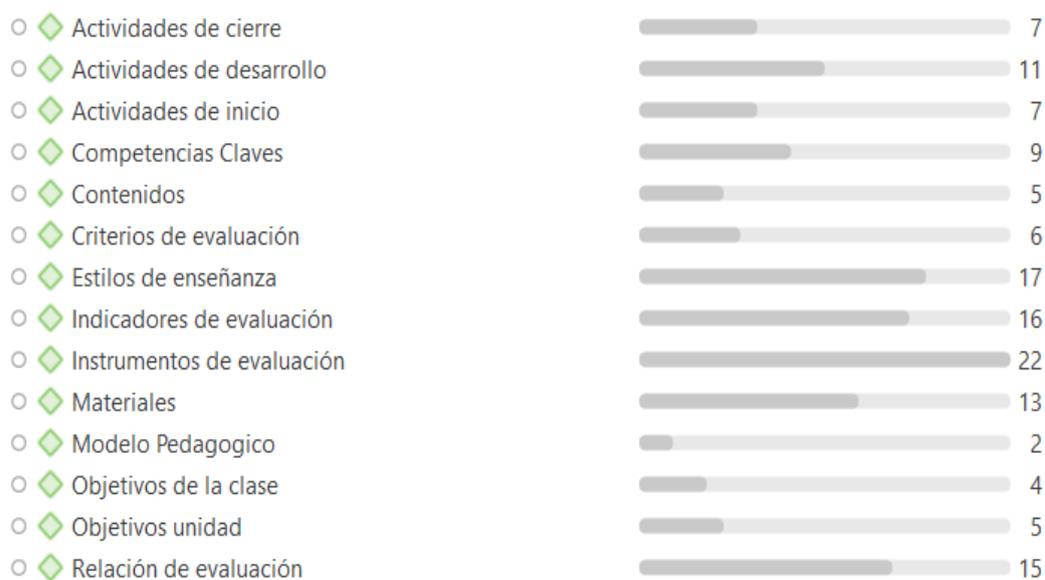
Percepción Docente (P2)

El participante 2, de acuerdo a la planificación presentada y de acuerdo a su percepción en relación a la unidad experimentada, percibe la unidad experimentada como un proceso nuevo de adquisición de conocimientos sobre los instrumentos de evaluación y el modelo competencial. Destaca de gran manera algunos instrumentos de evaluación que no conocía y que le fueron muy útiles para trabajar en la unidad. Respecto al modelo competencial, considera que trabaja las competencias, al respecto manifiesta:

“Las competencias, pienso que están presentes en las actividades que realizamos en Educación Física y que también podemos articular con otras asignaturas. Solo que, si revisamos el currículum del ministerio, no aparecen como requisito para su implementación y es por eso que también en nuestra escuela no existe la exigencia de remarcar las competencias en nuestra planificación docente”.

Análisis documental

Para el análisis documental del participante 2, se consideran las entrevistas, vídeos, fotografías, planificación de unidad, instrumentos de evaluación usados por el docente, los cuestionarios de autodiagnóstico didáctico (Pre-Postest) y los cuestionarios de aspectos didácticos por parte del alumnado (Pretest-Postest), siendo esto analizado en el programa Atlas ti 22.

Figura 35.*Códigos de la planificación didáctica del participante 2*

Sobre el análisis de la Unidad Didáctica del participante dos, denominada “Deportes colectivos”, en específico el docente realiza su planificación bajo el deporte estratégico de la comuna que corresponde a Basquetbol. Esta unidad se desarrolla en un Octavo año en los meses de noviembre-diciembre de 2021.

Los objetivos de la unidad didáctica comprenden a los establecidos por los planes y programas de estudio del Ministerio de Educación (Mineduc, 2013) y se encuentran relacionados con la planificación presentada. En los objetivos, el docente plantea un objetivo para cada clase y los orienta respecto a los contenidos que va a tratar en la unidad didáctica. También se aprecia que los indicadores y criterios de evaluación están relacionados a los objetivos que se encuentran adjuntados a la planificación del docente.

En torno a las competencias claves, menciona las siguientes: Autonomía e iniciativa personal: esta competencia se aplica en la clase por medio de la capacidad

de desarrollar creatividad, confianza y responsabilidad en el contexto social; Competencia para aprender a aprender: esta competencia en la clase se aborda por medio de la importancia de las reglas de juego y la resolución de problemas; Competencia Digital: esta competencia en la clase se aborda por medio de la observación de vídeos y presentaciones de contenidos; Competencia autonomía e iniciativa personal: esta competencia se aplica en la clase por medio de la capacidad de desarrollar creatividad, confianza y responsabilidad en el contexto social. Las competencias que expone el participante 2 las repite en su planificación en todas las clases, sin especificar en mayor detalle en los momentos que están implicadas. El docente al consultarle sobre ello, menciona:

“Si bien las competencias no están mostradas en detalle en la planificación, sí las utilizo en los momentos de la clase por ejemplo la competencia digital, cuando les pido a los estudiantes revisar aplicaciones sobre el deporte que estamos trabajando y cómo éstas pueden servir para mejorar nuestro aprendizaje sobre el tema”.

En relación con los instrumentos de evaluación, el participante 2 utiliza los siguientes: Lista de Cotejo, Observación Directa, Sensaciones, Cuaderno del Estudiante, Cuaderno del Profesor, Autoevaluación. Dentro de los instrumentos mencionados, el docente en su planificación destaca un mayor uso del cuaderno del profesor, ya que menciona que le ha sido útil para generar las instancias de retroalimentación individual en los estudiantes.

De los instrumentos más novedosos para el participante ha sido el uso del instrumento Sensaciones. También se aprecia que el participante clasifica los instrumentos de evaluación y le proporciona un uso bidireccional, tanto para el estudiante, profesor y el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a los estilos de enseñanza y modelos pedagógicos, el docente adjunta en su planificación los siguientes: Grupo de interés, Microenseñanza, Educación Deportiva, Grupos Reducidos, Asignación de tareas, Resolución de problemas, Mando Directo y Descubrimiento Guiado. Sobre los estilos de enseñanza, se aprecian en la planificación, estilos tradicionales, participativos y socializadores, como predominantes. Por otra parte, el docente en su planificación solo menciona el modelo pedagógico de Educación Deportiva en sus clases.

A nivel general, se aprecia en la planificación de la unidad didáctica, las fotografías y vídeos que hay una relación entre las actividades que presenta en la

planificación, el uso de los instrumentos y algunos aspectos del modelo competencial, como son los estilos de enseñanza socializadores y el modelo de Educación Deportiva que registra en la planificación. No obstante, igual hay acciones que manifiestan un estilo de enseñanza tradicional en algunos momentos de las clases en la planificación. En la nube de palabras se puede apreciar que uno de los conceptos que mayor destaca está relacionado con el tema de la unidad didáctica (Ver figura 36).

Figura 36.

Nube de palabras de la planificación didáctica del participante 2



4.2.3.3.3. Resultados relativos a la percepción del profesorado y del alumnado sobre el carácter formativo del sistema de evaluación de la UD puesta en práctica y experimentada

PARTICIPANTE 2 (P2)

Posterior a ser aplicado el instrumento antes y después de la puesta en marcha de la Unidad Didáctica (ver Tabla 53), se observa que en su mayoría no existen grandes variaciones en las respuestas del cuestionario. Sin embargo, en algunas preguntas existen diferencias en las respuestas para su análisis.

Tras la aplicación del cuestionario antes y después de la Unidad Didáctica transformada por parte del participante 2 (Ver tabla 54), se aprecia similitud en sus respuestas al inicio como de la unidad realizada en torno al cuestionario y su influencia tras el curso de formación permanente. Respecto a la información sobre los contenidos, el docente menciona que siempre lo realiza, al igual que la solicitud de la opinión de los estudiantes para ayudar en la mejora del planteamiento didáctico. También el participante siempre evalúa los contenidos motrices y considera la autoevaluación, que sirve para mejorar la enseñanza.

Sobre la unidad didáctica, el participante 2 muchas veces enuncia los criterios de evaluación del aprendizaje y realiza alguna iniciativa para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar un contenido nuevo. En torno a los instrumentos de evaluación, el participante los emplea muchas veces para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje y promueve que unos alumnos participen en la evaluación de otros, comentando con sus alumnos la información obtenida de los instrumentos; y evalúa muchas veces los contenidos afectivo-sociales.

Solo en la pregunta relacionada con considerar la opinión de los alumnos para evaluar cómo imparte la clase, manifiesta al final de la unidad didáctica que siempre lo realiza. Esto tiene incidencia por lo trabajado en el curso de formación permanente, en donde se destaca la importancia de la EFyC.

Tabla 53.*Cuestionario autodiagnóstico docente pretest-postest (P2)*

ITEM	Momento	Nunca	En rara ocasión	A veces	Muchas veces	Siempre
1. ¿Das a conocer a tus alumnos los objetivos que pretendes conseguir antes de un contenido nuevo?	Pre					X
	Post					0
2. ¿Solicitas la opinión de tus alumnos para ayudarte en la mejora de tu planteamiento didáctico?	Pre					X
	Post					0
3. ¿Crees que la manera que tienes de evaluar a tus alumnos permite que ellos establezcan niveles personales de mejora?	Pre				X	
	Post				0	
4. ¿Consideras la opinión de tus alumnos para evaluar cómo impartes la clase?	Pre				X	
	Post					0
5. ¿Evalúas contenidos afectivo-sociales?	Pre				X	
	Post				0	

6. ¿Empleas instrumentos para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje?	Pre	X	
	Post	0	
7. ¿Realizas alguna iniciativa específica para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar un contenido nuevo?	Pre	X	
	Post	0	
8. ¿Crees que las actividades de clase permiten al alumnado comprobar si mejoran en su aprendizaje?	Pre		X
	Post		0
9. ¿Promueves que unos alumnos participen en la evaluación de otros?	Pre	X	
	Post	0	
10. ¿Evalúas contenidos cognitivos?	Pre		X
	Post		0
11. ¿Enuncias en cada unidad didáctica criterios que orienten la evaluación del aprendizaje?	Pre	X	
	Post	0	
12. ¿Comentas con tus alumnos la información que obtienes mediante	Pre	X	
	Post	0	

instrumentos de evaluación para orientar su aprendizaje?		
13. ¿Evalúas contenidos motrices	Pre Post	X 0
14. ¿Crees que tu autoevaluación serviría para mejorar tu enseñanza?	Pre Post	X 0

Resultados sobre la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación por parte del alumnado

En torno al participante 2 (P2) posterior a usar la prueba de Wilcoxon de estadístico descriptivo y contraste, se puede apreciar que en ningún ítem existen diferencias significativas ($p < 0,005$) en ninguna pregunta del cuestionario empleado. Sí se logra apreciar una tendencia a la significación en el ítem 9. "¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?" ($p = .046$) lo cual está estrechamente vinculado a los objetivos que plantea la EFyC en torno a la implicación del alumnado en la evaluación. Por otra parte, en todos los ítems del cuestionario se observan medias superiores a 2,50, tanto en el pretest como en el posttest, logrando valores positivos sobre la percepción del alumnado en la práctica docente de su profesor, lo que permite relacionar la información con los aspectos de la evaluación formativa. Estos resultados, se encuentran vinculados a la percepción del docente sobre la EFyC, lo que demuestra que existe transferencia de información del docente hacia el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el flujo de comunicación.

Tabla 54.

Cuestionario para los alumnos de P2 sobre aspectos didácticos de su aprendizaje y enseñanza (pretest-postest)

ITEMS	Momento	N	M	DE	Sig. Asintot
1. Antes de comenzar una nueva actividad o tema ¿te dice tu profesor que es lo nuevo que vas a aprender?	Pre	13	3.38	.650	.107
	Post		2.92	.760	
2. Antes de empezar una nueva actividad o tema ¿tu profesor hace preguntas a la clase para ver qué es lo que ya sabéis?	Pre	13	3.46	.660	.132
	Post		3.08	.760	
3. Antes que tu profesor te evalué ¿sabes hasta dónde has aprendido o mejorado?	Pre	13	2.62	.506	.190
	Post		3.00	.707	
4. ¿Os pregunta el profesor acerca de cómo da su clase?	Pre	13	2.77	.599	.480
	Post		2.92	.641	
5. ¿Tu profesor da indicaciones o pautas para que mejores en tu aprendizaje?	Pre	13	3.08	.641	.564
	Post		2.92	.760	
6. ¿El profesor permite que te evalúes a ti mismo?	Pre	13	2.77	.599	.783
	Post		2.69	.855	
7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en clases que tiene tu profesor?	Pre	13	2.77	.832	.516
	Post		2.62	.650	
8. Con las actividades que realizas en clase ¿tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	13	3.00	.707	.773
	Post		2.92	.760	
9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	13	2.46	.660	.046
	Post		3.08	.641	
10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tu participaras en su evaluación?	Pre	13	2.46	.776	.260
	Post		2.77	.599	

4.2.3.4 ESTUDIO DE CASO 3

4.2.3.4.1 Resultados relativos a la influencia del curso y la unidad didáctica experimentada (Caso 3 – P3)

Entrevista

Conocimiento y aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida

En torno a la pregunta sobre los conocimientos de la evaluación formativa y compartida, el docente 3 responde: *“Creo que he ido cada vez actualizándome en la evaluación, tratando de usar el proceso por sobre una evaluación de tipo punitiva en donde al estudiante se le califica por lo que hace en la clase”.*

Al solicitar que defina la EFyC, el docente 3 responde:

“La evaluación formativa y compartida es una evaluación que ayuda a los estudiantes a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y que permite compartir de forma continua los aprendizajes En relación sobre el trabajo de evaluación formativa y compartida y las características según el tipo de contenidos y la edad de los estudiantes: Sí, creo que en Educación hay contenidos que son más sensibles o de menos interés de acuerdo a algunos estudiantes”.

Respecto a la EFyC y la mejora en el proceso de aprendizaje, destaca la importancia del proceso bidireccional:

“La evaluación formativa me ha servido para no solo evaluar lo que los estudiantes están realizando, también me ha servido para que ellos me puedan evaluar, ya que siempre se evalúa a los estudiantes y esto ha permitido también que ellos me puedan evaluar”.

Sobre la aplicación de la evaluación formativa y compartida en las condiciones habituales de trabajo en el aula, el docente 3 indica:

“Se puede lograr la viabilidad de esta evaluación en condiciones habituales del trabajo en el aula por medio del uso de la evaluación formativa. En mi escuela esto me ha permitido poder mejorar la práctica de los estudiantes y también de que ellos puedan ser autónomos”.

En relación a los instrumentos de evaluación, el docente 3 menciona diversos instrumentos de evaluación que usó en su planificación de la unidad: *“Sensaciones, observación directa, lista de cotejo, ficha de seguimiento grupal, entre otros...”*. Por último, el docente 3 al ser consultado por el uso de la evaluación formativa en la unidad didáctica, responde con una afirmación positiva de forma directa.

Conocimiento y aplicación de competencias claves

Sobre el conocimiento y aplicación de las competencias claves, se pretende por medio de la entrevista semiestructurada saber sobre lo que se entiende por competencias y si éstas son efectivamente aplicadas.

Al preguntar sobre la opinión de las competencias, el docente 3 indica *“Creo que las competencias son importantes en la escuela y en especial para Educación Física, ya que estas nos permiten trabajar de forma transversal con las demás asignaturas permitiendo la articulación de los contenidos en las demás materias”*.

En relación a la forma de trabajar las competencias, el docente menciona la implicación del curso para abordar las competencias: *“Trabajo por ejemplo la competencia digital utilizando diversas aplicaciones con los estudiantes, por ejemplo, aplicaciones del celular en clases de acondicionamiento físico”*.

Respecto a la implicación de las competencias y los beneficios frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, el participante 3 se observa optimista:

“Sí, efectivamente los cambios realizados en la unidad me van a permitir avanzar en las competencias de los estudiantes, ya que trabajar con ello me permite mejorar mis prácticas y también considero importante que esta práctica la puedan llevar a cabo en otras asignaturas para que así se pueda implementar en toda nuestra escuela”.

En torno a las condicionantes que se pueden establecer para la programación por competencias, el participante 3 expone el rol directivo, la evaluación y los aspectos administrativos como condicionantes: *“Considero que son condicionantes el rol del directivo y la evaluación ya que a partir de esto nosotros en la sala de clases podemos generar nuestras funciones de acuerdo a nuestra carga administrativa”*.

Sobre la implicación de la EFyC en el modelo competencial, el docente 3 menciona que es viable: *“Si la evaluación formativa y compartida permite trabajar de una forma más autónoma el trabajo por competencias, ya lo podemos trabajar de distintos modos y en distintas materias”*. Respecto a la materia de Educación Física como medio para fomentar el modelo competencial, el tercer participante responde: *“Puede fomentar el modelo competencial trabajando de forma articulada y colaborativa con las demás asignaturas, dando el carácter práctico a lo que en otras asignaturas está en teoría”*.

Curso de formación docente

En la entrevista semiestructurada, respecto a los temas de EFyC y el modelo competencial, el participante 3 responde: *“Creo que conocer más instrumentos de evaluación permite una mayor motivación para trabajar de forma comprometida la clase y mejorar la forma de evaluar las competencias”*.

Respecto a la implicación del curso, el docente 3 responde satisfactoriamente:

“Sí, así como te decía, el curso me ha ayudado a conocer nuevos instrumentos de evaluación y a mejorar algunos que ya conocía. Como te decía, ya tenía conocimiento de algunos, pero el estar en este curso me ha permitido fortalecer mis prácticas pedagógicas”

Respecto a la pregunta sobre los aprendizajes obtenidos en el curso de formación, la docente destaca los instrumentos de evaluación:

“Básicamente, uno se queda con los instrumentos que son más conocidos, pero hay otros instrumentos que son suficientemente eficientes y efectivos o se pueden utilizar en varias oportunidades y no lo asimilas hasta que dicen: mira, este instrumento puede servir en esto. Yo creo que nos falta como docentes ir innovándonos y actualizándonos en los temas, nos quedamos mucho con lo que nos pasaron en la universidad”

Respecto a los recursos usados en el curso, el docente 3 responde de forma satisfactoria: *“Por mi parte el material del curso me ha ayudado para poder ir perfeccionando mi práctica”*. También es importante destacar que el docente no ha participado en ningún curso previo sobre los temas de EFyC y modelo competencial.

En general el participante en la entrevista reitera la importancia del curso de formación permanente para la adquisición de nuevos conocimientos y la innovación que ha logrado aprender para realizar con sus estudiantes.

Reflexión y futuros cambios en la unidad didáctica

En este apartado se realiza una reflexión y se conversa sobre los futuros cambios en la unidad didáctica experimentada. Ante ello en relación con la satisfacción sobre la unidad efectuada, el docente se siente satisfecho de la unidad efectuada: *“Bien, considero que pude trabajar de acuerdo a lo planificado”*.

Sobre el desarrollo de la unidad didáctica y su intervención, el docente indica los aspectos importantes respecto a la evaluación y su reflexión frente a lo tratado *“Considero que pude tener más instrumentos para trabajar y que la opinión de los estudiantes en como evalúan la clase es muy importante, ya que me permite reflexionar sobre ella”*.

Por último, sobre las modificaciones a realizar en el futuro sobre la unidad didáctica efectuada, el participante 3 indica:

“Primero los tiempos, segundo las actividades que sean algo más desafiantes, porque muchas veces no se llega al objetivo del contenido total de lo que se plantea, muchas veces por la falta de conocimiento personal, de capacidad de docente y la experiencia que tenga el docente en el aula”.

En general el participante destaca en la entrevista la importancia del curso de formación permanente, que pudo tener las herramientas necesarias para el desarrollo de la unidad, como también para reflexionar sobre el tema.

Tabla 55.

Frecuencia de aparición de códigos en el análisis documental del tercer participante

Familia Competencias Clave/Códigos	Entrevistas
	Frecuencia de citas (n)
Conocimiento y aplicación de la evaluación formativa y compartida	10
Conocimiento y aplicación de Competencias Claves	13
Curso de Formación Docente	6
Reflexión y futuros cambios en la unidad didáctica	3

4.2.3.4.2 *Resultados relativos al análisis de la evaluación formativa y el modelo competencial en la unidad didáctica experimentada*

ESTUDIO DE CASO 3

Percepción Docente (P3)

El participante 3 según lo presentado en su planificación y lo aprendido en el curso, tiene una percepción optimista frente a la planificación presentada y que se encuentra relacionada con los nuevos conocimientos adquiridos en el curso de formación permanente. Solo manifiesta que resulta complejo abordar una planificación de tipo más específica debido a los tiempos que posee él cómo profesor para planificar y hacer la clase, tal como lo expone:

“El curso realizado me ha servido mucho para mejorar mi práctica docente y generar aspectos de innovación docente en mis clases. Sin embargo, me es complejo poder generar una planificación con exigencias en detalles que en la práctica son más engorrosos de presentar y que en definitiva se cumple con la clase de acuerdo a como se logre dar la clase de acuerdo al contexto”.

Análisis documental

Para el análisis documental del participante 3, se consideran las entrevistas, vídeos, fotografías, planificación de unidad, instrumentos de evaluación usados por el docente, los cuestionarios de autodiagnóstico didáctico (Pre-Postest) y los cuestionarios de aspectos didácticos por parte de los alumnos (Pretest-Postest), siendo esto analizado en el programa Atlas ti.

Figura 37.

Códigos de la planificación didáctica del participante 3



Sobre el análisis de la Unidad Didáctica del participante tres, corresponde a “Deportes colectivos”, en específico el docente realiza su planificación en relación al deporte del Voleibol. Esta unidad se desarrolla en un Octavo año en los meses de noviembre-diciembre de 2021.

Los objetivos de la unidad didáctica comprenden a los establecidos por los planes y programas de estudio del Ministerio de Educación (Mineduc, 2013) y se encuentran relacionados con la planificación presentada. En los objetivos, el docente plantea un objetivo para cada clase y los orienta respecto a los contenidos que va a tratar en la unidad didáctica. También se aprecia que los indicadores y criterios de evaluación están relacionados a los objetivos que se encuentran adjuntados a la planificación del docente.

En torno a las competencias Competencia claves, menciona las siguientes: Aprender a aprender (CPAA): esta competencia se desarrolla en esta unidad didáctica a través de las tareas de resolución de problemas que implican procesos cognitivos donde los alumnos deben de gestionar su propio aprendizaje; Competencias sociales y cívicas (CSC): esta competencia se trabaja a través de las tareas cooperativas donde los alumnos deben trabajar colaborando, respetando y aceptando las diferencias con sus compañeros; Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE): esta competencia se promueve a través del desarrollo de la capacidad de análisis y de la resolución de problemas en las diferentes tareas; y Competencia digital (CD): esta competencia se desarrolla a través del trabajo con las TICs mediante las actividades realizadas en clases. El docente ha incorporado las competencias y las usa en cada clase asignando las que usará en cada sesión, relacionado con lo que trabajará en la clase.

En relación a los instrumentos de evaluación, el participante 3 utiliza los siguientes: Lista de Cotejo, Ficha de seguimiento grupal, Diario de trabajo, Sensaciones, Cuaderno del Estudiante, Escala de actitudes, Autoevaluación. Sobre los instrumentos, la ficha de instrumento grupal ha mencionado el docente que ha sido bastante útil para la unidad y el que llamó bastante la atención a los estudiantes fue el uso del instrumento Sensaciones.

También en el participante 3, se aprecia que clasifica los instrumentos de evaluación y le proporciona un uso bidireccional, tanto para el estudiante, profesor y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a los estilos de enseñanza y modelos pedagógicos, el docente adjunta en su planificación los siguientes: Asignación de tareas, Resolución de Problemas, Descubrimiento Guiado y Educación Deportiva. Se aprecia que el participante utiliza principalmente estilos de enseñanza tradicionales y de tipo cognoscitivos y el modelo pedagógico que implementa es Educación Deportiva.

4.2.3.4.3. Resultados relativos a la percepción del profesorado y del alumnado sobre el carácter formativo del sistema de evaluación de la UD puesta en práctica y experimentada

PARTICIPANTE 3

En relación con el cuestionario de autodiagnóstico didáctico inicial y el final de la unidad didáctica, se experimentan similitudes de sus respuestas en todos los ítems. A pesar de esto se pueden establecer en sus respuestas concordancia con los datos respecto al discurso del participante.

Respecto a la consideración de la opinión de los estudiantes tanto para evaluar cómo se imparte la clase y como medio de ayuda para el planteamiento didáctico, el docente menciona que siempre lo realiza. Sin embargo, registra que generalmente y no siempre da a conocer los objetivos y los criterios de evaluación que orientan la evaluación del aprendizaje y solo a veces realiza alguna iniciativa para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar una nueva unidad.

Sobre la manera de evaluar y su incidencia para establecer niveles de mejora, el participante también indica que siempre lo ejecuta. De igual modo siempre evalúa los contenidos motrices y solo a veces evalúa los contenidos cognitivos y los contenidos afectivo-sociales. En torno a los instrumentos, el participante los emplea muchas veces para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje, considerando muchas veces las actividades para que el alumnado pueda comprobar su aprendizaje. También el docente 3 muchas veces comenta con sus alumnos la información que obtiene mediante instrumentos de evaluación para orientar su aprendizaje y promueve que unos alumnos participen en la evaluación de otros.

Tabla 56.*Cuestionario autodiagnóstico docente pretest-postest (P3)*

ITEM	Momento	Nunca	En rara ocasión	A veces	Muchas veces	Siempre
1. ¿Das a conocer a tus alumnos los objetivos que pretendes conseguir antes de un contenido nuevo?	Pre				X	
	Post				0	
2. ¿Solicitas la opinión de tus alumnos para ayudarte en la mejora de tu planteamiento didáctico?	Pre					X
	Post					0
3. ¿Crees que la manera que tienes de evaluar a tus alumnos permite que ellos establezcan niveles personales de mejora?	Pre					X
	Post					0
4. ¿Consideras la opinión de tus alumnos para evaluar cómo impartes la clase?	Pre					X
	Post					0
5. ¿Evalúas contenidos afectivo-sociales?	Pre			X		
	Post			0		
6. ¿Empleas instrumentos para que el alumnado	Pre				X	
	Post				0	

pueda evaluar su aprendizaje?			
7. ¿Realizas alguna iniciativa específica para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar un contenido nuevo?	Pre		X
	Post		0
8. ¿Crees que las actividades de clase permiten al alumnado comprobar si mejoran en su aprendizaje?	Pre		X
	Post		0
9. ¿Promueves que unos alumnos participen en la evaluación de otros?	Pre		X
	Post		0
10. ¿Evalúas contenidos cognitivos?	Pre		X
	Post		0
11. ¿Enuncias en cada unidad didáctica criterios que orienten la evaluación del aprendizaje?	Pre		X
	Post		0
12. ¿Comentas con tus alumnos la información que obtienes mediante instrumentos de evaluación para orientar su aprendizaje?	Pre		X
	Post		0

13. ¿Evalúas contenidos motrices	Pre	X
	Post	0
14. ¿Crees que tu autoevaluación serviría para mejorar tu enseñanza?	Pre	X
	Post	0

Resultados sobre la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación por parte del alumnado

En torno al participante 3 (P3), posterior a usar la prueba de Wilcoxon de estadístico descriptivo y contraste, se puede apreciar que en ningún ítem existen diferencias significativas ($p < 0,005$) en ninguna pregunta del cuestionario empleado. Sin embargo, se aprecian valores con tendencia a la significación en algunos ítems (Ítems 2, ítem 6 y 7). En relación al ítem 2: “Antes de empezar una nueva actividad o tema ¿tu profesor hace preguntas a la clase para ver qué es lo que ya sabéis?” ($p = 0,083$). Estos resultados están relacionados con las respuestas del docente en su cuestionario de autodiagnóstico didáctico. Sobre el ítem 06: “¿El profesor permite que te evalúes a ti mismo? ($p = 0,83$), existe concordancia entre las respuestas de los estudiantes frente a la respuesta del profesor, concretamente en relación a su percepción sobre la pregunta similar de su cuestionario. Respecto al ítem 7: “¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en clases que tiene tu profesor?” ($p = 0,038$), existe una mejora en los resultados desde inicio del cuestionario en relación a la muestra de cierre sobre sus respuestas presentadas mejorando de una respuesta “poco” a “bastante” en lo consultado en el ítem.

Tabla 57

Cuestionario para los alumnos de P3 sobre aspectos didácticos de su aprendizaje y enseñanza (pretest-postest)

ÍTEMS	Momento	N	M	DE	Sig. Asintot
1. Antes de comenzar una nueva actividad o tema ¿te dice tu profesor que es lo nuevo que vas a aprender?	Pre	10	3.70	.483	1.000
	Post		3.70	.483	
2. Antes de empezar una nueva actividad o tema ¿tu profesor hace preguntas a la clase para ver qué es lo que ya sabéis?	Pre	10	3.60	.516	.083
	Post		3.90	.316	
3. Antes que tu profesor te evalué ¿sabes hasta dónde has aprendido o mejorado?	Pre	10	3.00	.667	.414
	Post		3.20	.422	
4. ¿Os pregunta el profesor acerca de cómo da su clase?	Pre	10	3.00	.000	.317
	Post		3.10	.316	
5. ¿Tu profesor da indicaciones o pautas para que mejores en tu aprendizaje?	Pre	10	3.60	.516	.317
	Post		3.70	.483	
6. ¿El profesor permite que te evalúes a ti mismo?	Pre	10	2.40	.699	.083
	Post		2.70	.483	
7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en clases que tiene tu profesor?	Pre	10	2.70	1.059	.038
	Post		3.40	.516	
8. Con las actividades que realizas en clase ¿tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	10	3.20	.632	1.000
	Post		3.20	.422	
9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	10	2.50	.527	.157
	Post		2.70	.483	
10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tu participaras en su evaluación?	Pre	10	2.40	.699	.180
	Post		2.70	.483	

4.2.4 Discusión (Estudio 2)

En relación al segundo estudio, el primer objetivo es implementar y evaluar un curso de formación para el profesorado sobre evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias en Educación Física en la provincia de Osorno (Chile). Para esto se realiza un curso de formación permanente a los docentes, siendo valorado de forma positiva por parte de los profesores asistentes, respondiendo a la hipótesis planteada. En torno a esto, los 6 participantes han destacado en el ámbito de aprendizaje y mejora en el conocimiento del tema, que el curso efectuado aumentó el nivel de conocimientos adquiridos, la calidad del curso y la aplicación práctica del curso. En este sentido, Bazán Ramírez et al., (2010) indica en su estudio sobre formación permanente, que hay una valoración positiva, cuando se encuentra relacionado a las características que desempeñan los docentes que participen del curso. De igual modo, es importante que los cursos de formación permanente sean significativos para los participantes y que puedan impactar en su práctica educativa (Chehaybar, 2006).

También los docentes participantes manifiestan interés por el uso de la innovación y la modalidad online implementada. En relación a esto, De la Barrera (2023) en su estudio indica que los estudiantes se pueden beneficiar usando herramientas lúdicas que permitan un aprendizaje más interactivo en entornos virtuales. Otro estudio, menciona que en términos generales el uso de elementos digitales posee gran aceptación por parte de los estudiantes (González-Rabanal y Acevedo-Blanco, 2023). Sin embargo, dentro de las dificultades para la innovación en los centros educativos se encuentran la adquisición de los recursos y materiales (Iglesias-Martínez et al., 2018).

Por otra parte, la modalidad *on line* permite incentivar a los estudiantes y ofrecer distintas oportunidades de interacciones, considerando las habilidades y la alfabetización tecnológica que poseen la mayoría de los estudiantes (Soler y Borjas, 2019). De este modo, se hace necesario en esta modalidad implementada que todos los participantes puedan disponer del horario programado (Rodríguez et al., 2012). En paralelo, la educación a distancia tiene como beneficios la adquisición de conocimientos dentro y fuera de una institución educativa, siendo una alternativa del siglo XXI por medio del entorno virtual (Öngören, 2022).

En relación a la implicación del profesorado en la metaevaluación, los docentes participantes del curso de formación permanente han valorado de forma positiva el uso de la metaevaluación didáctica implementada al inicio y cierre del curso. La metaevaluación como instrumento posee una función diagnóstica, permitiendo conocer el nivel de formativo del sistema de evaluación elaborado por el profesor y de esta forma determinar si cumple con los elementos característicos de la evaluación formativa y compartida, (Jiménez y Navarro, 2008). Respecto a esto, Chaverra-Fernández y Hernández-Álvarez, (2021) en su estudio, concluyen que existe una escasa reflexión del profesorado sobre la evaluación, sus propósitos y como esta podría servir para mejorar su enseñanza. Por otra parte, varias investigaciones han demostrado que los docentes encontraron algunas claves para mejorar su proceso evaluativo con enfoque formativo por medio de la ejecución de un instrumento de autodiagnóstico y el uso de la reflexión teórica sobre la evaluación (Cano-Matero y Ruiz-Lara, 2019; Jiménez y Navarro, 2008; Jiménez et al., 2001; Navarro y Jiménez, 2012).

También los docentes participantes del curso de formación permanente han sido capaces de aumentar la cantidad de instrumentos de evaluación y han identificado la importancia del flujo bidireccional de la evaluación. En torno a los principales instrumentos que los participantes usaron al cierre del curso de evaluación permanente se encuentra la autoevaluación, el cuaderno del estudiante, el cuaderno del profesor y la escala de sensaciones. En relación a los instrumentos utilizados, estudios similares han demostrado que los docentes principalmente utilizan los instrumentos utilizados por los profesores participantes del curso (Espinell-Barceló, 2017; Fernández, 2017; Gómez-Ruiz y Quesada-Serra, 2017; Herranz-Sancho, 2014; Herrero-González et al., 2020).

En torno a la importancia del flujo bidireccional de la evaluación, Herrán y Nuño (2010) menciona que la evaluación dialogada ayuda a los alumnos a reflexionar y valorar su propio aprendizaje, tanto en los resultados como en el proceso de adquisición. Aunque otro estudio plantea que la interacción profesor-alumno en general es de forma frontal, en donde los alumnos esperan que el docente les entregue las instrucciones sobre las tareas que deben realizar (Pedraza y Acle, 2009).

Sin embargo, son varios los estudios que evidencian la importancia de la interacción entre profesor alumno en el proceso de evaluación, en donde permite que todos tengan la posibilidad de tomar decisiones de forma compartida (Bondioli, 2015; Guzmán, 2018; Luchini y Ferreiro, 2018; Santos y Alves, 2020).

En torno al objetivo de analizar si la programación y la aplicación de una unidad educativa, posterior al curso de formación recibido, permite evaluar el grado de consecución de las Competencias Clave del alumnado se hace uso de las entrevistas en los temas de conocimiento y aplicación de las competencias claves, el curso de formación permanente, la reflexión sobre la unidad, el análisis documental y el cuestionario autodiagnóstico del alumnado. De esta forma los resultados responden a la hipótesis que permite evaluar el grado de consecución de las Competencias Clave del alumnado, respecto a la inicialmente programada se puede evaluar el grado de adquisición de las Competencias Clave adquiridas por el alumnado de Educación Física, de acuerdo a los resultados de las temáticas tratadas.

Respecto al objetivo de conocer la percepción del profesorado y del alumnado sobre el carácter formativo del sistema de evaluación planteado y experimentado en una unidad educativa posterior al curso de formación, se abordan en las entrevistas en los temas de conocimiento y aplicación de la evaluación formativa, el curso de formación permanente, la reflexión sobre la unidad, la percepción docente, la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación por parte del alumnado y el análisis documental. Los resultados demuestran que tanto el alumnado como el profesorado de Educación Física de la provincia de Osorno (Chile) participante en el estudio percibe un alto grado de “formatividad” en el sistema de evaluación de la unidad educativa llevada a cabo con posterioridad al curso de formación permanente.

A continuación, se presentan la discusión de los resultados por cada una de las temáticas planteadas en los objetivos específicos de esta etapa.

Conocimiento y aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida

Respecto al conocimiento y aplicación de la EFyC, de acuerdo a los resultados del curso, los docentes concuerdan y valoran el conocimiento de los instrumentos de EFyC tanto en su aplicación para estudiantes como en docentes.

En relación a la entrevista a los docentes en el estudio de casos, en el ámbito Conocimiento y aplicación de la EFyC, el participante 1 destaca en la evaluación formativa la importancia de la negociación al momento de la evaluación, mencionado este factor incidente para la motivación del estudiante. Respecto a la negociación y la motivación en el estudiante cumple un rol importante en la función participativa, democrática y dialógica que permite obtener distintos puntos de vista y una toma de decisiones compartida (Bondioli, 2015; Luchini y Ferreiro, 2018; Pascual, 1997).

Por otra parte, el participante 2 en torno al tema de la EFyC, menciona el conocimiento de diversos instrumentos de evaluación que ha aprendido en el curso y también considera importante la reflexión docente frente a la evaluación. El conocimiento de los instrumentos en el curso de formación ha permitido descubrir y recordar distintos instrumentos, tales como las fichas de evaluación, el cuaderno del alumno, la lista de control, las fichas de observación, entre otros que han permitido una mejor actuación docente y mayor participación del docente en el proceso de evaluación (Fernández, 2017; Herrero-González et al., 2020; Molina et al., 2020).

En paralelo, el participante 3 considera fundamental la autoevaluación por parte de los estudiantes y el docente, como un medio para mejorar el quehacer docente. Los instrumentos de autoevaluación es uno de los elementos que ha presentado un mayor uso por parte de los docentes participantes del curso y del estudio de caso, debido a la capacidad que estos tienen para reflexionar sobre sus acciones y vivencias que permiten tomar decisiones al respecto (Herranz-Sancho, 2014; Megías, 2010).

Conocimiento y aplicación de las competencias

En torno al Conocimiento y aplicación de competencias claves, todos los docentes concuerdan y asimilan trabajar la competencia digital como una competencia utilizada por ellos en las clases y que puede ser un elemento que permita apoyar la evaluación (Atienza-Gago y Gómez-Gonzalvo, 2016).

Por otra parte, Díaz-Barahona et al. (2020) apuntan a la existencia de un desconocimiento del uso de las TIC a nivel de dinamizar los aprendizajes de los estudiantes en los participantes del curso.

Sobre las condicionantes que se pueden establecer para trabajar las competencias, la participante 1 considera como factores al equipo directivo, la evaluación y el contexto, afectando con ello la planificación efectuada. En relación a esta manifestación, los estudios demuestran que en los centros educativos no existe una gestión coordinada de los equipos directivos para trabajar las competencias y la evaluación, siendo esta opinión por parte de los docentes una de las necesidades y un problema que se encuentra para contribuir en Educación Física a las competencias (Caballero, 2013; Hortigüela et al., 2017).

Sobre la implicación de la EFyC, el participante 3 considera fundamental los instrumentos de evaluación y su interrelación con otros departamentos educativos para evaluar las competencias. Las experiencias de EFyC en los participantes y su articulación con el modelo competencial han demostrado la importancia de las competencias y su incidencia dentro de la escuela, con un especial interés en la articulación con otras asignaturas pero que se han encontrado algunas dificultades en torno a la participación de otros departamentos para trabajar de forma articulada (Espinell-Barceló, 2017, Gallardo-Fuentes et al., 2019, Herranz-Sancho, 2020; Zapatero-Ayuso et al., 2018).

Curso de formación docente

En torno al curso de formación docente, todos los participantes destacan la importancia de los instrumentos de evaluación, la reflexión docente y el uso de la competencia digital en las clases, con una mirada enfocada a las habilidades del siglo XXI (Atienza-Gago y Gómez-Gonzalvo, 2013; Díaz-Barahona et al., 2020; Fernández, 2017; Herrero-González et al., 2020; Molina et al., 2020).

En relación con la integración de la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la participante 1 destaca la importancia de identificar el instrumento adecuado para abordar el modelo o estilo de enseñanza aplicado en las clases, para permitir una relación entre la evaluación y las competencias (Fernández-Díaz et al., 2016; Manasero y Vásquez, 2020; Zapatero-Ayuso, 2018). En torno a la relación de la evaluación y la adquisición de competencias, se requiere que los estudiantes sean capaces de tomar conciencia sobre sus progresos y la implicación en actividades de forma autónoma y con una metodología adecuada, distinta a lo ejecutado en una clase tradicional (Ureña y López, 2019; Haris et al., 2021).

Respecto a los aprendizajes obtenidos en el curso de formación, el participante 2 menciona el uso de la gamificación como uno de los aspectos que le ha sido más significativo en el curso de formación. Los estudios demuestran que esta implementación contribuye a que las clases sean más atractivas, motivadoras y permiten transferir el conocimiento por medio de la dinámica del juego (González, 2017; Rodríguez-Torres et al., 2022). También los participantes consiguen una mayor participación en las actividades (Falcó-Boudet y Huertas, 2018) pero que requiere de un gran trabajo de planificación y entusiasmo por parte del docente (Flores-Aguilar, 2019).

Respecto a los recursos utilizados en el curso, el participante 3 menciona el material del curso apropiado e innovador que permite perfeccionar la práctica docente, en especial el uso del sistema de aula invertida y la plataforma Google Classroom. Respecto a la estrategia de Aula Invertida o Flipped Classroom, ésta produce un impacto positivo en los estudiantes, en la adquisición de los contenidos, aumentando su motivación y mostrando un mejor aprovechamiento del tiempo de práctica en las clases (Gutiérrez et al., 2021). También permitió que los participantes del curso puedan aprender del contenido en el curso a su ritmo, sin la necesidad que los estudiantes asistan a clases, logrando un mejor uso del tiempo y la percepción del curso, teniendo en consideración el apoyo del docente como mediador del aprendizaje (Davies et al., 2013; Strayer, 2012).

Uso de classroom

Por otra parte, los docentes consideran un elemento destacable por el uso dinámico y de fácil acceso que se ha entregado a la plataforma *Google Classroom* por parte de los participantes del curso y la unidad transformadora experimentada. Esta plataforma ha demostrado ser una herramienta complementaria para usar de forma *b-learning* como un medio exitoso en el proceso de enseñanza, permitiendo de esta forma gestionar procesos de transformación de entornos digitales y de innovación de las herramientas educativas en la medida que el contexto y realidad social lo permitan (Bohórquez-Álvarez y Otálora-Calderón, 2022; García-Martín y García-Martín, 2021; Gómez, 2020). De igual modo, el uso de *Google classroom* tiene un mismo nivel de significación en las actividades de aprendizaje de los estudiantes como en los trabajos que realizan los estudiantes de forma tradicional (Maharani y Kartini, 2019; Suparman, 2022).

Reflexión y futuros cambios en la unidad didáctica

Respecto a la reflexión y futuros cambios en la unidad didáctica, el participante 1 menciona mejorar la participación de los estudiantes. De acuerdo a esto, Solana (2003) menciona que la participación incide en los comportamientos de los estudiantes condicionados por experiencias previas que hayan tenido. Sobre esta situación, es necesario un esfuerzo del profesorado para que dichos elementos de participación se hagan visibles, despertando el interés y motivación en esta materia (Gaviria-Cortés, 2016; Chaverra et al., 2021).

Por otra parte, el participante 2 destaca que en la unidad didáctica se podría mejorar la metodología en las actividades adecuándose las condiciones del establecimiento. En este sentido, García -Peña (2019) manifiesta que existen vacíos en los procesos metodológicos de los diseños curriculares establecidos en el sistema educativo, mostrando una desconexión entre la práctica docente y las políticas educativas. También el participante 2 manifiesta interés en las nuevas metodologías conocidas en el curso de formación y que permiten la participación de todos los estudiantes en las actividades cooperativas y la colaboración en tareas de voluntariado, permitiendo la implementación de una variedad de herramientas y estrategias que favorecen los procesos de enseñanza aprendizaje, desenfocando

el protagonismo dirigido al docente (Morales-Jiménez y Murrieta-Ortega, 2021; Olate et al., 2022).

El participante 3 indica la relación entre los instrumentos de evaluación y las actividades más desafiantes para los estudiantes, que permitan la interacción con otras asignaturas, propiciando adquirir nuevas posibilidades, mayor creatividad y reflexión en las prácticas profesionales, promoviendo la participación de los estudiantes en las actividades, cobrando relevancia la socialización entre estudiantes y la negociación guiada por el profesor (Domínguez et al., 2020; López-Secanell, 2018; Vital, 2019). También es un elemento desafiante la incorporación de las nuevas tecnologías como herramienta eficaz para el desarrollo de la competencia digital del estudiante y como un medio para potenciar el trabajo en equipo (Gómez-Arruzazabala, 2019).

Percepción docente y tema de la unidad didáctica

Todos los docentes concuerdan con la importancia de haber adquirido nuevos conocimientos mediante el curso de formación y resaltan el valor innovador utilizado en la modalidad de impartir el curso. Respecto a ello, Mellado Durán et al. (2011) menciona que estas acciones formativas por medio de la modalidad *e-learning* y el uso de nuevas metodologías por medio de Internet permite sensibilizar y dotar a los docentes de recursos y métodos de enseñanza en función de los objetivos propuestos en el curso. Resultados similares plantea Calderón y De Ojeda Pérez (2015) en su estudio sobre el curso de formación permanente, el cual estimula un aprendizaje adecuado por parte de los docentes en relación las actividades teóricas-prácticas adquiridas en el curso y su aplicación en el centro educativo.

En relación a la percepción docente relativa al análisis de la evaluación formativa y el modelo competencial en la unidad didáctica experimentada, el participante 1 en su planificación manifiesta utilizar la EFyC articulada a las competencias y relación con otras asignaturas de los planes y programas de estudio. De igual modo el participante 2 destaca que estas competencias se encuentran presentes en la asignatura de EF, pero estas no aparecen en los planes y programas de estudio del Ministerio de Educación (Mineduc, 2013).

En relación a esto, López-Pintor (2009) permite articular las competencias básicas en el análisis de su unidad didáctica sobre los juegos populares y tradicionales incorporando todas las competencias básicas. Situación similar expone Zapatero-Ayuso et al. (2018), en su estudio presenta la vinculación de las competencias con los contenidos, pero algunas competencias no presentan aspectos relevantes como es la competencia digital y la lingüística. Por otra parte, Calderón et al. (2013) menciona que por medio del modelo de Educación Deportiva se facilita la mejora de la competencia social y ciudadana, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal; contribuyendo a la percepción docente sobre estas competencias.

El participante 3 indica que es algo complejo abordar una planificación específica, debido a la alta carga administrativa y de clases que posee, pero sí indica que es interesante profundizar en las temáticas relacionadas con las competencias. En relación a esto, estudios demuestran que la percepción docente es positiva frente a la implementación de las competencias, pero los directivos reconocen carecer de instrumentos y estrategias en la elaboración de protocolos concretos de actuación (Hortigüela-Alcalá et al., 2015; 2016; 2017).

Temas de la unidad didáctica

En relación a los temas presentados en la planificación de la unidad didáctica, el primer participante desarrolla la unidad de promoción de la vida activa y saludable, el segundo participante ejecuta la unidad de deportes por medio del basquetbol y el tercer participante igual ejecuta la unidad de deportes por medio del voleibol. Todas estas unidades comprenden lo que los planes y programas de estudios determinan para su ejecución en el año escolar (Mineduc, 2013).

En relación a la unidad didáctica de vida activa y saludable, se considera que la asignatura es un espacio para promover los estilos de vida saludable, más que una instancia promotora del rendimiento físico-deportivo, la que permite conjugar la relación entre ellas (Ahrabi-Fard y Matvienko, 2005; Abarca-Sos et al., 2015).

Respecto a la unidad didáctica de basquetbol aplicada, este es un deporte que permite la formación del estudiante, por medio de la aplicación de estrategias de juegos, tácticas y la ejecución de la realidad de juego, teniendo en consideración el proceso de la enseñanza-aprendizaje como objetivo principal (Oreste Calderón y Rivero Figueroa, 2009).

Por su parte, en la unidad didáctica de Voleibol se ha desarrollado el trabajo de aplicación de realidad de juego y distintas actividades a lo largo de la unidad basada en juegos. Esto es necesario, ya que el docente puede utilizar la mayor cantidad de juegos y como un espacio de experimentación y como característica esencial para desarrollar nuevas propuestas a los estudiantes, que les permitan aprender de forma autónoma y basados en un modelo de educación deportiva (Barba-Martín, 2007; González-Villora, 2009).

Respecto a los objetivos de la unidad didáctica, todos los participantes utilizan los planes y programas de estudio del Ministerio de Educación, encontrándose relacionados con la articulación de otras asignaturas y vinculados con los criterios e indicadores de evaluación que los participantes han presentado en las planificaciones (Mineduc, 2013).

En torno a las competencias, el primer participante incorpora las competencias de Competencia para aprender a aprender, la Competencia social y ciudadana, la Competencia Digital y la Competencia de autonomía e iniciativa personal. Respecto a esto, en la unidad de basquetbol, Sánchez-Delgado (2022) concluye en su estudio, bajo el modelo competencial, que esta unidad didáctica ha sido positiva por parte de los estudiantes, debido a que ha sido percibida por ellos como actividades entretenidas, generando conciencia a los alumnos sobre la importancia de tener hábitos saludables.

Sobre las competencias adquiridas, en otro estudio Gil-Vicario (2021) menciona que, en una unidad similar, esta contribuye a la competencia de comunicación lingüística, por medio del lenguaje específico, la competencia aprender a aprender, mediante las actividades de acción motriz, y la competencia expresiones culturales, por medio del uso de las distintas posibilidades y recursos del movimiento. En otro estudio de similares características, relativo a la unidad de acondicionamiento físico, se presentan las competencias de comunicación lingüística, la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico, la

competencia social y ciudadana y la competencia cultural y artística, en donde cada una de ellas han sido vinculadas a los objetivos de la unidad (Rivas y Sainz de Baranda, 2011).

Por su parte, el segundo participante incorpora en su planificación de la unidad didáctica de Basquetbol las competencias de Autonomía e iniciativa personal, la Competencia para aprender a aprender, la Competencia Digital y la Competencia autonomía e iniciativa personal, las cuales fueron abordadas en articulación con los contenidos de la unidad. Respecto a esta unidad y experiencias con el uso de competencias, Pérez-Muñoz et al. (2016) incorpora la competencia lingüística, la competencia matemática, la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, la competencia social y ciudadana y la competencia cultural y artística, destacando que cada una de estas competencias poseen objetivos y actividades de la unidad trabajada. Por su parte, López-Blanco (2009) realiza una articulación entre la unidad de basquetbol y la relación con las otras asignaturas permitiendo vincular matemáticas, conocimiento del medio, lenguaje y educación artística.

El tercer participante utiliza en su planificación la competencia Aprender a aprender, las Competencias sociales y cívicas, la competencia de autonomía e iniciativa personal, la competencia relacionada con el espíritu emprendedor y la Competencia digital, siendo estas competencias las que el docente ha vinculado a la unidad de trabajo abordada. Con relación a esto, un estudio de Valle-Díaz (2011) cuyo objetivo didáctico fue comprender el deporte del voleibol teniendo en cuenta su origen, características generales y fundamentos reglamentarios, plantea en su planificación la vinculación de la competencia lingüística, la competencia digital, la competencia social y ciudadana y la competencia aprender a aprender. Por su parte, Alfonso-Rosa (2011) en su unidad para conocer el voleibol vincula en su planificación la competencia del conocimiento y la interacción con el mundo físico, la competencia social y ciudadana y la competencia para aprender a aprender.

Instrumentos de evaluación

Respecto a los instrumentos de evaluación incorporados, el participante 1 indica: Cuaderno del estudiante, Diario de Trabajo, Instrumento Sensaciones, Preguntas sobre el procedimiento, Observación Directa, Autoevaluación, Lista de Cotejo; identificando la relación bidireccional de la evaluación y los distintos momentos de la evaluación (Fernández, 2017; Hamodi et al., 2015; Herrero-González et al., 2020; Molina et al., 2020). Sin embargo, no existe una relación entre los instrumentos de evaluación y el uso de las competencias claves en el documento. A nivel general en el participante 1, a pesar de ejecutar diversos instrumentos de evaluación, estos no se logran percibir relacionados a los estilos y modelos pedagógicos y su relación con las competencias (Campos-Izquierdo y González-Rivera, 2009; Gallardo et al., 2014; Zapatero-Ayuso et al., 2018).

Por su parte el segundo participante menciona la Lista de Cotejo, Observación Directa, Sensaciones, Cuaderno del Estudiante, Cuaderno del Profesor, autoevaluación. Dentro de los instrumentos más usados por el profesor se encuentra el Cuaderno del profesor y el más novedoso para el participante es el instrumento Sensaciones (Ortega et al., 2008; Palao-Andrés y Hernández-Hernández, 2012). Por otra parte, existe una relación bidireccional de los instrumentos de evaluación (Castellano y Palomino, 2018; Pascual, 1997).

En el segundo participante, se aprecia el uso de instrumentos de evaluación con estilos de enseñanza socializadores y usando el modelo de Educación Deportiva, teniendo alguna relación con el modelo competencial (Smith-Palacio, 2021; Spittle y Byrne, 2009). Sin embargo, igual presenta acciones dentro de la planificación donde hace uso del estilo tradicional (Albusleme-Allimant et al., 2020; Barrena, 2010; Rodríguez et al., 2015).

De igual modo, el participante 3 utiliza los instrumentos de Lista de Cotejo, Ficha de seguimiento grupal, Diario de trabajo, Sensaciones, Cuaderno del Estudiante, Escala de actitudes, Autoevaluación. El instrumento más usado por el participante es la Ficha Grupal junto con el más novedoso: el instrumento Sensaciones; y el docente proporciona el uso bidireccional de los instrumentos de evaluación. El tercer participante en su planificación didáctica vincula los objetivos y contenidos a la EFyC, pero utiliza estilos de enseñanza tradicionales. A pesar de

esto las actividades presentadas las atribuye al modelo competencial (Gallardo et al., 2014; Herranz-Sancho, 2020; Hortigüela et al., 2016; Moreno-Olivos, 2012).

Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos

En relación a los estilos de enseñanza y modelos pedagógicos, se observa que los participantes a nivel general han usado distintos estilos y modelos incorporados en la planificación (Delgado-Noguera, 2015; Fernández-Río et al., 2016; Pérez-Pueyo y Fernández-Río, 2020; Rosa et al., 2019; Rosa-Guillamón et al., 2021; Sicilia y Delgado, 2002) teniendo algunos de ellos mayor uso que otros en los participantes de la unidad experimentada.

El primer participante incorpora en su planificación la Enseñanza modular, Grupo de nivel o de interés, Aprendizaje cooperativo, Responsabilidad personal y social, Mando directo, Programa Individual, Descubrimiento guiado, Asignación de tareas, Dinámicas de Grupo, Enseñanza modular, Enseñanza recíproca, Resolución de problemas, Aprendizaje cooperativo y Estilo actitudinal. Con relación a esto en la planificación de la unidad didáctica se aprecia en la mayoría de los momentos de las clases, estilos tradicionales e individualizadores por sobre los otros mencionados.

El segundo participante menciona en su planificación, el Grupo de interés, Microenseñanza, Educación Deportiva, Grupos Reducidos, Asignación de tareas, Resolución de problemas, Mando Directo y Descubrimiento Guiado. Con relación a estos, en la planificación sobresalen estilos tradicionales, participativos y socializadores.

El tercer participante utiliza en su planificación Asignación de tareas, Resolución de Problemas, Descubrimiento Guiado, Educación Deportiva; observándose así pues estilos tradicionales y cognoscitivos y un modelo pedagógico de Educación Deportiva.

En relación a esto se puede mencionar que el estilo de enseñanza preferido por los docentes corresponde al estilo tradicional, seguido de los estilos cognitivos, individualizadores, participativos y socializadores y por último el estilo creativo (Espada-Mateos y Pineño, 2020). Sobre esto, Salas Anguiano y Mercado Piedra (2021) exponen en su estudio que los docentes consultados se inclinan hacia estilos tradicionales a través del mando directo, debido a que mencionan su fácil aplicación y demuestran autoridad. Otro estudio similar indica que los estudiantes

de las primeras promociones tienden a preferir estilos de enseñanza tradicionales en mayores porcentajes (Alarcón-Jiménez y Reyno-Freundt, 2009).

En relación a los estilos cognoscitivos, Muros Molina et al. (2010) indican que existe una mejora cuando el aprendizaje teórico se realiza en la práctica por medio de intervenciones significativas y no de forma aislada que se entregue la teoría. Sobre los aprendizajes conceptuales, Peña-Troncoso et al. (2010) en sus resultados observaron un débil manejo conceptual en la asignatura de Educación Física, manifestando la necesidad de incorporar contenidos teóricos de una modalidad más lúdica. De igual modo los estudiantes son conscientes de la importancia de relacionar la teoría y práctica, siendo un tema pendiente de estudiar (Colén Riau et al., 2017).

Por otra parte, en torno a la metodología comprensiva, permite una aproximación a los juegos deportivos y permite que las técnicas deportivas sean enseñadas cuando los estudiantes se encuentren preparados, facilitando un clima de apoyo mutuo en el deporte (Granados, 2004). En relación a esto, Yagüe Cabezón y Gutiérrez-García indican que este modelo permite la creación de variantes en diversos contextos, como la capacidad de generar diversos elementos prácticos e instrumentos de evaluación propios del modelo. Sin embargo, un estudio de Úbeda-Colomer et al. (2017) en sus resultados destaca que existe un porcentaje bajo de estudiantes que menciona la baja participación de los compañeros al utilizar la metodología comprensiva.

Sobre el modelo de Educación Deportiva, los estudios señalan que el alumno obtiene un aprendizaje significativo y positivo, obteniendo una mejora a nivel de percepción del alumnado y el aumento de la motivación hacia la clase de EF (Calderón-Luquin et al., 2010; Prieto-Ayuso, 2014). Sin embargo, se recomiendan varias sesiones para que el estudiante se pueda adaptar al modelo pedagógico y lograr las metas propuestas (Gutiérrez Díaz del Campo et al., 2014)

Respecto al estilo actitudinal, este logra generar actitudes positivas en el incremento de la motivación, por ende, aumenta la participación e integración de los estudiantes en la unidad didáctica, incidiendo en la percepción de los estudiantes y en el fomento de las relaciones interpersonales de los integrantes del grupo (Pérez-Pueyo et al., 2008). También el estilo actitudinal relacionado con la evaluación formativa, logró resultados esperados en cada una de las etapas y

grupos donde se llevó a cabo (Pérez-Pueyo et al., 2017). Por otra parte, la investigación de Hortigüela et al. (2017) demostró en su estudio la influencia del estilo actitudinal en los estudiantes en la evaluación, pero explica que se hace necesario utilizar intervenciones longitudinales en varias unidades en un trimestre para obtener resultados trascendentales.

Participante 1

En relación a los resultados del cuestionario didáctico para docentes y el cuestionario de percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación por parte del alumnado, se pueden establecer algunas similitudes y diferencias en torno a sus resultados.

En cuanto al participante 1, existe una similitud respecto a la relación entre las respuestas del docente y el estudiante. El participante docente indica que da a conocer los objetivos de la unidad didáctica, en relación con la respuesta similar en la pregunta del cuestionario a los estudiantes que indica que el profesor entrega la información a los estudiantes antes de iniciar una nueva unidad. Sobre esto García-Peña (2018) plantea que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener objetivos, estrategias, herramientas y evaluación para la ejecución de las actividades, dejando en claro por qué y para qué se evalúa. Por otra parte, informar los objetivos a los estudiantes ayuda a facilitar su consecución, si estos se aplican correctamente (Viciano y Cocca, 2011).

También el docente solicita la opinión de los estudiantes acerca de cómo realiza su clase, siendo una respuesta similar en los estudiantes. Respecto a ello, los estudios demuestran que esto ayuda a los estudiantes a reflexionar y permite generar diálogo significativo entre profesor-alumno (Guzmán, 2018; Moraza Herrán y Antón Nuño, 2010).

De igual forma el docente promueve la participación de los alumnos en la evaluación de los otros, siendo esta respuesta similar a la información de los estudiantes en torno a la mejora del aprendizaje si los compañeros participan en tu evaluación. En relación a esto, el hecho de promover la participación y percepción de los escolares permite mejorar el desarrollo de actitudes positivas frente a la clase y de esta forma poder cumplir con los objetivos propuestos (Cárcamo, 2012; Herranz-Sancho, 2019). Así mismo, Fuentes-Nieto (2019) destaca la “cultura de la

evaluación” en los alumnos y considera importante fomentar la participación de ellos en la evaluación, incorporando los recursos necesarios para esto. Es así como diversos autores destacan la importancia del diálogo, negociación y la función participativa entre estudiantes y profesores en el proceso de evaluación (Bondioli, 2015; Castejón-Oliva y Usuabiaga-Urruabarrena, 2017; Luchini y Ferreiro, 2018; Santos y Alves, 2020).

También existe una similitud en relación a la autoevaluación como medio para mejorar la enseñanza. Sin embargo, existe una diferencia de respuesta en la pregunta relacionada con saber hasta dónde el estudiante ha aprendido o mejorado, siendo ésta relevante de conocer por parte de los estudiantes. Sin embargo, López-Pastor et al. (2016) presentan criterios de evaluación por medio de una escala graduada para la autoevaluación, la cual ha sido valorada de forma positiva por parte de los estudiantes. Desde la mirada docente, González-Ruiz y Quesada-Serra (2017) consideran que la autoevaluación promueve la reflexión de ellos frente a lo realizado en clases.

Participante 2

Respecto a los cuestionarios aplicados en el segundo participante, existen diferencias y una sola similitud en las respuestas relacionadas al mismo tema. Solo en la pregunta del cuestionario de los alumnos y si mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación, existe similitud. En relación a estos resultados, el estudio de Picornell-Lucas (2014) menciona que al usar como instrumento la rúbrica, permite una mayor implicación por parte de los estudiantes al conocer previamente sus criterios, mejora su capacidad crítica y logra una mayor motivación. Por otra parte, López Ávila et al. (2022) menciona que esta forma de evaluación, requieren de procesos metacognitivos en el aula para poder lograr una transformación en el aprendizaje del alumnado.

Respecto a la evaluación entre compañeros, Mellado-Rubio (2010) menciona que esta modalidad facilita al alumnado tomar conciencia y asumir los aspectos centrales de los contenidos de aprendizaje propuesto. Sobre esto, Barriopedro-Moro et al. (2016) en su estudio consideran que uno de los aspectos negativos de la coevaluación propuesta en grupo corresponde a la falta de aportación al trabajo por parte de algunos de los integrantes.

Respecto a esto, el uso de la coevaluación se hace necesario establecer procesos previos de formación para que el alumnado aprenda cómo evaluar y contribuya al desarrollo de procesos metacognitivos y de regulación del aprendizaje (Cañadas, 2022; López-Pastor et al., 2016; Panadero y Alonso-Tapia, 2013)

En torno a las diferencias de respuesta se encuentran por parte de los docentes, informar siempre sobre los contenidos que abordará, considerar la importancia de la autoevaluación, enunciar los criterios de evaluación y considerar la opinión de los estudiantes para evaluar cómo imparte la clase. En relación a la opinión de los estudiantes, Cárcamo et al. (2017) concluye que los escolares de Chile y Alemania valoran de forma positiva las clases de Educación Física que están recibiendo, lo cual permite al docente que pueda aprovechar esta situación para mejorar los aprendizajes y desarrollar estrategias de participación hacia los estudiantes. En general, diversos estudios sobre la opinión de los estudiantes hacia el profesor en la clase de Educación Física, responden de forma satisfactoria, destacando la actitud positiva del docente (Cárcamo, 2012; García et al., 2015; Moreno et., 2006).

Participante 3

En torno al participante 3, igual se encuentran algunas similitudes y diferencias en las respuestas del cuestionario. En torno a la pregunta relacionada con el tema de iniciar una nueva unidad o actividad, el profesor hace preguntas para saber lo que ya sabe, es similar a lo que el participante responde en el cuestionario. Sobre esta pregunta, el estudio de Morales Urbina, (2009) concluye que los estudiantes consideran muy positivo que los profesores tomen en cuenta los conocimientos iniciales, antes del conocimiento de un nuevo tema, ya que se permite reforzarlo o incorporarlo si se requiere necesario para la comprensión de una nueva información. En relación a esto, Valdivia (2011) menciona en su estudio la importancia de proporcionar feedback informativo de un modo efectivo y oportuno, pues ayuda al ámbito de la motivación y facilita el uso efectivo del tiempo dedicada a cada clase.

También existe una relación de respuesta frente al tema de permitir la evaluación a sí mismo y en la pregunta ¿crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en clases que tiene tu profesor?, esta respuesta es similar a la del docente, quien indica que siempre ejecuta la manera de evaluar para establecer niveles de mejora.

Sobre la información al estudiante sobre objetivos y unidad didáctica, los resultados indican que el docente 3 informa sobre los objetivos, unidad y comparte con los estudiantes los criterios, instrumentos y estándares de evaluación que orienten su aprendizaje. Por otra parte, existen diferencias de respuestas en torno a informar a los estudiantes acerca de los resultados que obtiene mediante instrumentos de evaluación para orientar el aprendizaje y situación similar en promover que el alumnado pueda comprobar su aprendizaje. Estos resultados permiten los procesos de reflexión y mejora de los aprendizajes, ayudando a comprobar los objetivos previstos y generando aprendizajes significativos por medio de la retroalimentación (López-Pastor et al., 2020; Santos-Pastor y Martínez-Muñoz, 2019).

Respecto a los niveles de mejora, Molina, Pascual y López-Pastor (2020) presentan en su estudio los resultados relacionados con la mejora del aprendizaje y un rendimiento académico según la vía de aprendizaje y evaluación que elija el estudiante. También, Zambrano (2020) demuestra en sus resultados por medio del uso de un cuestionario para evaluar la formación integral en una institución educativa, que la evaluación formativa está vinculada de forma significativa en la formación integral de los estudiantes.

V-CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

5.1 CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las principales conclusiones a las que hemos llegado con esta investigación. Para ello, iremos dando respuesta a los diferentes objetivos generales que planteábamos al comienzo de este trabajo, los cuales son: **1)** Conocer y analizar las creencias del profesorado de Educación Física en Educación Media en relación a la aplicación de una evaluación formativa y compartida y un modelo de aprendizaje competencial en la provincia de Osorno; **2)** Implementar y evaluar un curso de formación para el profesorado sobre evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias en Educación Física en la provincia de Osorno y **3)** Diseñar, aplicar y valorar sistemas de evaluación formativa y compartida y por competencias en Educación Física en Educación Media desde la perspectiva del profesorado y el alumnado, tras el curso de formación en la provincia de Osorno.

Para presentar las conclusiones del estudio, se desarrollará un seguimiento acerca de los objetivos específicos, correspondientes a las distintas fases de la tesis.

1.1 Describir las creencias en torno a las Competencias Clave y a la evaluación y el tipo de evaluación que se lleva a cabo en la materia de Educación Física en Educación Media de los establecimientos de la provincia de Osorno desde la perspectiva del profesorado.

Tras la aplicación del Cuestionario acerca de la Percepción del Profesorado Acerca de la Evaluación Formativa y Compartida en Secundaria (P.P.A.E.F.C.S), en los profesores de la provincia de Osorno (Chile), los resultados muestran que los docentes no conocen en profundidad la EFyC y el trabajo competencial, lo que confirma la primera hipótesis planteada: que el “profesorado de Educación Física en Educación Media de la provincia de Osorno no conoce en profundidad la propuesta sobre la EFyC, y el trabajo y evaluación competencial, utilizando todavía una evaluación tradicional”. Este planteamiento también responde positivamente a la segunda hipótesis, que está relacionada con que los profesores de la provincia de Osorno utilizan una evaluación tradicional, es decir no realizan una EFyC y por competencias.

1.2 Analizar las creencias del profesorado en torno a las Competencias Clave y a la evaluación en función del sexo, edad, tipo de centro o establecimiento educativo, experiencia docente y número de alumnos por grupo

En función del sexo, se observan algunas diferencias entre hombres y mujeres en las creencias del profesorado acerca de las preguntas relacionadas con la opinión del alumnado para mejorar la práctica docente, la participación del alumno en el proceso de evaluación y la relación con la formación integral del alumnado. En todos los ítems mencionados, los rangos mayores se dieron en las mujeres, respondiendo estar de acuerdo, a diferencia de los hombres.

En función de la edad, no existe diferencia significativa en ningún ítem relacionado a la EFyC y la misma situación para el modelo competencial, lo que contrasta con parte de la tercera hipótesis, donde se menciona que existen diferencias significativas en función a la edad.

En relación a los años de experiencia, se encontraron diferencias en los docentes: la diferencia existe entre los profesores noveles en comparación a los docentes con más de 25 años de experiencia en el aula. Las diferencias fueron encontradas en cuatro preguntas relacionadas con la dificultad a la hora de realizar una evaluación EFyC cuando hay un número de alumnos por grupo, puesto que requiere mucho tiempo, existiendo una mayor dificultad en los docentes con más años de experiencia. También en la pregunta relacionada a la aplicación de la evaluación compartida, los docentes noveles responden estar más de acuerdo que los docentes con más años de experiencia. Por lo tanto, podemos aceptar parcialmente la hipótesis planteada: que “existen diferencias entre las creencias del profesorado estudiado, en función de los años de experiencia, la edad y sexo de los mismos; valorando y percibiendo los docentes más jóvenes y con menos años de experiencia el potencial de la evaluación formativa y compartida”.

En relación al tipo de centro, se aprecia que no existen diferencias significativas en ningún ítem. A pesar de que los centros educativos chilenos presentan grandes diferencias a nivel técnico-administrativo, en el caso de la percepción acerca de la EFyC no se encontró ninguna diferencia, contrastando nuevamente con parte de la hipótesis (tercera) planteada frente a esta temática. De esta forma se responde negativamente a la hipótesis.

En función al número de estudiantes por curso, sí existen diferencias significativas en función a los ítems relacionados con la participación activa del estudiante en el proceso de evaluación, en la formación integral del alumnado y en la contribución de la autonomía del alumnado; existiendo diferencias por la cantidad de estudiantes que tenía el curso, y de esta forma respondiendo a parte de la hipótesis (H.1.3.2.) relacionada con esta parte del tema. Por lo tanto, podríamos aceptar parcialmente la hipótesis.

2.1. Evaluar un curso de formación permanente sobre evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias por parte de los docentes de Educación Física en Educación Media asistentes al mismo, atendiendo a su diseño, desarrollo y evaluación final

De acuerdo a los resultados del curso de formación permanente, podemos mencionar que ha sido valorado positivamente por parte de los participantes asistentes al mismo. Dentro de los aspectos relacionados con la modalidad, los participantes se adaptaron al formato online del curso, debido a las restricciones de la pandemia y fue valorado positivamente por parte de ellos, ya que fue interesante la plataforma utilizada y los recursos educativos que integraba la plataforma.

Por su parte, los participantes destacan la novedad del curso y el tema seleccionado, considerando fundamental que sea específico en la asignatura de EF. También manifiestan muy interesantes los recursos materiales utilizados y la generación de debates instantáneos que se formulaban durante el curso. De igual modo, que el curso tenga certificación ha logrado que los participantes puedan estar comprometidos a participar y continuar hasta el cierre del curso.

Respecto a los factores en los que los docentes manifiestan dificultades, se encuentra el desconocimiento del uso de la estrategia de *Flipped Classroom* y la Gamificación, lo cual ha generado confusión en algunos participantes del curso. Por otra parte, el horario establecido para realizar el curso y la falta de tiempo de algunos docentes ha generado complejidad para que todos los docentes puedan participar del curso y que éste hubiera tenido una mayor cantidad de participantes. También se aprecia que existe una dificultad para comprender la temática en contextos distintos a los del sistema escolar chileno, lo que genera algo de confusión

en los participantes e influye en las actividades que se han solicitado para completar el curso.

Por lo tanto, a partir de la evaluación del curso de formación permanente, podemos mencionar que se ha respondido positivamente a la hipótesis H.2.1.: “el curso de formación permanente sobre sistemas de evaluación formativa y/o compartida y por competencias va a ser valorado positivamente por los docentes asistentes al mismo, debido a la actualización y novedad de contenidos, al diseño y a la metodología utilizada para su desarrollo”.

OBJETIVO 3.1. Estudiar la influencia de un curso de formación permanente para profesores de Educación Física en Educación Media en torno a la evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias, sobre: a) el aprendizaje y mejora en el conocimiento del tema por parte del profesorado asistente; b) la metaevaluación didáctica del profesorado implicado.

En relación a la influencia del curso de formación permanente sobre la evaluación formativa y el uso del modelo competencial, se observa por medio de los instrumentos y análisis documental revisado que los docentes han logrado conocer y aprender sobre el tema, mejorando sus prácticas docentes. Sobre el uso de la unidad didáctica, los docentes han mejorado la calidad de la información, incorporando un mayor uso de instrumentos de EFyC. También dentro de su planificación han destacado los estilos y modelos pedagógicos que pudieron identificar para su práctica docente.

Dentro de las reflexiones docentes, los asistentes al curso han mencionado que con el desarrollo de éste han logrado actualizarse y abrir nuevos temas, de los cuales tenían desconocimiento y que no existían capacitaciones relacionadas a las temáticas planteadas en el curso, a pesar de ser temas actuales del sistema educativo chileno. Sin embargo, manifiestan que ha sido complejo poder vincular lo aprendido con la realidad educativa en algunos casos, debido a los aspectos técnicos-administrativos que algunos establecimientos utilizan y que eso ha generado algún tipo de tensión.

En relación al uso de la metaevaluación didáctica y su implicación, para los docentes asistentes ha sido un tema nuevo y nunca antes visto, lo cual ha generado novedad e interés para usar la ficha de metaevaluación. Sobre esta ficha los docentes han mejorado su planificación, reflejada en la ficha al inicio y posterior al curso, en donde se aprecia un mayor uso y conocimiento de instrumentos de evaluación. También los docentes han mencionado que la ficha ha sido facilitadora para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, generando una mayor reflexión acerca de la práctica docente.

Por lo tanto, se ha confirmado la hipótesis “el curso de formación permanente sobre sistemas de evaluación formativa y/o compartida y por competencias ayuda al profesorado de Educación Física de la provincia de Osorno participante tanto a mejorar el conocimiento sobre el contenido, como a aplicarlo de forma concreta, es decir, a programar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación en las unidades educativas incluyendo las competencias clave y en términos de evaluación formativa y compartida”.

3.2. Analizar si la programación y la aplicación de una unidad educativa, posterior al curso de formación recibido, permite evaluar el grado de consecución de las Competencias Clave del alumnado.

En relación a los resultados tras la realización del curso, la programación y planificación de la unidad educativa, se puede apreciar que existe por una parte la percepción del profesorado sobre la intervención docente y por otra el uso de la planificación didáctica para su implementación de la unidad, en donde cada docente incorpora el uso de la evaluación formativa y trabajo por competencias. Respecto a los conocimientos adquiridos tras el curso de formación permanente, los docentes manifiestan haber adquirido los conocimientos necesarios para trabajar la planificación detallada, vinculando los contenidos a las competencias claves que aprendieron en el desarrollo del curso y en donde quedó la plataforma educativa disponible para que los docentes pudieran revisar el material y abordar la planificación didáctica.

Sobre la percepción y aplicación de las competencias claves por parte de los docentes, en primera instancia ha sido un gran desafío, debido a que el sistema educativo chileno utiliza planes y programas de estudio tradicionales basados en objetivos, lo cual ha generado que los docentes tengan que adaptar su planificación didáctica e incorporar el uso de las competencias. Por su parte, los participantes han mencionado que han utilizado las competencias claves en sus clases y que éstas las consideran fundamentales, teniendo en cuenta el contexto educativo y las habilidades del siglo XXI. Manifiestan un real interés por trabajar de forma interdisciplinaria, pero debido a la administración de los centros educativos no siempre es viable, por lo cual han tenido que abordar el trabajo por competencias desde la disciplina.

A nivel general, se observa en la planificación de la unidad didáctica que los docentes logran vincular los objetivos trabajados y relacionarlas con las competencias claves. También se aprecia que los docentes participantes han podido vincular las actividades y las metodologías de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, observándose modelos y estilos de enseñanza orientados al modelo competencial. Sin embargo, en un participante se observa un estilo de enseñanza socializador usando la educación deportiva, mientras que en los otros participantes se aprecia una combinación de estilos y modelos pedagógicos con predominancia de un estilo tradicional.

De acuerdo a los antecedentes presentados, a partir de los estudios de caso y tras la realización del curso, la programación y aplicación de una unidad educativa modificada respecto a la inicialmente programada permite evaluar que los docentes trabajen las competencias en los estudiantes, y que estos hayan adquirido las competencias claves, según las respuestas del cuestionario autodiagnóstico de evaluación, el cual puede servir como medio para comparar las respuestas con los antecedentes presentados por parte de los profesores participantes. Por lo tanto, a nivel cualitativo con los datos registrados por los docentes en su planificación y entrevistas, y considerando el contexto educativo chileno que no usa el modelo competencial, se podría aceptar parcialmente la hipótesis "Tras la realización del curso, la programación y aplicación de una unidad educativa modificada respecto a la inicialmente programada permite evaluar el grado de adquisición de las Competencias Clave adquiridas por el alumnado de Educación Física".

3.3. Conocer la percepción del profesorado y del alumnado sobre el carácter formativo del sistema de evaluación planteado y experimentado en una unidad educativa posterior al curso de formación.

Posterior al curso de formación y la aplicación de la unidad didáctica transformada por parte del profesorado en las clases hacia los estudiantes, se ha podido constatar que desde la percepción docente ha existido un alto grado de conocimiento y aplicación de la evaluación formativa, en especial en lo relacionado al uso de distintos instrumentos adquiridos en el curso de formación permanente y aplicados en la unidad transformada. Por su parte, desde la percepción del alumnado, se ha logrado percibir que existe una concordancia entre las respuestas del pretest-postest de los profesores y las suyas.

También se aprecia que existe una gran utilización de escalas de emociones por parte de los profesores y que han vinculado con los discentes, en especial énfasis el instrumento Sensaciones, que ha sido utilizado en la planificación didáctica de todos los docentes participantes. Sin embargo, es necesario destacar que la EFyC es un tema que en el contexto educativo chileno todavía no se aborda en profundidad y los docentes de este curso han sido pioneros en adquirir conocimientos previos que pudieron abordar con los estudiantes, quienes también han valorado de forma positiva el trabajo de los docentes.

Por lo tanto, se acepta la hipótesis H.3.3. planteada, la cual dice que: “Tanto el alumnado como el profesorado de Educación Física de la provincia de Osorno participante en el estudio perciben un alto grado de formatividad en el sistema de evaluación de la unidad educativa llevada a cabo con posterioridad al curso de formación permanente”.

5.2 FORTALEZAS DEL ESTUDIO Y APLICACIONES PRÁCTICAS

Respecto a los puntos importantes y las aplicaciones prácticas del estudio, en primer lugar, es un tema que actualmente en el sistema escolar chileno recién se está abordando sobre la evaluación formativa, y en relación al modelo competencial es un tema que solo se está tratando desde la Educación Superior y que cada vez se está intentando vincular a la educación escolar, lo que ha permitido que esto sea un tema interesante para las personas que participaron del curso. En la misma línea, al ser un tema novedoso y exclusivo hacia la asignatura de EF, ha generado el interés y curiosidad de muchos docentes a nivel nacional producto del tema abordado en el curso.

Por otra parte, que el curso ofertado sea gratuito y certificado ha permitido que los docentes participantes pudieran tener un mayor interés para desarrollar el curso, puesto que permitía que estos puedan trabajar un tema nuevo que les servía para mejorar sus prácticas docentes. También ayudó a que los docentes participantes tengan autorización para realizar el curso en un horario destinado a la planificación en sus centros educativos, lo que favoreció que pudieran hacer el curso mientras se encontraban en su lugar de trabajo en algunos casos.

Sobre el uso de la plataforma educativa *Google Classroom*, utilizando la Gamificación y el *Flipped Classroom*, ha sido uno de los aspectos que ha generado mucha novedad en los participantes del curso, siendo pionero en el ámbito de educación. Esta modalidad ha permitido que los docentes aumentaran su compromiso y motivación como también ayudó a los docentes participantes a implementar esta estrategia en sus distintas clases que realizaban con especial énfasis en la indagación de la Gamificación educativa. Por lo tanto, la plataforma educativa y su estrategia utilizada ha sido un factor positivo para la enseñanza-aprendizaje del curso de formación permanente.

Por su parte, la modalidad utilizada ha permitido a los docentes interactuar y generar una reflexión sobre la práctica docente, fomentando experiencias de buenas prácticas en los profesores asistentes. Asimismo, el uso de la ficha de metaevaluación, la planificación de la unidad didáctica detallada y el uso de artículos científicos, más las lecturas complementarias, ha permitido que los asistentes observen un curso de formación permanente de excelente calidad.

También el uso de los cuestionarios autodiagnósticos han permitido generar una mayor reflexión frente al tema expuesto.

De igual modo, el conocimiento de nuevos temas para los docentes sobre el modelo competencial ha generado el interés por parte de los asistentes, como también el aprendizaje de los distintos instrumentos de evaluación, el uso de estilos de enseñanza y modelos pedagógicos que los docentes pueden aplicar en sus clases.

Desde la planificación de la unidad didáctica transformada, se han podido apreciar los cambios que han vivenciado los docentes luego de cambiar una planificación tradicional del contexto chileno a una planificación detallada vinculada al modelo competencial. Esta modalidad ha permitido que los docentes puedan profundizar en la temática y vincular los objetivos, actividades y la evaluación con el modelo competencial. Por otra parte, la aplicación de la investigación-acción ha sido un gran desafío para el contexto educativo, debido a que no existen intervenciones en el sistema escolar con profesores de Secundaria por medio de la metodología de investigación aplicada en el estudio.

El curso de formación permanente y la puesta en práctica por parte de los docentes a través de la unidad didáctica transformada ha permitido que puedan vivenciar y transferir los conocimientos adquiridos en el curso en la práctica en el aula. De esta forma lograron hacer más significativo lo aprendido en el curso, siendo esta otra característica relevante del curso, ya que tradicionalmente estaban enfocados en solo recibir conocimiento del docente que imparte el curso sin generar espacios de reflexión durante la formación.

A nivel general, la implementación del curso con sus características distintas a los cursos tradicionales en el contexto chileno ha generado que sea un factor de innovación en el curso de formación docente, con una mirada enfocada en llevar a cabo cursos orientados a su aplicabilidad por sobre la entrega de conocimientos. De igual manera, la investigación-acción ha sido bien aceptada por los docentes voluntarios del estudio, quienes pudieron aumentar su compromiso y motivación frente a su trabajo en el aula, lo cual contribuye a mejorar la reflexión práctica de los docentes.

5.3 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A continuación, se presentan las principales limitaciones del estudio.

Falta de bases de datos

Debido a la falta de investigación en el sistema escolar de Secundaria en el contexto chileno, ha resultado complejo solicitar la colaboración de las distintas instituciones, debido a que no existe una base de datos exclusiva con los docentes que realizan clases de EF en Secundaria ni menos en los establecimientos escolares. Esto generó que se tuviera que destinar un tiempo de seis meses entre la solicitud de realizar el cuestionario y la respuesta de los docentes.

Dificultad para adaptar y autorizar una planificación detallada bajo el modelo competencial

Uno de los factores que ha presentado complejidad para poder abordar la aplicación del curso y el estudio ha sido solicitar a los docentes y los establecimientos adaptar y autorizar la planificación detallada incorporando el modelo competencial, ya que en el contexto educativo chileno los planes y programas utilizan el modelo tradicional por objetivos. Ante ello se tuvo que solicitar autorización para poder adaptar la planificación y de esta forma continuar con el estudio, ya que en caso contrario esto hubiera afectado para poder realizar la intervención por medio de la investigación-acción.

Tiempo de los participantes para realizar las tareas del curso

Los docentes participantes se han encontrado con una nueva forma de realizar el curso y esto ha generado que algunos docentes no tengan el tiempo suficiente para desarrollar todas las tareas asignadas para el curso de formación permanente, debido a que la carga laboral y administrativa de la escuela genera tener un menor tiempo para cumplir con las tareas del curso. También existe un

gran volumen de actividades y tareas en la plataforma, lo que generó que no todos los participantes pudieran completar la totalidad de las tareas asignadas.

Reducido tiempo entre las fases del estudio

Producto de las restricciones de la pandemia, los tiempos del estudio entre las fases de ejecución del curso y aplicación de la unidad transformada han sido limitadas y ajustadas a los procesos de cierre del año escolar, lo cual ha influido en que la última etapa se encuentre al límite de los tiempos planificados para la investigación-acción, debiendo mantener un monitoreo constante de los participantes para que puedan cumplir con su programación.

Reducción del tamaño de la muestra

Debido a la falta de tiempo de los participantes y etapa del año académico, en la última fase de intervención solo tres docentes pudieron efectuar la etapa de unidad didáctica transformada aplicada en el aula. Esta situación también generó que los docentes participantes requieran de autorizaciones especiales y que puedan dedicar parte de su tiempo a la planificación detallada como a la carga laboral y administrativa que comprende la última etapa del año escolar.

5.4 FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se presentan las futuras líneas de investigación, con la finalidad de ampliar y profundizar nuevas líneas de estudio:

- Desarrollar el estudio en otros contextos de educación escolar, abordando con mayor profundidad el curso y aplicación práctica del modelo competencial.
- Replicar el estudio en muestras más amplias, que puedan abarcar mayor cantidad de provincias de Chile, teniendo una base de datos actualizada de los docentes que trabajan en los establecimientos escolares.
- Aumentar la cantidad de estudios en educación escolar de Secundaria relacionados a la EFyC en el contexto chileno.
- Realizar investigaciones sobre el modelo competencial en el contexto latinoamericano.
- Desarrollar estudios enfocados a la vinculación de los contenidos con el modelo competencial en EF escolar de Secundaria.
- Presentar buenas prácticas educativas sobre la evaluación formativa y el modelo competencial.
- Abordar mayores estudios sobre el uso de estilos de enseñanza y modelos pedagógicos aplicados a la asignatura de EF en el contexto latinoamericano.
- Fomentar estudios interdisciplinarios sobre la EFyC y el modelo competencial en el contexto educativo chileno.

VI – REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca-Sos, A., Murillo Pardo, B., Julián Clemente, J. A., Zaragoza Casterad, J., y Generelo Lanaspá, E. (2015). La Educación Física: ¿Una oportunidad para la promoción de la actividad física? *Retos*, 28, 155-159. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34946>
- Abusleme-Allimant, R., Hurtado-Almonacid, J., y Páez-Herrera, J. (2020) Una mirada crítica al estilo de enseñanza tradicional de mando directo: entre la eficiencia y la calidad educativa en educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, 64, 46-58.
- Adom, D., Mensah, J. A., y Dake, D. A. (2020). Test, Measurement, and Evaluation: Understanding and Use of the Concepts in Education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(1), 109-119.
- Aguerrondo, I. (2004). *Mecanismos de control de calidad de la formación de profesores*. ICET.
- Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A., y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Agudelo-Torres, J. F., Rojas-Restrepo, F. S., Ocampo-Ruiz, E., y Clavijo-Zapata, S. J. (2018). Sobre la Evaluación Escolar y su Ética. *Información tecnológica*, 29(5), 71-80. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000500071>
- Ahrabi-Fard, I., y Matvienko, O. A. (2005). Promoción de una educación activa de la actividad física orientada a la salud en las clases de educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 1(3), 163-170.
- Alarcón-Jiménez, T. y Reyno-Freundt, A. (2009). Estilos de enseñanza en educación física: Estudio transversal. *Habilidad motriz: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 33, 15-24.

- Alfonso-Rosa, R., Pozo-Cruz, J., Pozo-Cruz, B., Pozo-Cruz, T., y Contreras-Nacarino, A. (2011). Concepto y teorización sobre las competencias básicas: propuesta metodológica desde la Educación Física. *Lecturas: Educación física y deportes*, 16(161), 1-4.
- Álvarez Méndez, J. (2006). Los aprendizajes bien evaluados hacen a los alumnos mejor educados. *Cuadernos de pedagogía*, 361, 86-89.
- Álvarez-Méndez, J. (2011) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata, SL.
- Alfageme-González, M. B., y Nieto Cano, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos*, 39 (158), 148-165.
- Alarte-Hernández, Á., y Arias-Estero, J. (2021). Experiencia práctica empleando la gamificación y las tics en la clase de educación física en educación secundaria. *Athlos: Revista internacional de ciencias sociales de la actividad física, el juego y el deporte*, 24, 34-62.
- Andolina, M. W., y Conklin, H. G. (2021). Cultivating empathic listening in democratic education. *Theory & Research in Social Education*, 49 (3), 390-417. [DOI:10.1080/00933104.2021.1893240](https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1893240)
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez-Arias, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en psicología* (pp. 23-44). Síntesis.
- Asún Dieste, S., Caballero, D., Lhuisset, L., Rapún López, M., Chivite Izco, M., y Romero Martín, M. R. (2019). Adaptación y validación de una escala de evaluación de competencias en formación universitaria de actividad física en Francia y España. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 5(2), 391-397. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1647>
- Atienza Gago, R., y Gómez-Gonzalvo, F. (2013). El edublog. una herramienta para la adquisición de la competencia del tratamiento de la información y competencia digital desde la educación física. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, 402, 27-45. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i402.499>
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. M., y Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación

- física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento*, 22 (4), 1033-1048.
- Ávalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile. *Report Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean*. IESALC-UNESCO.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41 (1), 77-99.
- Ávalos, B. (2008). Entrevista, inédita, en el marco del proyecto FONDECYT N° 11060128. Miranda, C. y Rivera, P., *Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores*, 155-169.
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Avalos, B. (2018) Teacher evaluation in Chile: highlights and complexities in 13 years of experience, *Teachers and Teaching*, 24 (3), 297-311, [DOI: 10.1080/13540602.2017.1388228](https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388228)
- Ayala, P. (2014). Inserción laboral docente: ¿una oportunidad perdida para la Formación Inicial Docente? *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 51 (2), 119-134. [DOI:10.1080/00933104.2021.1893240](https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1893240)
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., y Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24 (1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Barrachina, J., y Blasco, J. (2012). Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. *Apunts: Educación física y deportes*, 110, 36-44.

- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, 41, 1-48. Santiago de Chile: Preal.
- Barba-Martín, J. (2007). Posibilidades de la educación deportiva en la escuela rural. Una propuesta a través del voleibol deconstruido. *Retos*, 11, 46-50. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i11.35046>
- Barba Martín, J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Retos*, 15, 41-44. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i15.34997>
- Barba-Martin, J., González-Calvo, G., y Barba-Martín, R. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, 405, 55-63. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i405.35>
- Barba-Martin, R. (2020). Desarrollo de un enfoque pedagógico crítico en la formación inicial del profesorado para romper con la evaluación tradicional en Educación Infantil. *Publicaciones*, 50(1), 207-227. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15975>
- Barrena, P. (2010). Estilos de enseñanza tradicionales o transmisores en Educación Física. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 15(148), 1-4.
- Barrientos Hernán, E., López Pastor, V., y Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en Educación Física? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 36, 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Barrientos, H. (2019). *La evaluación formativa en Educación Superior: evaluación orientada al aprendizaje y evaluación auténtica en la formación inicial del profesorado de Educación Física* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39395>
- Barriopedro-Moro M., López de Subijana, C., Gómez-Ruano M. y Rivero Herraiz, A. (2015). La coevaluación como estrategia para mejorar la dinámica del trabajo en grupo: una experiencia en Ciencias del Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 571-584. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46811

- Basualdo, C. (2006). La evaluación del sistema educativo de Chile: una aproximación contextual. *Project Paper*, 1314, 1-8.
- Bauluz de la Iglesia, E., y Saavedra-Molinero, A. (2015). Educación deportiva e comprensiva co brilé. *Eduga: revista galega do ensino*, 69(35), 1-19.
- Bausela, H. (2005). SPSS: Un instrumento de análisis de datos cuantitativos. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2(4), 62-69.
- Bazán Ramírez, A., Castellanos Simons, D., Galván Zariñana, G., y Cruz Abarca, L. (2016). Valoración de Profesores de Educación Básica de Cursos de Formación Continua. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 83-100 <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4739>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Publicaciones Universidad de Deusto.
- Benítez Ávila, I. M., Ramírez Pérez, A. M., y Reyes González, J. I. (2019). La formación permanente: una necesidad del profesorado universitario. *LUZ*, 18(4), 80-89.
- Bender, W. N. (2012). *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century*. Corwin Press.
- Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M.T. Tortosa, S. Grau, y J.D. Álvarez. (Ed.), *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 1466- 1480). Universitat d'Alacant.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (pp. 120-190). International Society for Technology in Education.
- Biblioteca Nacional de Chile. (2021) *La Educación Física en Chile (1889-1930)*. Memoria Chilena. <http://www.memoriachilena.gob.cl>
- Biggs, J. (2005) Calidad del aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8, 1-4.

- Bisquertt, L. (1948). El valor de la gimnasia educativa. *Revista chilena de pediatría*, 19 (1-12), 680-712. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370>
- Bizarro, W., Sucari, W., y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1 (3), 374–390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- Blázquez, D. y Sebastiani, E. (2010). *Enseñar por competencias en educación física*. Inde
- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física: la gestión didáctica de la clase*. Inde.
- Blázquez Sánchez, D. (2017). *Cómo evaluar bien en Educación Física*. Inde.
- Brew, A. (2003). La autoevaluación y la evaluación por compañeros. En S. Brown y A. Glasner. (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (179-189). Narcea.
- Brown, H., y Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices* (Vol.10). Pearson Education.
- Bohorquez-Alvarez, D., y Otálora-Calderón, B. (2022). influencia del uso de las herramientas y estrategias didácticas en el aula. *Panorama*, 162 (31), 12–40. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i31.3170>
- Bondioli, A. (2015). Promotion from within: the role of the facilitator in supporting dialogical and reflective forms of self-evaluation. *Educação e Pesquisa*, 41, 1327-1338.
- Bores-García, D. (2019). Evaluación compartida en la creación y representación de una composición teatral en la asignatura de Educación física en Educación Secundaria. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 5(2), 20–25. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1428>
- Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores. *Zona próxima* (15), 94-107.

- Braun, H., Kanjee, A., Bettinger, E., y Kremer, M. (2006). Improving education through assessment, innovation, and evaluation. *American Academy of Arts and Sciences*.
- Buendía-Eisman, L., Colás-Bravo, M., y Hernández-Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Buscá, F., Lleixá, T., Coral, J., y Gallardo, S. (2016). La programación por competencias en educación física: retos y problemas para su implantación en la escuela. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(3), 292-317.
- Caballero, J. (2013). La contribución del área de Educación Física a las competencias básicas: opinión de los docentes. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 4 (21), 41-58.
- Caballero, P., Velo, C., y Hernández, E. (2020). Desarrollo de competencias profesionales y personales a través de un programa basado en la pedagogía de la aventura en alumnado universitario. En J. C. Escaravajal, J. López, Baños, R. (Eds), *Actividades en el Medio Natural y Deportes de Aventura* (pp. 33-48). España: Asociación Andaluza de docencia e investigación en EF.
- Calatayud Salom, M. A. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 135-152. <https://doi.org/10.35362/rie7623081>
- Calero-Guisado, A., y Calero-Pérez, E. (2008). El portfolio como estrategia de evaluación compartida de la comprensión lectora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 15-36.
- Calderón-Luquin, A., Hastie, P., y Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva. Experiencia inicial en Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5 (15), 169-180.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda Pérez, D., y Méndez-Giménez, A. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de Educación Deportiva. *Retos*, 23, 33-38.

- Calderón, A., y Martínez de Ojeda Pérez, D. (2015). Influencia de la formación permanente sobre la intervención docente y el aprendizaje del alumno en educación física. *Acción Motriz*, 14(1), 21-34. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/80>
- Calderón-Luquin, A., y Martínez de Ojeda, D. (2014). La formación permanente del profesorado de Educación Física. Propuesta de enseñanza del modelo de educación deportiva. *Revista de Educación*, 363, 128-153.
- Camacho-González, H., y Padrón-Hernández, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 56, 209-232.
- Campos-Izquierdo, A., y González-Rivera, M. (2009). *Elaboración de un instrumento docente para la evaluación de las competencias en las asignaturas de dirección y organización en el grado de ciencias del deporte*. Girona, 1-8. <http://hdl.handle.net/10256/1942>
- Cano, E. (2015). Evaluación por competencias en educación superior. Madrid: La Muralla, 224 páginas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), XX-XXII.
- Cano-Matero, A., y Ruiz-Lara, E. (2019). Diagnóstico y evolución hacia un modelo de evaluación formativa en maestros de Educación física en Primaria. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 5(2), 496-503. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1710>
- Cañadas, L. (2022). Procesos de Auto-evaluación y Co-evaluación en Educación Física. Una Revisión Sistemática. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 161-176. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.009>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., y Castejón, F. J. (2019). Physical Education Teachers' Competencies and Assessment in Professional Practice. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 33-41. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.\(2020/1\).139.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.(2020/1).139.05)
- Cañadas Martín, L., Santos-Pastor, M., y Castejón, F. (2019). Percepción de Egresados y Profesorado sobre la Implicación del Alumnado en la Evaluación y la Calificación en Educación Superior. *Revista Iberoamericana*

- de *Evaluación Educativa*, 12(1), 193-209
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.011>
- Cañadas Martín, L. (2018). *La evaluación formativa en la adquisición de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
<http://hdl.handle.net/10486/684192>
- Cárcamo, J. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 105–119.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100006>
- Cárcamo -Oyarzún, J., Wydra, G., Hernández-Mosqueira, C., y Martínez-Salazar, C. (2017). Actitudes hacia la educación física: Grados de importancia y conformidad según escolares de Chile y Alemania. Una mirada intercultural. *Retos*, 32, 158–162. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52824>
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 24, 41-62. <https://bit.ly/2XBknpU>
- Casanova, I., Canquiz, L., Paredes, Í., y Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIV (4), 114-125.
- Casassus, J., Arancibia, V., y Froemel, J. (1996). Laboratorio latinoamericano de evaluación de calidad de la educación. *Revista iberoamericana de educación*, 10, 231-261. <https://doi.org/10.35362/rie1001174>
- Castejón, F., López-Pastor, V., Julián Clemente, J., y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346.
<Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>
- Castejón, F. J., Capllonch, M., González, N., y López, V. M. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En V. M. López Pastor (Ed.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior* (65-92). Narcea.
- Castejón Oliva, F., y Usabiaga Arruabarrena, O. (2017). Involucrar al alumnado en la Evaluación Compartida en la Universidad. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 3(2), 655–659. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.797>

- Castejón, F., Santos Pastor, M., y Cañadas, L. (2018). Desarrollo de Competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los Instrumentos de Evaluación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 111- 126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>
- Castellano, E., y Palomino, A. (2018). El “contrato didáctico” como alternativa al deporte libre en las clases de educación física de secundaria. Una experiencia piloto. *Acción Motriz*, 21(1), 49-66.
- Castillejo, R., Hernández, K., y Álvarez, E. (2017).). La educación continua y sistémica de profesores principiantes de Educación Física (Original). *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 14(44), 107-120.
- Castillo-Arredondo, S. (1999). Sentido educativo de la evaluación en Educación Secundaria. *Educación XXI*, 2, 65-96.
- Castillo Arredondo, S., y Cabrerizo Diago, J. (2010) *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- Castillo-Segura, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1), 118-137.
- Castro-Morera, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 109–123. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28908>
- Catarine, A., y Medina, L. (2020). Las lagunas discursivas en las producciones de un diario de campo y de un portafolio: ¿Pérdida de sentido de lo que se enseña? *Revista Ensayos Pedagógicos*, 99-124. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-20-1.5>
- Chao, K., y Duran, M. (2019). El uso de la rúbrica como herramienta de evaluación y de retroalimentación de la expresión escrita en Francés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 68-106.
- Chang, E., y Simpson, D. (1997). The circle of learning: Individual and group processes. *education policy analysis archives*, 5, 7-7.

- Chaverra Fernández, B. E. (2017). Análisis del discurso evaluativo en docentes de educación física. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 3(2), 723–728. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.808>
- Chaverra Fernández, B. E., y Bustamante Castaño, S. A. (2019). ¿Cómo se relaciona la idea de educación y educación física con la acción evaluativa?. *VIREF Revista De Educación Física*, 7(3), 24–37. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/336938>
- Chaverra Fernández, B., y Hernández, J.L. (2019). La acción evaluativa en profesores de educación física: Una investigación multi-casos. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 211-228. <https://doi.org/10.15366/riee.2019.12.1.012>
- Chaverra-Fernández, B., y Hernández-Álvarez, J.L. (2021) Metaevaluation in Physical Education Teachers. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 21 (84), 501-513. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.83.006>
- Chaverra-Fernández, B.E, Moreno-Pérez, S., y López-López, D. (2021). La educación física desde la perspectiva de los estudiantes. Un estudio de caso. *Ciencias De La Actividad Física UCM*, 22(2), 1-12. <https://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.7>
- Cheybar, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior sobre su profesión y práctica docente. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos*, 36 (3-4), 219-260.
- Cisternas, T. (2007). Consideraciones para el análisis de la investigación sobre formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 189-206.
- Colén Riau, M., y Castro González, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(1), 59-79.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.

- CPEIP (2017). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo*. Mineduc. https://www.cpeip.cl/wpcontent/uploads/2019/01/Modelo_Formacion_Continua.pdf
- CPEIP (2020). *Desarrollo profesional docente*. Mineduc. <https://www.cpeip.cl/desarrollo-docente/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2020). *“Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante”*, Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/116), Santiago Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Conejeros, J. (1999). *La influencia cultural francesa en la educación chilena, 1840-1880*. Dirección de Investigación y Extensión de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Contreras, C., y Monereo, C. (2016). Innovaciones en la formación inicial y continua del profesorado: oportunidades y desafíos en el contexto chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 7-9. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500001>
- Cornejo, M., Matus, C., y Vargas, C. (2011). La Educación Física en Chile: una aproximación histórica. *Revista Digital EF Deportes*, 16(161), 1-5.
- Cornejo, M., y Matus, C. (2013). Educación Física en Chile. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias*, 15(1), 1-25
- Córdoba Jiménez, T., López Pastor, V., y Sebastiani Obrador, E. (2018). ¿Por qué Hago Evaluación Formativa en Educación Física? Relato Autobiográfico de un Docente. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 21-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200021>
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 10(1), 24-24.
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 46(1), 205-245.

- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., y González-Palta, N. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>
- Cuenca, R (2015). *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Chile: OREALC/Unesco, 2015.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing Teacher Education: The Usefulness of Multiple Measures for Assessing Program Outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120–138. <https://doi.org/10.1177/0022487105283796>
- De la Barrera, U., Mónaco, E., y Valero-Moreno, S. (2023). Aplicación de metodología de innovación docente: Entrenamiento en técnicas de entrevista psicológica mediante un juego de escape. *Innovaciones Educativas*, 25, (38),185-197. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4247>
- De la Vega, L. (2020). Propuesta de un modelo para el análisis de la implementación de iniciativas estatales orientadas al mejoramiento educativo. *Calidad en la educación*, (53), 77-111. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.773>
- Delgado Noguera, M. (2015). Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional. *Retos*, 28, 240-247.
- Delgado-García, M., y Toscano Cruz, M. (2021). Construcción de la identidad profesional del futuro docente de Secundaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(1), 109-130. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8372>
- Davies, R., Dean, D., y Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563–580. [doi:10.1007/s11423-013-9305-6](https://doi.org/10.1007/s11423-013-9305-6)
- Devís, J. (1996): *Educación física, deporte y curriculum. Investigación y desarrollo curricular*. Visor.
- De Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(1), 1-28.
- Diab, R., y Balaa, L. (2011). Developing detailed rubrics for assessing critique writing: impact on EFL university students' performance and attitudes.

- TESOL Journal*, 2, 52-72. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.244132>
- Díaz-Barahona, J., Molina-García, J., y Monfort-Pañego, M. (2020). El conocimiento y la intencionalidad didáctica en el uso de TIC del profesorado de educación física. *Retos*, 38, 497-504. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74370>
- Díaz-Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Inde.
- Díaz, L., y Rodríguez, D. (2020). Evaluación para la mejora en escuelas de Chile: sus efectos desde la óptica de los directores. *International Journal of New Education*, 3(1), 77-98. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.1.2020.8280>
- Dochy, F., Segers, M., y Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-Assessment in Higher Education: a Review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246. <https://revistas.ucm.es/index.php/article/view/CUTS0808110231A>
- Domínguez, M., García, D., y Acosta, G. (2020). El diseño de actividades de física ante el desafío de la heterogeneidad escolar en la educación secundaria. *Revista De Enseñanza De La Física*, 32, 79-87. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/30969>
- Domínguez Rodríguez, F. J., y Palomares Ruiz, A. (2020). El "aula invertida" como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos educativos: Revista de educación*, 26, 261-275. <https://doi.org/10.18172/con.4727>
- Dorta-González, L., Jiménez-Jiménez, F., y Pintor-Díaz, P. (2017). La percepción del alumnado sobre un sistema de evaluación formativa y compartida mediado con TIC en Educación física. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 3(2), 139-144. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.713>
- Draper, S. (2007). *A momentary review of assessment principles*. REAP Conference Assessment design for learner responsibility, 9-31 May. <http://reap.ac.uk>.
- Durán, F. (2018). La Evaluación de la calidad educativa en Chile: instrumentos de control y rendición de cuentas. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 3(1), 85-99. <https://revistas.uam.es/rep/article/view/12328>

- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Graó.
- Escaravajal, J., y Martín-Acosta, F (2019). Análisis bibliográfico de la gamificación en Educación Física. *riccafd: Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(1), 97-109. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i.5770>
- Escobar, J. (2020). Decires: Una fuente informativa para los maestros de español (ELE). *Decires*, 20(24), 39-62. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2020.20.24.13>
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9, 11-43.
- Espada Mateos, M., y Pineño, P. J. (2020). Identificación de los estilos de enseñanza preferidos por los docentes de Educación Física en Educación Secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 167-182. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1525>
- Espinel Barceló, P.A. (2017). *Evaluación formativa y compartida y modelo competencial en Secundaria: estudios de caso en la materia de Educación Física* [Tesis de doctoral, Universidad Católica de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10952/2564>
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación, Santiago*, 18, 1-10.
- Espinosa-Domínguez, A., Cantú-González; M., Partida-Puente, A y García de la Peña, M. (2015). "Propuesta metodología para la generación de creatividad con la práctica del Aula Invertida en ambientes universitarios", *Vincula Tégnica EFAN*, 1, 801-825.
- Esteban Bara, A., y Mingorance Díaz, P. (1995). ¿Cómo mejorar el impacto de la evaluación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria obligatoria? *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 13, 223-240.
- Esteban -Bara, F., y Gil-Cantero, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista española de pedagogía*. 80(281), 13-30.

- Estrada-Aguilar, J., y Peire-Fernández, T. (2018). Evaluación formativa de competencias en las actividades físicas en la naturaleza. *EmásF: revista digital de educación física*, 54, 50-59.
- Ezer, F., y Ulukaya, Ü. (2018). Self-efficacy perceptions of social studies teachers about measurement and evaluation in education. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(4), 85-92.
- Fando, M. (2003). *Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje*. [Tesis de doctoral, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona]. <http://hdl.handle.net/10803/8909>
- Falcó-Boudet, J. M., y Huertas Talón, J. L. (2019). Superpoderes contra el Dr. Discriminador. La mejora de la evaluación continua mediante la ludificación en el Máster en profesorado. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 4, 68-81. <https://doi.org/10.6018/riite/2018/327961>
- Falabella, A., y Ramos, C. (2019). La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 11, 66-98.
- Falcón Linares, C., y Arraiz Pérez, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Fernández-Díaz, M. J., Rodríguez-Mantilla, J. M., y Fernández-Cruz, F. J. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón: Revista de pedagogía*, 68(2), 85-101. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68206>
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24, 1- 43.
- Fernández-Garcimartín, C., López-Pastor, V. M., y Pascual-Arias, C. (2018). Aprendiendo a desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en las prácticas como maestra de Educación Física en Primaria. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8, 119-131.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Alcalá, D. H., Pérez-Pueyo, Á., y Cebamanos, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones

- teórico-prácticas para docentes. *Revista española de educación física y deportes*, 413, 55-75. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.425>
- Fernández-Rio, J., y Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 201-206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>
- Figueras, S., Capllonch, M., Blázquez, D., y Monzonís, N. (2016). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. *Apunts. Educación física y deportes*, 1(123), 34-43. <https://doi.org/10.5672>
- Flores-Aguilar, G. (2019). ¿Jugamos al Súper Mario Bros? Descripción de una experiencia gamificada en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos*, 36, 529-534. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67816>
- Fraile Aranda, A. (2015). La evaluación formativa y cooperativa en Educación física. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 198-223.
- Fraile-Aranda, A., Aparicio-Herguedas, J. L., Asún-Dieste, S., y Romero-Martínd, R. (2018). La evaluación formativa de las competencias genéricas en la formación del profesorado de educación física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 39-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200039>
- Fraile Aranda, A., y Aparicio Herguedas, J. (2019). La evaluación formativa en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física: una mirada interdisciplinar. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 5(2), 422-426. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1699>
- Fuentes-Diego, V., y Salcines-Talledo, I. (2018). Estudio sobre la Implementación de la Evaluación Formativa y Compartida en un Ciclo Formativo de Grado Superior. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 11(2), 91-112. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.005>
- Fuentes Nieto, T. (2019). Participación del alumnado en la evaluación en Secundaria. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 5(2), 554-558. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1774>
- Fuguet, L. (2007). La formación permanente: Una vía para mejorar la calidad de la Educación Infantil. *Revista de investigación*, 31(62), 107-124.
- Frizzo, G., y Correa, P. (2018). Avaliação na Educação Física Escolar: a produção

- audiovisual como ferramenta pedagógica para a aprendizagem. *Educación Física y Ciencia*, 20(2), 1-10.
- Gallardo, S., Godall, T., y González-Arévalo, C. (2014). Cómo se está contribuyendo al logro de las competencias básicas desde la educación física en la etapa de enseñanza obligatoria. In *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2014 II Congreso internacional de ciencias de la educación y del desarrollo. Granada (España), 25-27 de junio de 2014* (pp. 691-698). Asociación Española de Psicología Conductual AEPC.
- Gallardo-Fuentes, F. J., y Carter-Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 258-263. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.43550>
- Gallardo-Fuentes, F. J., Carter-Thuillier, B., y López-Pastor, V. M. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: Resultados tras Cuatro Años de Implementación en una Universidad Pública Chilena. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1), 139-155. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.008>
- Gallardo Fuentes, F., López Pastor, V., y Carter Thuillier, B. (2020). Ventajas e Inconvenientes de la Evaluación Formativa, y su Influencia en la Autopercepción de Competencias en Alumnado de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Retos*, 38, 417-424. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>
- Gallegos, M., (2005). La educación en Latinoamérica y El Caribe: puntos críticos y utopías. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXV (1-2), 7-34.
- Galloway, A. R. (2007). Acción del juego, cuatro momentos. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, 7, 25-45.
- Gárate Carrillo, M., y Cordero Arroyo, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 209-221. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>

- García, S., Merino, J., Valero, A. (2015). Análisis de la opinión de los alumnos sobre la calidad de las clases de educación física impartidas por los docentes de secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 7(3), 181-192.
- García-Cabrero, B., Loredó-Enríquez, J., y Carranza-Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15.
- García Carrillo, L. S. (2016). La autoevaluación de los estudiantes un proceso por resignificar y reconstruir en la educación física escolar. *Paideia Surcolombiana*, 21(21), 27-42. <https://doi.org/10.25054/01240307.1454>
- García-González, R., y García-González, A. (2015). Instrumentos de evaluación por competencias en primaria: experiencia didáctica en el área de educación física. *Aula de encuentro*, 17(2), 155-178.
- García-Huidobro, J. E. (2002). *Usos y abusos del SIMCE*. Universidad Alberto Hurtado.
- García Romano, L. Ocelli, M., Quse, L., Masullo, M., y Biber, P. (2015). Evaluación de un curso de formación docente continua sobre TIC: una propuesta destinada a profesores universitarios de carreras científicas y tecnológicas. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 11(32), 1-16.
- García-Peña, M. (2018). Enseñanza-aprendizaje en la clase de Educación Física. *riccafd: Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(3),14-33. <http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2018.v7i3.5537>
- García-Peña, M. (2019). Enseñanza-aprendizaje en la clase de Educación Física. *Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física*, 8(8),14-33. <http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2018.v7i3.5537>
- García Martín, J., y García Martín, S. (2021). Uso de Google Classroom como plataforma educativa en estudios universitarios. *Revista Educativa Hekademos*, (30), 28-38.
- García-Valcárcel, A., y Basilotta Gómez, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>

- García-Merino, R., y Lizandra, J. (2022). La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula: una experiencia práctica desde las clases de educación física y tutoría. *Retos*, 43, 1037–1048. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86289>
- Gajardo-Ibáñez, L., González-González, D., y Gajardo-Guevara, L. (2020). La evaluación docente en Chile: la actitud del profesorado hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente. *Revista Inclusiones* 7 (2), 517-56.
- Gárate, M., y Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 209-221. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>
- Gaviria, D., y Castejón, F. (2016). La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria. Un estudio de caso. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), 107-118. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v11i32.711>
- Gil, J., y Padilla, M. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XX1*, (12), 43-65.
- Gil, N. (2020). Avaliação escolar: uma contribuição sócio-histórica para o estudo da atribuição de notas. *Cadernos De História Da Educação*, 19(3), 923–941. <https://doi.org/10.14393/che-v19n3-2020-16>
- Gil Álvarez, J. L., Morales Cruz, M., y Mesa Salvatierra, J. (2017). La Evaluación Educativa como proceso Histórico Social: Perspectivas para el Mejoramiento de la Calidad de los Sistemas Educativos. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 162-167.
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T. y Ewert, A. (2006). *Outdoor education: methods and strategies*. Human Kinetics.
- Gil-Gómez, J. G., y Chiva-Bartoll, Ó. (2012). Análisis de la predisposición del alumnado del área de educación física al aprendizaje cooperativo y otras metodologías activas. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (71), 1-12.

- Gil-Vicario, J. (2021). Propuesta de unidad didáctica de saltos y giros basada en los principios de variabilidad de la práctica. *EmásF: revista digital de educación física*, (70), 32-55.
- Gobierno de España. (1999). Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. *Bol Del Estado*, 298(2), 43088-43099.
- Gomez-Ruiz, M., y Quesada-Serra, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>
- Gómez Arruzazabala, G. (2019). Instagram para el fomento de la Educación Física. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 24(254), 89-100.
- Gómez, J. (2020). Buena práctica docente para el diseño de aula virtual en Google Classroom. *Revista Andina De Educación*, 3(1), 64-66. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.7>
- Gómez-García, M., Boumadan-Hamed, M., Poyatos-Dorado, C., y Soto-Varela, R. (2020). Formación docente en línea a distancia. Un análisis de los perfiles y la opinión de los profesores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 95-111. <https://doi.org/10.6018/reifop.42300>.
- Gomez-Ruiz, M., y Quesada-Serra, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>
- González, C. (2017). Identidad profesional docente: estudio comparado entre Cuba y Chile. *Revista INTEREDU*, 2(7), 69-87.
- González-Brito, A., y Calvo-Rost, E. (2012). Formación inicial docente en Chile. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, (9), 120-131.
- González Rosado, R. (2017) La construcción y desarrollo de la identidad profesional docente en Educación Infantil: características y peculiaridades en el caso de los hombres. *Universitat de les Illes Balears*. <http://hdl.handle.net/11201/146317>.
- González Fernández, M. O. (2018). Percepción del desempeño docente-estudiante

- en la modalidad mixta desde una mirada ecosistémica. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 370-393. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.346>
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A., y Muñoz-Carril, P. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Comunicar*, 28(62), 9-18. [doi:10.3916/C62-2020-01](https://doi.org/10.3916/C62-2020-01)
- González-Víllora, S., Gil-Madrona, P., Contreras-Jordán, R., y González-Martí, I. (2009). Estableciendo nuevas competencias en el profesorado de Educación Física desde su propia práctica: la enseñanza comprensiva en la iniciación del voleibol. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(4), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5041904>
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., y Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*. 25(4):1056-1074. [doi:10.1177/1356336X18797363](https://doi.org/10.1177/1356336X18797363)
- González-Rabanal, M., y Acevedo Blanco, A. (2023). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la UNED y su evaluación con un método mixto. *Prisma Social: revista de investigación social*, (41), 67-94. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5068>
- Granados, S. (2004). Aproximación a la enseñanza deportiva a través del modelo comprensivo en la materia de fundamentos de los deportes colectivos: voleibol. In *La Universidad de Sevilla y la innovación docente, curso 2002-2003: áreas de ciencias sociales y jurídicas* (pp. 367-382). Instituto de Ciencias de la Educación. *El Deporte*, 7(3), 14-33. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2018.v7i3.5537>
- Guerra-Guajardo, P., y Plaza-Maldonado, R. (2021). El desarrollo profesional continuo en profesores y profesoras en Chile: ¿Entramado en la política de accountability? *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 3(2), 123-137.
- Guisasola, J., Pintos, M., y Santos, T. (2001). Formación continua del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 207-222.

- Gulikers, J., Bastiaens, T., y Kirschner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52, 67-85. <https://doi.org/10.1007/BF02504676>
- Gutiérrez, S. (1933). Los institutos de educación física y su organización. *Anales de la Universidad de Chile*, 91(9), 209-255. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.1933.24542>
- Gutiérrez Díaz del Campo, D., García López, L. M., Chaparro Jilete, R., y Fernández Sánchez, A. J. (2014). Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria: percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131-144.
- Gutiérrez-Díaz, D., García-López, L., Pastor-Vicedo, J., Romo-Pérez, V., Eirín-Nemiña, R., y Fernández-Bustos, G. (2017) Percepción del profesorado sobre la contribución, dificultades e importancia de la Educación Física en el enfoque por competencias. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (31), 34-39. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49090>
- Gutiérrez, L., Sellés-Pérez, S., García-Jaén, M., y Ferriz-Valero, A. (2021). AFlipped Learning in Physical Education: Learning, Motivation and Motor Practice Time. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 21 (81)63 <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.81.005>
- Guzmán, J. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 16(2) 133-149. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321–38. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en Educación Superior: un estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]
- Hamodi, C., López-Pastor, V., y López-Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.

- Hamodi-Galán, C., Moreno-Murcia, J., y Martín, R. (2018). Medios de evaluación y desarrollo de competencias en educación superior en estudiantes de Educación Física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 241-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200241>
- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and assessment reform*. OISE Press.
- Haris, I., Pulukadang, W. T., Husain, R., Ilham, A., y Abdullah, G. (2021). Improving the Quality of Competency-Based Assessment through a Classroom Training Activity. *MEXTESOL Journal*, 45(2), 1-9.
- Herrán, J., y Nuño, A. (2010). La evaluación compartida: estudio comparativo entre la autoevaluación y auto calificación del alumnado y la evaluación y calificación del profesor. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 97-104.
- Herranz Sancho, M., y López Pastor, V. (2017). Perspectiva del alumnado sobre su participación en los procesos de evaluación formativa y compartida en educación física en primaria. Un estudio de caso. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*. 8(48), 27-48.
- Herrero-González, D., Manrique-Arribas, J., y López-Pastor, V. (2021). Incidencia de la formación inicial y permanente del profesorado en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 41, 533-543.
- Herrero González, D., López Pastor, V.M., y Manrique Arribas, J.C. (2020). La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222.
- Hebib, E., Spasenovic, V., y Šaljic, Z. (2015). Evaluation of School Education in Serbia. *Bulgarian Comparative Education Society*, 3, 198-204.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Paidotribo
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity*. (3.^a ed.). Human Kinetics.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Análisis de los datos cuantitativos* (4ª ed.). McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill.
- Herranz-Sancho, M. (2014). *Desarrollo de procesos de autoevaluación y evaluación compartida en la etapa de educación primaria. Un estudio de casos en el área de educación física* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
- Herranz Sancho, M. (2019). Participación de los alumnos en sus procesos de evaluación. Una experiencia de autoevaluación y autocalificación en la tutoría de Educación Primaria. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 5(2), 220–225. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1652>
- Herranz Sancho, M. (2020) Programación, evaluación y calificación por competencias clave en educación primaria. una experiencia de evaluación formativa y compartida en el área de matemáticas. *Cieg*, 46, 234-249.
- Herrero-González, D., López-Pastor, V. M., & Manrique Arribas, J. C. (2020). La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.146>
- Herrero-González, D., Manrique-Arribas, J., y López-Pastor, V. (2021). Incidencia de la formación inicial y permanente del profesorado en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 41, 533-543.
- Hortigüela Alcalá, D., Pérez Pueyo, Á., y Fernández Río, J. (2017). Relación entre el estilo actitudinal y la responsabilidad evaluativa del alumnado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(35), 89-99.
- Hortigüela-Alcalá, D., Abella-García, V., y Pérez-Pueyo, Á. (2015). Percepciones de directivos y profesorado de educación física sobre las competencias básicas. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 33(1), 83–103. <https://doi.org/10.14201/et201533183103>

- Hortigüela, D., Pérez, A., y Abella, V. (2016). ¿Cómo perciben las competencias básicas los docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de aprendizaje. *Qualitative Research in Education*, 5(1), 25-48. [doi:10.17583/qre.2016.1348](https://doi.org/10.17583/qre.2016.1348)
- Hortigüela Alcalá, D., Pérez Pueyo, Á., y Fernández Río, F. J. (2017). El rol de la gestión directiva para implementar las competencias clave en las escuelas: un estudio de caso. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 10 (20), 3-15.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Hotaman, D. (2020). The Effect of Formative Assessment on the Academic Achievement Levels of Prospective Teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(3), 33-44.
- Ibarra-Sáiz, M., Rodríguez-Gómez, G., y Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80(1), 137-156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Iglesias Martínez, M. J., Lozano Cabezas, I., y Roldán Soler, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34. <https://doi.org/10.35362/rie7713090>
- Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso educativo: La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*. Magisterio del Río de la Plata.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed) y otros. *La función docente*, (27-45). Síntesis Educación.
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 1-11.
- Ishaq, K., Rana, A., y Zin, N. (2020). Exploring Summative Assessment and Effects: Primary to Higher Education. *Bulletin of Education and Research*, 42(3), 23-50.

- Javier-González, M. (2011). Evaluando en educación. Una aplicación práctica al karate do. *Acción motriz*, (7), 22-29.
- Jiménez, F., Navarro, V., y Jiménez, H. (2001). Incidencia de la metaevaluación en la evaluación formativa de la educación física. Evaluación e intervención psicoeducativa. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 6-7(1), 259-274.
- Jiménez, F., y Navarro, V. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en educación física: dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. *Revista Española de Educación Física Y Deportes*, 9(383)13-25. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i383.335>
- Jiménez Barret, I. (2017). Una experiencia de Evaluación Formativa en Educación física en Educación Secundaria. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 3(2), 107-111. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.708>
- Johnson, R., Penny, J., y Gordon, B. (2009). *Assessing performance: designing, scoring and validating performancetasks*. Guilford Press
- Kutlu, Ö., & Kartal, S. (2018). The Prominent Student Competences of the 21st Century Education and the Transformation of Classroom Assessment. *International Journal of Progressive Education*, 14(6), 70-82. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.179.6>
- Lara-Subiabre, B., y Castillo-Mardones, P. (2020). Valoración de una experiencia formativa de indagación desde la mirada de la identidad docente. *Perspectivas Docentes*, 31(74), 9-20. DOI: [10.19136/pd.a31n74.3856](https://doi.org/10.19136/pd.a31n74.3856)
- Latorre, A. (2004). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao
- Leiva, P. (1999). Educación para la democracia: recuento de experiencias internacionales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 25, 91-112. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07051999000100006>
- León, A., (2007). ¿Qué es la educación?. *Educere*, 11(39), 595-604.
- León-Díaz, Ó., Martínez-Muñoz, L. F., y Santos-Pastor, M. L. (2019). Gamificación en Educación Física: un análisis sistemático de fuentes documentales. *Revista*

Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 8(1), 110-124.
<https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5791>

León Díaz, O., Martínez Muñoz, L. F., & Santos Pastor, M. L. (2018). Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 27-42.
<https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323241>

Ley 20.529. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 27 de agosto de 2011.

Ley 20.584. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 24 de abril de 2012.

Ley 20.903. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 24 de abril de 2012.

Lleixá, T., Torralba, M., y Abrahão, S. (2010). Evaluación de competencias en Educación Física: Investigación-acción para el diseño de procedimientos de evaluación en la Etapa Primaria. *Movimento*, 16(4), 33-51.

Lleixá Arribas, T., Capllonch Bujosa, M., y González Arévalo, C. (2015). Competencias básicas y programación de Educación Física. Validación de un cuestionario diagnóstico. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 52-57.

López Ávila, C. R., Arcila-Rodríguez, W. O., y Betancur Agudelo, J. E. (2022). Prácticas evaluativas en la clase de Educación Física: un asunto de desconocimiento. *Retos*, 44,77-86.
<https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88630>

López-Blanco, D. (2009). Unidad didáctica: Nos iniciamos en el baloncesto. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 14(139), 1-24.

López-Pastor, V. (2000). Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 4 (62), 16-23. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/306871>

- López-Pastor, V., Perez-Brunicardi, D., Archilla- Prat, M., García de la Puente, J., García-Peñuela, A., Pascual, M., González-Pascual, M., Iglesias-Sanz, E., López-Pastor, E., Manrique-Arribas, J., Monjas-Aguado, R., y Martin Pinel, J. (2004). La evaluación-calificación en educación física: Análisis crítico de los modelos tradicionales y planteamiento de una propuesta alternativa. *Lúdica pedagógica*, 1(9), 63-71.
- López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E. M., Martín Pinela, J. F., González Badiola, J., Barba Martín, J. J., Aguilar Baeza, R., González Pascual, M., Heras Bernardino, C., Martín, M. I., Manrique Arribas, J. C., Subtil Marugán, P., y Marugán García, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (10), 31-41.
- López Pastor, VM, Barba Martín, JJ, Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, JC, Heras Bernardino, C., González Pascual, M., y Gómez García, JM (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 7(26), 69-86. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>
- López-Pastor, V. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173.
- López-Pastor, V. (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., Pérez-Pueyo, Á., Martín-Barba, J., y Lorente-Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11, (31), 37-50.

- López-Pastor V., y Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- López Pastor, V., Sonlleve Velasco, M., y Martínez Scott, S. (2019). Evaluación formativa y compartida en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 5-9 <https://revistas.uam.es/rie/article/view/10844>
- López Pastor, V., Molina Soria, M., Pascual Arias, C., y Manrique Arribas, J. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, 37, 620–627. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>
- López-Loya, J., Parra-Acosta, H., Espino-García, M., González-Holguín, M., Urías-Chavira, J., y Sáenz Fierro, R. (2018). *La autoevaluación y coevaluación en la escuela: un reto para la socioformación*. Universidad de Medellín.
- López-Pintor, R. (2009). Competencias básicas y Educación Física: Selección de aprendizajes. *EmásF: revista digital de educación física*, 1, 31-45.
- López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2016). *La encuesta. Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona
- López Ros, V., Castejón Oliva, F., Bouthier, D., y Llobet Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Ágora para la ef y el deporte*, 17(1), 45-60.
- Llorens-Largo, F., Gallego-Durán, F. J., Villagrà-Arnedo, C., Compañ-Rosique, P., Satorre-Cuerda, R., y Molina-Carmona, R. (2016). Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas. *VAEP-RITA*, 4(1), 25-32.
- López-Secanell, I. (2018). Otro arte/otra educación física: los diálogos de una profesora entre la educación física y el arte abstracto. *Educación Física y Deporte*, 37(2), XX-XX. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v37n2a05>
- Lorente-Catalán, E. (2019). Dificultades del profesorado en formación al aplicar la evaluación formativa y compartida en sus primeras experiencias docentes. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 5(2), 536–541. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1771>.

- Luchini P. L. y Ferreiro G. M. (2018). Autoevaluación y evaluación negociada entre docente y alumnos en la clase de pronunciación inglesa: un estudio con estudiantes argentinos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 137-156. <https://doi.org/10.5209/DIDA.61959>
- Madaus, G.F. y Kellaghan, Th. (1992): Curriculum Evaluation and Assessment, en Jackson, Ph.W. (ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. MacMillan.
- Mafokozi J. (1991). Evaluación y fracaso escolar: perspectiva del alumno. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 171-194
- Maharani, N., y Kartini, K. S. (2019). Penggunaan google classroom sebagai pengembangan kelas virtual dalam keterampilan pemecahan masalah topik kinematika pada mahasiswa jurusan sistem komputer. *PENDIPA Journal of Science Education*, 3(3), 167-173. <https://doi.org/10.33369/pendipa.3.3.167-173>.
- Mamani Ramos, A. (2017). La evaluación formativa participativa y su impacto en la predisposición por aprender y aprendizaje del área de Educación Física en estudiantes del segundo grado. *Sportis:Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 3(1) 206-220. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1802>
- Manassero-Mas, M., y Vázquez Alonso, Á. (2020). Desarrollo curricular de las competencias clave: su evaluación para el aprendizaje desde la normativa educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 38(1), 29-48. <https://doi.org/10.14201/et20203812948>
- Manzi, J., González, R., y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. MIDEUC
- Martínez, J. (2003). La evaluación de la condición física en la educación física. Opinión del profesorado: opinión del profesorado. *European Journal of Human Movement*, 10, 117-141.
- Martínez, F. (2012). Prácticas y discursos: La formación de la Educación Física en Chile. 1889-1920. *Revista Digital Efdporte*, 17 (171), 1-7.
- Martinez-Hita, F. y Martinez-Hita, M. (2017). La gamificación en la clase de Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 22 (233), 1-7.

- Martínez Muñoz, L. F., Santos Pastor, M. L., y Castejón Oliva, F. J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos*, 32, 76-81. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52918>
- Martín, D., y García, M. G. (2018). Transformación del modelo educativo en el aprendizaje y desarrollo competencial. Estudio de caso. *Bordón. Revista de pedagogía*, 70(4), 103-119.
- Martínez, C., Sánchez, S., y Buades, P (2021) Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Organització: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat d'Alacant/Organización: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante Edició/Edición: Rosana Satorre Cuerda (Coord.), Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros & Neus Pellín Bua-des (Eds.).
- Martínez-Muñoz, L., Santos-Pastor, M., y Castejón-Oliva, F. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 76-81. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52918>
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 165-186
- Matsumoto, M., y Ayoub, E. (2018). Avaliação na Educação Física escolar: Entre o prescrito e o vivido. *Pro-Posições*, 29(3), 229-253. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017>
- Megias, D. (2010). La autoevaluación en Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física*, 1 (2), 54-60.
- Mei, T., Kareem, O, Khalip, M., y Mujahi, A. (2022). Leading Teaching and Learning in the Era of Education 4.0: The Relationship between Perceived Teacher Competencies and Teacher Attitudes toward Change. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 18(1), 65-80.

- Mellado Durán, E., Talavera Serrano, M. D, Hiniesta, F. R., y García Gutiérrez, M. T. (2011). Las Tic como herramienta fundamental de la formación permanente en la universidad de Sevilla. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 155-166.
- Mellado Rubio, R. (2010). La coevaluación como recurso para mejorar las competencias a través del baseball. *EmásF: revista digital de educación física*, 2 (7), 16-44.
- Meroño, L., Calderón, A., Arias-Estero, J. y Méndez-Giménez, A. (2019). Modelo de predicción para la inclusión de las competencias en el currículo de educación primaria según la percepción del profesorado de la Región de Murcia. *Cultura y Educación*, 31(1), 47-66.
- Mendes, E., y Barbosa, I. (2019). Trajetórias do habitus avaliativo no decorrer da carreira docente. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 25, 1-13.
- Méndez Alonso, D., Méndez Giménez, A., y Fernández-Río, F. J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 233-246.
- Méndez-Alonso, D., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2016). Incorporación de las competencias básicas a la educación física en educación primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 16(63), 457-473.
- Méndez-Giménez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de educación física. Juegos Con Material Alternativo, Juegos Predeportivos Y Juegos Multiculturales*. Paidotribo
- Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda Pérez, D., y Valverde-Pérez, J. J. (2016). Valoración del alumnado y profesorado del material convencional y auto-construido: estudio longitudinal de diseño cruzado en Educación Deportiva. *Retos*, 30, 20-25. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.35725>
- Méndez-Giménez, A. (2018). El enfoque basado en autoconstrucción de materiales. El vídeo-tutorial como estrategia de enseñanza para futuros docentes. *Retos*, 34, 311-316. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.63634>

- MINEDUC (1980). Decreto 4002, Fija Objetivos, planes y programas 77 de la educación general básica, a partir de 1981. Santiago de Chile: <http://bcn.cl/2mbuk>
- MINEDUC (1982). Decreto 300 exento, Aprueba planes y programas para la educación media humanistico-científica Santiago de Chile: <http://bcn.cl/2mbuk>
- MINEDUC (1983). Decreto 62 exento fija texto actualizado y refundido diversos reglamentos sobre evaluación y promoción escolar y sobre otras disposiciones relativas a esta materia. Santiago de Chile: <http://bcn.cl/2mbuk>
- MINEDUC (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Pub. L. No.19.862 <https://bcn.cl/2k1tr>
- MINEDUC (1998). *Currículum: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2002). *Currículum: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2004a). Ley 19961 sobre evaluación docente. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2004b) Decreto 44. Programa de Formación para el desarrollo profesional docente.
- MINEDUC (2009). Ley 20370. Establece la Ley General de Educación. <https://bcn.cl/2f73j>
- MINEDUC (2012). *Bases Curriculares Educación Física y Salud. Educación Básica*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2013). *Bases Curriculares Educación Física y Salud. Educación Media 7° a 2° medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2016). *Planes y Programas de Estudios Educación Física y Salud. 2° Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.

- MINEDUC (2018) Decreto 67 Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del ministerio de educación Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2019a). *Bases Curriculares Educación Física y Salud. Educación Media 3° y 4° medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2019b). Decreto 876 exento aprueba planes de estudio de educación media, en cursos y asignaturas que indica. <https://bcn.cl/2o1fc>
- MINEDUC (2019c). Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción escolar. Santiago de Chile: MINEDUC. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14279>
- MINEDUC (2016). Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/442>
- MINEDUC (2018) Agencia de Calidad de la Educación: Nuevo sistema Nacional de Aprendizajes. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf
- MINEDUC (2020a) Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas-CPEIP. <https://www.cpeip.cl/evaluacion-docente>
- MINEDUC (2020b) Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas-CPEIP. <https://www.cpeip.cl/cpeip>
- Miranda-Jaña, C., Arancibia, M., Gysling, J., López-Alfaro, P., y Rivera, P. (2014). *Impacto de la Formación permanente de profesores de primaria en Chile. Evidencias para una evaluación pendiente*. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/141116>
- Miranda, Ch., Gysling, J., Rivera, P., Arancibia, M., y López, P. (2015). Impacto de la Formación permanente de profesores de primaria en Chile. Evidencias para una evaluación pendiente. En Hirmas, C., Hevia, R. (Editores), *Formación Permanente y Desarrollo Profesional Docente* (157-177). España: OEI
- Molina Alventosa, J. P., y Antolín Jimeno, L. (2008). Las competencias básicas en educación física: Una valoración crítica. *Cultura Ciencia Deporte*, 3(8), 81-86.

- Molina, M., Pascual Arias, C., y López Pastor, V. M. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(2), 204-215. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05>
- Moliner, L., y Loren, C. (2010). La Formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1) 25-44.
- Morales, P., y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13(1), 145-157.
- Morales-Jiménez, J. y Murrieta-Ortega, R. (2021). Estudio comparativo entre metodologías cooperativa y competitiva en la clase de educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 12(69), 20-31.
- Morales Urbina, E. (2009). Los conocimientos previos y su importancia para la comprensión del lenguaje matemático en la educación superior. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 13(52), 211-222.
- Moraza Herrán, J., y Antón Nuño, A. (2010). La evaluación compartida: estudio comparativo entre la autoevaluación y auto calificación del alumnado y la evaluación y calificación del profesor. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 97-104.
- Moreno, J., Hellín, P., y Hellín, M. (2006). Pensamiento del alumno sobre la educación física según la edad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 3(85), 28-35.
- Moreno Pérez, S., López López, D. A., y Chaverra Fernández, B. E. (2021). La educación física desde la perspectiva de los estudiantes. Un estudio de caso. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 22(2), 1-12. <https://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.7>
- Moya, J., y Luengo, F. (2009). *Las competencias básicas en la práctica*. Madrid: Proyecto Atlántida
- Molina Soria, M.; Pascual Arias, C., y López Pastor, V. M. (2020). El uso de sistemas de evaluación formativa y compartida en las aulas de educación física en educación primaria. *Educación Física y Deporte*, 39(1), XX-XX. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a04>

- Monereo, C., y Contreras, C. (2014). La identidad docente y la formación permanente del profesorado universitario: una aproximación a las críticas y necesidades actuales. *Revista INTEREDU*, 1(5), 75-92.
- Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 01-20.
- Muñoz, C. (2001). *Bases para abordar el origen y evolución de las políticas estatales chilenas en Educación Física en el periodo 1889- 1929*. Plataforma Universidad de Chile
- Muros Molina, J., Som Castillo, A., Leyva Rodríguez, A. I., y Zabala Díaz, M. (2010). Efecto de dos estilos de enseñanza (cognoscitivo versus tradicional) sobre el aprendizaje de conceptos de anatomía muscular en alumnos de Educación Física de primero de ESO. *Apunts. Educació física y deportes*, 100 (2), 23-31.
- Nassif, R., Tedesco, J. C., y Rama, G. W. (1984). *Sistema Educativo en América Latina*. Kapelusz.
- Navarro, V., y Jiménez, F. (2011). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física través de un instrumento de metaevaluación didáctica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(27), 63-79. [doi:10.5232/ricyde2012.02705](https://doi.org/10.5232/ricyde2012.02705)
- Navarro A. V., y Jiménez, F. J. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física a través de un instrumento de metaevaluación didáctica. *RICYDE, Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(27), 63-79.
- Nolasco, F., y Hernández, J. (2019). Estudio documental sobre la evaluación formativa como fortalecedor del proceso enseñanza-aprendizaje. *Entramados Educación y Sociedad*, 3(1), 1-15.
- Novoa Palacios, A., Pirela Morillo, J., y Inciarte González, A. (2019). Educación en y para la democracia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(3), 60-74
- Núñez, J. (2010). *Organización de Escuelas Normales*. Universidad Católica de Chile. <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0018130.pdf>

- Núñez-Cortés, J. A. (2016). El modelo competencial y la competencia comunicativa en la educación superior en América Latina. *Foro de Educación*, 14(20), 467-488. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.023>
- Núñez-Prieto, I. (1999). La formación permanente de profesores en el centro de trabajo. *Revista Enfoques Educativos*, 2(1), 89-99.
- Olate Pastén, Y., Rivas Arellano, I., Gazmuri Cancino, G., Villegas Nuñez, C., Reyes Rodríguez, A., y Gómez-Álvarez, N. (2022). Metodologías de enseñanza en clases de educación física para enseñanza media en la provincia de Diguillín, región de Ñuble, Chile. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 21(46), 102-112. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.005>
- Öngören, S. (2022). Prospective pre-school teachers' distance education perspectives. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(2), 283-296.
- Oreste-Calderón., y Riveros-Figueroa, C. (2009). Los Conceptos del Básquetbol y su Aplicación a Otros Deportes. *Educación física Chile*, 268, 55-61.
- Oroño, M., Salvá, N., y Sarni, M. (2020). Las consignas como textos de enseñanza que anuncian la experiencia en el aula.: Apreciaciones sobre el caso de la Educación Física. *Revista Perspectivas Educativas*, 10(1), 133-146
- Ortega, E., Calderón, A., Palao, J. M., y Puigcerver, M. C. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la actitud percibida del profesor en clase y de un cuestionario para evaluar los contenidos actitudinales de los alumnos durante las clases de educación física en secundaria. *Retos*, 14, 22-29. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i14.3500>
- Ortega, R., y Chacón-Borrego, F. (2022). Propuesta de intervención de gamificación en educación física basada en el universo de Harry Potter. *Sportis Sci J*, 8 (1), 81-106. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.1.8738>
- Ortiz-Colón, M., Jordán, J., y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Ospina, D. (2016). *El diario como estrategia didáctica*. Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/2PVfc1h>

- Páez, J. C., y Hurtado Almonacid, J. (2019). Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo. *Retos*, 35, 61–66. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.61887>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and Practical Connotations. When it happens, how is it Acquired and what to do to Develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación Y Educadores*, 7, 57–77.
- Paineán-Bustamante, Ó., Aliaga-Prieto, V., y Torres-Torres, T. (2012). Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 161-180.
- Palao-Andrés, J. M., y Hernández Hernández, E. (2012). Validación de un instrumento para valorar la percepción del aprendizaje y el nivel de diversión del alumno en educación física: El semáforo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 25-32.
- Pascual, C. (1997). Negociación del curriculum y formación inicial del profesorado: evaluación del programa negociado de la materia" epistemología de la educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1, 1-6.
- Pedraza H., y Acle, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 431-449
- Pedraz, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(18), 161-170. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v6i18.43>
- Peña Troncoso, S., Toro Arévalo, S., Cárcamo Oyarzún, J., Hernández Mosqueira, C., y Cresp Barria, M. (2021). La fragmentación del conocer en educación física. *Retos*, 39, 231–237. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77414>

- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar?. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50, 65-80. <https://doi.org/10.35362/rie500661>
- Pérez, J. (2011). Evaluación en Educación. *Lecturas: Educación física y deportes*, 16 (158), 1-5.
- Pérez-Manzano, A., y Almela-Baeza, J. (2018). Gamification and transmedia for scientific promotion and for encouraging scientific careers in adolescents. *Comunicar*, 55, 93-103. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-09>
- Pérez Pueyo, A., Heras Bernardino, C., y Herrán Álvarez, I. (2008). Evaluación formativa en la educación secundaria obligatoria. Su aplicación en una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9(383), 45-66. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i383.337>
- Pérez-Pueyo, Á., y Casado, O. (2011). Luces... Sombras... ¡Acción! Una propuesta de teatro de sombras corporales en educación física en el marco del estilo actitudinal. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (37), 100-109.
- Pérez-Pueyo, Á. (Ed.). (2013). *Cómo enfocar el calentamiento y los juegos desde la intencionalidad del estilo actitudinal*. Actitudes profesionales.
- Pérez Pueyo, A. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos*, 29, 207-215. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38720>
- Pérez Pueyo, Á. L., López Pastor, V. M., Hortigüela Alcalá, D., y Gutiérrez García, C. (2017). *Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa*. Universidad de León
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., Herrán Álvarez, I., Vega Cobo, D., Heras Bernardino, C., Garrote García, J., Sobejano Carrocera, M., y Hernando Garijo, A. (2017). La hibridación de modelos pedagógicos en educación física y la evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 3(2), 411-418. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.757>

- Pérez-Pueyo, A., Vicente-Pedraz, M., y Hortigüela, D. (2019). ¿Por qué y para qué de las competencias clave en educación física? Análisis de dos posturas contrapuestas. *Retos*, (35), 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.60646>
- Pérez-Pueyo, Á., Alcalá, D. H., y Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista española de educación física y deportes*, (428), 47-66. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.881>
- Pérez-Muñoz, S., Rodríguez-Cayetano, A. y Sánchez-Muñoz, A. (2016). Baloncesto para todos: Unidad didáctica de baloncesto para 2º curso de educación secundaria obligatoria. *EmásF: revista digital de educación física*, 7 (39), 72-91.
- Picornell-Lucas, A. (2014). La coevaluación de competencias en el Grado en Trabajo Social mediante el uso de la rúbrica. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 7-14.
- Poblete, D., Fernández, D., Campo, L. y Noel, M. (2016). La entrevista como herramienta para la evaluación de competencias genéricas: construcción de un consenso sobre evidencias. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 457. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46375
- Poblete Gálvez, C., Moreno Doña, A., y Rivera García, E. (2014). Educación Física en Chile: Una historia de la disciplina en los escritos de la primera publicación oficial del Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile (1934-1962). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 265-282. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300016>
- Pontes-Pedrajas, A., Ariza-Vargas, L. y Alamillo, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de: enseñanza secundaria. *Psychology, society & education*, 2(2), 131-142.
- Porlán, R., y Martín, R. (2002). La formación del profesorado en un contexto constructivista. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7 (3), 271-281 <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/561>

- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente. *Revista enfoques educacionales*, 6(1), 29-49. <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48128>
- Prieto-Ayuso, A. (2014). El modelo de educación deportiva como recurso de socialización: una propuesta en torno al floorball para el tercer ciclo de Educación Primaria. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 19 (195), 1-12.
- Prieto, M. (2019). Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educação & Sociedade*, 40, 1-20. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019189573>
- Prins, F. J., Sluijsmans, M. A., Kirschner, P. A. y Strijbos, J. W. (2005). Formative Peer Assessment in a cscl Environment: a Case Study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 417-444. <https://doi.org/10.1080/02602930500099219>
- Queiroz-Miranda, J., Belli, T., Silva, P., Misuta, M., y Galatti, I. (2020) estratégias de avaliação da aprendizagem sobre o esporte em um projeto de badminton na escola. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 18(2), 1-6. <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n2.p101>
- Quintero González, L. E., Jiménez Jiménez, F., y Area Moreira, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos*, 34, 343-348. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.65514>
- Quintero-Tapia, J. J., Miranda -Jaña, C., y Rivera-Rivera, P. J. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 353-382. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33174>
- Ramírez, J. (2014). *Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. Alpha Editorial.
- Ramírez- Sánchez, M., Rivas- Trujillo, E., y Cardona-Londoño, C. (2019). La metodología de estudio de caso como método docente. *Espacios*, 40(17), 16.

- Recarey, S., Del Pino, J. L., y Rodríguez, M. (2011). *La orientación en el contexto educativo*. Editorial Pueblo y Educación.
- Rivera, C., y Henríquez-Alvear, L. (2019). Análisis de los documentos (1872 – 1886) que influyeron en los programas de la disciplina de Educación Física en Chile. *Journal of Sport and Health Research*.11(2),117-128.
- Riscanevo, E., Lida, E., Cristancho, K., y Fonseca Ochoa, C. (2011). Influencias del contrato didáctico en el aprendizaje del concepto de función. *Praxis & Saber*, 2 (3),119-137.
- Rivadeneira Pacheco, J. L., Barrera Argüello, M. V., y De La Hoz Suárez, A. I. (2020). Análisis general del spss y su utilidad en la estadística. *E-IDEA Journal of Business Sciences*, 2(4), 17-25.
<https://revista.estudioidea.org/ojs/index.php/eidea/article/view/19>
- Rivas, A., & Sainz de Baranda, P. (2011). Unidad Didáctica de Cardiocombat para Educación Secundaria: contextualización, contenidos, objetivos de aprendizaje y metodología. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 3(5), 561-574.
- Rodríguez, G., y Ibarra, M. S. (Coords.). (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico*. Narcea.
- Rodríguez, Gómez., Ibarra, S., y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 198-210.
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Saiz, M. S., y García Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 2 (11), 198-210.
- Rodríguez, F., Estrada, D., Quezada, T., Tapia, A., Valderrama, C., y Moreno, A. (2015). Sistema de medición de la calidad de la Educación Física en Chile y su influencia en la realidad escolar. *Revista Movimento*, 21(2), 435- 448.

- Rodríguez, F., Pozuelos, F., y García, F. (2012). Cuando el cambio llega a la escuela. Estudio de casos sobre los procesos de innovación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, 117-141.
- Rodríguez Martín, B. (2017). *La educación física como contexto impulsor de la alfabetización matemática en primaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/405841>
- Rodríguez-Torres, Á. F., Cañar-Leiton, N. V., Gualoto-Andrango, O. M., Correa-Echeverry, J. E., y Morales-Tierra, J. V. (2022). Los beneficios de la gamificación en la enseñanza de la Educación Física: revisión sistemática. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 662-681. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i2.2668>
- Rosa, A., García-Cantó, E. y Pérez, J. (2019). Métodos de enseñanza en educación física: desde los estilos de enseñanza hasta los modelos pedagógicos. *Trances*, 11(1) 1-30.
- Rosa-Guillamón, A., López, García Cantó, E., García, J., y Gil Madrona, P. (2021). Revisión bibliográfica de los métodos enseñanza en educación física. *Acciónmotriz*, 27, 46-56.
- Rosch, D. M., y Priest, K. L. (2017). Strategies in assessment of leadership competencies. *New directions for student leadership*, 2017(156), 87-99. <https://doi.org/10.1002/yd.20273>
- Rouissi, A., Martínez, S. G., y Valero, A. F. (2020). Una experiencia gamificada en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(269), 126-138. <https://doi.org/10.46642/efd.v25i269.1974>
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, 39, 117-154. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- Ruffinelli-Vargas, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>

- Ruz-Fuenzalida, C. (2019). Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las Nuevas Bases Curriculares para 3º y 4º medio. *Revista Saberes Educativos*, 4, 22–36. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.55896>
- Sáenz, P. (1997). *La educación física y su didáctica*. Wanceulen
- Salas Anguiano, E., y Mercado Piedra, J. (2021). Estilo de enseñanza de los maestros de educación física. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 1 (3),41-54.
- Sánchez-Alcaraz, B., Álvarez-Ramiro, M., Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., & Mayor-Gómez, M. (2017). Aplicación de un programa basado en el soporte de autonomía en las clases de Educación Física. *Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 6(1), 15-25. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2017.v6i1.3803>
- Sánchez-Alcaraz, B., Cañadas, M., Valero, A., Gómez, A. y Funes, A. (2019). Resultados, dificultades y mejoras del modelo de responsabilidad personal y social. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(136), 62-82. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/2\).136.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.05)
- Sánchez-Delgado, A. (2022). Unidad didáctica: diario saludable. *Habilidad Motriz: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, (58), 28-35.
- Sánchez-Valverde, C. y Del Pozo Serrano, F. (2021). La Educación Social en Latinoamérica: cartografía de oportunidades. *RES: Revista de Educación Social*, 32, 8-11.
- Sandoval Vilches, P., y García Pacheco, I. (2014). Cultura deportiva en Chile: desarrollo histórico, institucionalidad actual e implicancias para la política pública. *Polis (Santiago)*, 13(39), 441-462. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000300020>
- Salinas, J., Pérez, G. y De Benito, B. (2008) *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Síntesis.
- Sanmartí, N. (2010) *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

- Santos, T y Alves, M (2020). Por una evaluación emancipatoria: la mediación a través del diálogo. *Revista Iberoamericana de Estudios en Educación*, 15 (3), 1374-1389. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.13808>
- Santos-Pastor, M., y Martínez-Muñoz, L. (2019). La evaluación formativa y compartida en Aprendizaje-Servicio. Un ejemplo en formación inicial del profesorado. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 595-600. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1783>
- Santos, W., Oliveira, A., Stieg, R., Mathias, B., y Cassani, J. (2019). Prácticas avaliativas de profesores de educação física: inventariando posibilidades. *Journal of Physical Education*, 30 (1), 1-16. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3005>
- Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista de investigación en la escuela*, 20, 23-35.
- Santos-Guerra, M. (2007). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Santos-Guerra, M. (2010). *La escuela que aprende* (Vol. 4). Morata.
- Santoveña, S. (2012). La formación permanente del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(4), 69-77.
- Scriven, M. (1991). *Tesaurus de evaluación* (4ª ed.). Publicaciones SAGE.
- Schneider, C. y Bodensohn, R. (2017) Valoración de los futuros docentes sobre la importancia de la evaluación en la formación docente y autoinformes sobre el desarrollo de la competencia de evaluación. *Evaluación en la educación: principios, políticas y prácticas*, 24(2), 127-146, [DOI: 10.1080/0969594X.2017.1293002](https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1293002)
- Sepúlveda, C., y Lagomarsino, M. (2018). Estilos de Gestión en Educación Municipalizada Chilena y Formación Continua del Profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 5(1), 153-163. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10107>

- Sicilia, A. y Delgado, M.A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Inde.
- Siedentop, D. (1996). Valuing the physically active life: Contemporary and future directions. *Quest*, 48, 266-274.
<https://doi.org/10.1080/00336297.1996.10484196>
- Siedentop, D., Hastie, P., y Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to Sport Education* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Shek, D. T., Zhu, X., Leung, J. T., Lee, T. Y., y Wu, F. K. (2019). Evaluation of the Project PATHS in mainland China: Findings based on student diaries. *Research on Social Work Practice*, 29(4), 410-419.
- Smith Palacio, E. (2021). Evaluación de un programa de Educación Física basado en el modelo de educación deportiva. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 7(2), 321-343.
- Solana, M. (2003). La participación de los alumnos en las clases de Educación Física: una perspectiva cualitativa de sus comportamientos. *Lecturas: Educación física y deportes*, 9 (67), 1-12.
- Soler, C., y Borjas, F. (2019). Percepción efectiva de profesores sobre la educación a distancia como modalidad en posgrado. *Edumecentro*, 11(3), 91-103.
- Spittle, M., y Byrne, K. (2009) The influence of Sport Education on student motivation in physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14:3, 253-266, DOI: [10.1080/17408980801995239](https://doi.org/10.1080/17408980801995239)
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. y Chappuis, S. (2006). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing it Right –Using it Well*. Pearson
- Stake R.E (2007); *Investigación con estudio de caso*. Morata
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171–193
- Subramaniam, N. K., y Kandasamy, M. (2011). The virtual classroom: A catalyst for institutional transformation. *Australasian journal of educational technology*, 27(8),1388-1412.

- Suparman, A., Danim, S., Nirwana, Kristiawan, M., y Susanto, E. (2022). The Effect of Using Google Classroom and Whatsapp Applications on Learning Activities. *Education Quarterly Reviews*, 5(1), 237-244.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E., y De la Torre-Navarro, E. (2012). La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(47), 473-491.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Alma Mater Magisterio.
- Torres Perdomo, M. E., y Torres, C. M (2005). Formas de participación en la evaluación. *Educere*, 9(31), 487-496.
- Úbeda-Colomer, J., Monforte, J., & Devís Devís, J. (2017). Percepción del alumnado sobre una Unidad Didáctica de enseñanza comprensiva de los juegos deportivos de invasión en Educación Física. *Retos*, 31, 306–311. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53507>
- UNESCO (s.f.) *Laboratorio Latinoamericano Evaluación Calidad Educación*. <https://lleceunesco.org/sobre-llece>.
- UNICEF (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (ERCE 2019). <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18615>.
- Ureña, N., y López, P. (2019). Evaluación formativa y clase invertida para la adquisición de competencias en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 470-479. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1718>
- Urrejola, A., y Carrasco, A. (2017). Revisión del modelo de evaluación de la Agencia de Calidad de la Educación de Chile. *Debates & Prácticas en Educación*, 2, 6-16.

- Valdivia, J. (2011). La retroalimentación correctiva y de reforzamiento en clases de educación física. *Trances*, 3(5), 687-694.
- Valero, A., y Conde, J. (2003). *La iniciación al atletismo a través de los juegos (El enfoque ludotécnico en el aprendizaje de las disciplinas atléticas)*. Aljibe.
- Valero, A. (2006). La evaluación en el modelo de enseñanza ludotécnico para la iniciación a la práctica del atletismo dentro del contexto escolar. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 2(5), 89-94.
- Valero, A. (2013). Atletismo: enfoque ludotécnico. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 44, 109-110.
- Valle-Díaz, S., García-Fernández, M., y Vega-Marcos, R. (2011). Método comprensivo vertical en el aprendizaje del voleibol: un ejemplo práctico en secundaria. *Revista Pedagógica Adal*, 18 (22), 13-21.
- Vanegas-Ortega, C., y Fuentealba-Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138.
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vargas Pérez, P., y Orozco Vargas, R. (2011). La importancia de la educación física en el currículo escolar. *Inter Sedes*, 4(7), 119-130.
- Velázquez, C. (Coord.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Inde.
- Velásquez Callado, C., Fraile Aranda, A., y López Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimento: revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 20(1), 239-259.
- Veloquio, G. (2017). La formación permanente de los docentes, ante el desafío de atender a la diversidad educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 144-154.
- Véliz, C., Arenas, R., Gálvez, C., Bahamonde, V., y Maureira, F. (2015). Breve historia de la Educación Física en Chile. *VIREF Revista De Educación Física*, 4(2), 99-110.
- Vergara, A. (2007). Desafíos del E-learning para la formación continua de profesores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 101-114.

- Vernetta Santana, M., López Bedoya, J., y Robles Fuentes, A. (2009). Evaluación compartida con fichas de observación durante el proceso de aprendizaje de las habilidades gimnásticas. Un estudio experimental. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50(2), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5021862>.
- Viciano, J., y Cocca, A. (2011). Innovando en la planificación de la Educación Física. Unidades didácticas especiales. Re-conceptualización de la unidad didáctica desde la práctica profesional. *Lecturas: Educación física y deportes*, 16(162), 1-6.
- Victoria González, C. (2020). Herramientas TIC para la gamificación en Educación Física. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 71, 67-83. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1453>
- Villalobos, L. (2017). La evaluación desde el enfoque por competencias en la educación básica. *Educando para educar*, (32), 51-60.
- Vital, C., Zacarias, D., Ribeiro, L., Carvalho, D., y Ortega, L. (2019). Jugando con slackline en las clases de Educación Física: un relato de experiencia. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 24(256), 88-101.
- Weiss, J. (1989). Evaluation as Subversive Educational Activity, en Milburn, G. y otros: *Re- Interpreting Curriculum Research: Images and Arguments*. The Palmer Press.
- Whitehead, M. E. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. Routledge.
- Willard, K., Duffrin, M. (2003) Utilizing project-based learning and competition to develop student skills and interest in producing quality food items. *Journal of Food Science Education*, 2(4), 69-73.
- Williamson, G. Abello, E., Ferreira, S., y Espinoza, F. (2015). Formación inicial docente: prácticas tempranas con servicio voluntario. *Diálogos educativos*, 29, 90-105.
- Wiggins, G. (1993). Assessment: Authenticity, context, and validity. *Phi Delta Kappan*, 75(3), 200-214.
- Yagüe Cabezón, J., y Gutiérrez-García, C. (2018). Aprendizaje del fútbol en la educación física escolar a partir de un modelo comprensivo. *Revista española de educación física y deportes*, 4(423), 41-55.

- Zabalza-Beraza, M. A. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zambrano, J., y Mendoza, C. (2020). Evaluación formativa y formación integral de los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(3), 7-30. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.03.001>
- Zapatero Ayuso, J. A, González Rivera, M. D., y Campos Izquierdo, A. (2013). La evaluación por competencias en Educación Física: Modelos e instrumentos de evaluación utilizados por el profesorado. *Ágora para la Ef y el deporte*, 15 (3), 180-196.
- Zapatero-Ayuso, J. A., González-Rivera, M. D., y Campos-Izquierdo, A. (2016). Dificultades y apoyos para enseñar por competencias en Educación Física en Secundaria: un estudio cualitativo. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 47(13), 5-25. [doi: 10.5232/ricyde](https://doi.org/10.5232/ricyde)
- Zapatero Ayuso, J. A., González Rivera, M. D., y Campos Izquierdo, A. (2017a). Diseño y valoración de una investigación evaluativa. La enseñanza por competencias en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación del Profesorado*, 20(1), 19–34. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.257411>
- Zapatero Ayuso, J. A., González Rivera, M. D., y Campos Izquierdo, A. (2017b). Intervención docente en educación física: contribución a las competencias en secundaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 35(1), 161–183. <https://doi.org/10.14201/et2017351161183>
- Zapatero-Ayuso, J.A., González-Rivera, M.D., y Campos-Izquierdo, A. (2017c). Dificultades y apoyos para enseñar por competencias en Educación Física en secundaria: un estudio cualitativo. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*. 47(13), 5-25. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2017.04701>
- Zapatero Ayuso, J. A., González Rivera, M. D., y Campos Izquierdo, A. (2018a). De las competencias básicas a las competencias clave: Conceptualización desde la Educación Física. *Currículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 31, 77-95. <http://doi.org/10.25145/j.qurricul.2018.31.004>
- Zapatero Ayuso, J. A., González Rivera, M. D., y Campos Izquierdo, A. (2018b). El modelo competencial en educación física: contribución, evaluación y

- vinculación con sus contenidos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(37), 17-30. <https://doi.org/10.12800/ccd.v13i37.1035>
- Zapatero Ayuso, J. A., González Rivera, M. D., y Campos Izquierdo, A. (2019). ¿Se programa por competencias en Educación Física en Secundaria?: perspectiva de un grupo de profesores de la Comunidad de Madrid. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(2), 335-358. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9688>
- Zaragoza Casterad, J., Luis Pascual, J. C., y Manrique Arribas, J. C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de docencia Universitaria*, 7(4), 1-33. <https://doi.org/10.4995/redu.2009.6232>
- Zincke, C. y Falabella, A. (2020). Dispositivo de evaluación educacional y gubernamentalidad en Chile: los orígenes (1844-1970). *Cultura-hombre-sociedad (CUHSO)*, 30(2), 240-269. [DOI 10.7770/2452-610x.2020.cuhso.02.a02](https://doi.org/10.7770/2452-610x.2020.cuhso.02.a02)
- Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media, Inc.

VII – ANEXOS

ANEXO I: Cuestionario “Percepción del Profesorado Acerca de la Evaluación Formativa y Compartida en Secundaria” (P.P.A.E.F.C.S.).

P.P.A.E.F.C.S

**PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO ACERCA DE
LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN SECUNDARIA**

El presente cuestionario se ha realizado como técnica de recogida de datos para la elaboración de un trabajo de investigación sobre la Evaluación formativa (Doctorado). Va dirigido únicamente al profesorado de Educación Física en Educación Secundaria. Se garantiza el anonimato y la confidencialidad en el tratamiento de los datos.

¡Muchas gracias por vuestra colaboración en esta investigación!

Rellena los campos y marca las casillas con una X:

FECHA: / /

<p style="text-align: center;">EDAD</p> <input type="checkbox"/> 20-29 <input type="checkbox"/> 50-59 <input type="checkbox"/> 30-39 <input type="checkbox"/> Más de 60 <input type="checkbox"/> 40-49	<p style="text-align: center;">SEXO</p> <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino
<p style="text-align: center;">TIPO DE CENTRO</p> <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado no concertado	<p style="text-align: center;">AÑOS DE EXPERIENCIA</p> <input type="checkbox"/> 0-4 <input type="checkbox"/> 15-19 <input type="checkbox"/> 5-9 <input type="checkbox"/> 20-25 <input type="checkbox"/> 10-14 <input type="checkbox"/> _____
<p style="text-align: center;">GRUPOS DE ALUMNOS</p> <input type="checkbox"/> 1-3 <input type="checkbox"/> 7-9 <input type="checkbox"/> 4-6 <input type="checkbox"/> 10-15	<p style="text-align: center;">Nº DE ALUMNOS POR GRUPO</p> <input type="checkbox"/> 10-14 <input type="checkbox"/> 25-30 <input type="checkbox"/> 15-19 <input type="checkbox"/> 31-34 <input type="checkbox"/> 20-24 <input type="checkbox"/> +35
<p style="text-align: center;">SITUACIÓN LABORAL</p> <input type="checkbox"/> Funcionario <input type="checkbox"/> Profesor en prácticas <input type="checkbox"/> Contratado temporal <input type="checkbox"/> Interino <input type="checkbox"/> Contratado indefinido <input type="checkbox"/> _____	
<p style="text-align: center;">TITULACIÓN ACADÉMICA</p> <p>_____</p>	

Para rellenar el cuestionario de la siguiente página se va a utilizar la siguiente escala:

- 1- Completamente en desacuerdo
- 2- Algo en desacuerdo
- 3- De acuerdo
- 4- Bastante de acuerdo
- 5- Completamente de acuerdo

ITEMS	1	2	3	4	5	Observaciones
1. Doy a conocer al alumnado los objetivos a conseguir y/o desarrollar antes de una unidad didáctica nueva	<input type="checkbox"/>					
2. Tengo en cuenta la opinión del alumnado para ayudar en la mejora de mi práctica docente	<input type="checkbox"/>					
3. La manera de evaluar a mi alumnado permite que ellos establezcan niveles personales de mejora	<input type="checkbox"/>					
4. La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	<input type="checkbox"/>					
5. Evalúo capacidades afectivo-motivacionales del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida	<input type="checkbox"/>					
6. Implemento instrumentos y/o dinámicas de evaluación para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje (Autoevaluación)	<input type="checkbox"/>					
7. Antes de comenzar una unidad didáctica, realizo una negociación didáctica con el alumnado, tras disponer de sus opiniones y conocimientos previos	<input type="checkbox"/>					
8. El uso de la evaluación formativa y/o compartida permite identificar cambios que acontecen en el desarrollo de una determinada competencia y aportar orientaciones precisas al alumnado para su evolución	<input type="checkbox"/>					
9. Propicio que unos alumnos participen en la evaluación de otros (coevaluación)	<input type="checkbox"/>					
10. Evalúo capacidades cognitivas del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida	<input type="checkbox"/>					
11. En cada unidad didáctica informo al alumnado de los criterios, instrumentos y estándares de evaluación que orienten su aprendizaje	<input type="checkbox"/>					
12. Comparto con el alumnado la información obtenida mediante instrumentos de evaluación, para orientar su aprendizaje	<input type="checkbox"/>					
13. Evalúo capacidades motrices del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida	<input type="checkbox"/>					
14. Mi autoevaluación sirve para mejorar mi intervención docente	<input type="checkbox"/>					

ITEMS	1	2	3	4	5	Observaciones
15. Es importante el diálogo entre profesor-alumno en el proceso de evaluación	<input type="checkbox"/>					
16. Es importante que el alumnado participe activamente en el proceso de evaluación	<input type="checkbox"/>					
17. La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia aprender a aprender	<input type="checkbox"/>					
18. La evaluación formativa ayuda a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	<input type="checkbox"/>					
19. La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia en comunicación lingüística	<input type="checkbox"/>					
20. La evaluación formativa y/o compartida está relacionada con la formación integral del alumnado	<input type="checkbox"/>					
21. Tengo pocos conocimientos acerca de la evaluación formativa y/o compartida y eso dificulta su aplicación	<input type="checkbox"/>					
22. Aplico la evaluación formativa en mis clases	<input type="checkbox"/>					
23. Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología del alumnado.	<input type="checkbox"/>					
24. Evalúo capacidades de relación interpersonal del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida	<input type="checkbox"/>					
25. La evaluación compartida contribuye a mejorar la autonomía en el alumnado	<input type="checkbox"/>					
26. Realizo una entrevista personal con el alumnado antes de finalizar cada trimestre y/o unidad didáctica, para dialogar sobre la evaluación de forma individualizada	<input type="checkbox"/>					
27. Utilizo el cuaderno del alumno y/o fichas de observación en cada unidad didáctica para llevar a cabo una evaluación formativa y/o compartida	<input type="checkbox"/>					
28. En la evaluación formativa y/o compartida las valoraciones de las actividades y/o trabajos son subjetivas	<input type="checkbox"/>					

ITEMS	1	2	3	4	5	Observaciones
29. Utilizo exámenes teóricos y/o pruebas de ejecución en cada unidad didáctica para llevar a cabo una evaluación formativa	<input type="checkbox"/>					
30. El alumnado tiene la posibilidad de rehacer las actividades de evaluación, una vez ha recibido el <u>feedback</u> , para tratar de mejorarlas	<input type="checkbox"/>					
31. Existe dificultad a la hora de realizar una evaluación formativa y/o compartida cuando hay un elevado número de alumnos por grupo, puesto que requiere mucho tiempo.	<input type="checkbox"/>					
32. La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia digital	<input type="checkbox"/>					
33. La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia conciencia y expresiones culturales	<input type="checkbox"/>					
34. Evalúo capacidades de inserción social del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida	<input type="checkbox"/>					
35. Aplico la evaluación compartida en mis clases	<input type="checkbox"/>					
36. El proceso de evaluación formativa y/o compartida es complejo y a veces poco claro	<input type="checkbox"/>					
37. Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia en comunicación lingüística del alumnado	<input type="checkbox"/>					
38. La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de las competencias sociales y cívicas	<input type="checkbox"/>					
39. Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia digital del alumnado	<input type="checkbox"/>					
40. Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia conciencia y expresiones culturales del alumnado	<input type="checkbox"/>					
41. Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor del alumnado	<input type="checkbox"/>					
42. Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia aprender a aprender del alumnado	<input type="checkbox"/>					

ITEMS	1	2	3	4	5	Observaciones
43. Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar las competencias sociales y cívicas del alumnado	<input type="checkbox"/>					
44. La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	<input type="checkbox"/>					
45. Incentivo situaciones en las que el alumnado proporciona <u>feedback</u> a sus compañeros durante la sesión	<input type="checkbox"/>					

¡Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO 2: Cuestionario de autodiagnóstico didáctico para profesores (Navarro y Jiménez, 2012)

ITEM	Nunca	En rara ocasión	A veces	Muchas veces	Siempre
¿Das a conocer a tus alumnos los objetivos que pretendes conseguir antes de un contenido nuevo?					
¿Solicitas la opinión de tus alumnos para ayudarte en la mejora de tu planteamiento didáctico?					
¿Crees que la manera que tienes de evaluar a tus alumnos permite que ellos establezcan niveles personales de mejora?					
¿Consideras la opinión de tus alumnos para evaluar como impartes la clase?					
¿Evalúas contenidos afectivo-sociales?					
¿Empleas instrumentos para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje?					
¿Realizas alguna iniciativa específica para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar un contenido nuevo?					
¿Crees que las actividades de clase permiten al alumnado comprobar si mejoran en su aprendizaje?					
¿Promueves que unos alumnos participen en la evaluación de otros?					
¿Evalúas contenidos cognitivos?					
¿Enuncias en cada unidad didáctica criterios que orienten la evaluación del aprendizaje?					
¿Comentas con tus alumnos la información que obtienes mediante instrumentos de evaluación para orientar su aprendizaje?					
¿Evalúas contenidos motrices?					
¿Crees que tu autoevaluación serviría para mejorar tu enseñanza?					

ANEXO 3: Ficha de Metaevaluación Didáctica (Navarro y Jiménez, 2012).

PLANTILLA DE META-EVALUACIÓN DIDÁCTICA.

FICHA DE META-EVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Maestro/a: Centro: U.D. nº: ... (Título:)											
INSTRUMENTOS	EVALUACION		IMPLICACION		MOMENTOS de la EVALUACION			FLUJO de COMUNICACION	CRITERIOS de INSTRUMENTOS EVALUACION		
	APR.	ENS.	A	P	Ini.	Pro.	Fin		C	M	AF/S

*Se pueden añadir o eliminar tantas filas como sea necesario

Nota:

APR.= Aprendizaje; **ENS.**= Enseñanza; **A**= Alumnado; **P**= Profesorado; **Ini.**=Inicial; **Pro.**= Proceso; **Fin.**= Final; **C**= Ámbito cognitivo; **M**= Ámbito motor; **A/F**= Ámbito afectivo-social.

	1	2	3	4	5	6
• La duración del curso fue correcta						
• Faltó tiempo para el intercambio de experiencias						
• Los profesores sabían conducir el trabajo a realizar						
• Los exámenes escritos son la mejor forma de evaluar este tipo de cursos						
• Es preferible no evaluar un curso de este tipo						
• La evaluación realizada estuvo de acuerdo con los criterios del curso						
• Es necesario partir de una evaluación inicial						
• Durante el curso se adquieren habilidades y actitudes para mi trabajo						
• Lo aprendido en el curso corresponde a las necesidades de la práctica laboral						
• El curso ofrece posibilidades profesionales de cara al futuro						
• Esta modalidad de formación despierta el interés para hacer otros cursos						

7. Has encontrado adecuadas las actividades realizadas en el curso?

a. Si b. No

Por qué?

.....

.....

8. Qué tipo de actividades valoras más?

.....

.....

9. Valora la importancia de estos componentes en un curso de formación:

	Nada			Mucho		
	1	2	3	4	5	6
• Presentación de Teorías y Conceptos						
• Demostración de la teoría o destreza (en vivo, en vídeo, en audio, por escrito)						
• Trabajos a realizar fuera del curso						
• Presentación de materiales de aprendizaje						
• Reflexión sobre la propia práctica						
• Adecuación de las tareas a los objetivos del curso						
• Disponibilidad de medios materiales para desarrollar las tareas						
• Facilidad para contar con apoyos personales durante el desarrollo de la tarea						

DESARROLLO DEL CURSO

10. Valora la importancia de estos componentes en un curso de formación:

	Nada			Mucho		
	1	2	3	4	5	6
• Los participantes se han implicado con interés en el curso						
• Los participantes sabían en todo momento lo que se esperaba de ellos						
• Los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado						
• Se ha dado un ambiente de cooperación en las actividades en grupo						
• Los participantes han percibido que la actividades del curso eran productivas						
• En este curso se han llevado a cabo actividades nuevas e innovadoras						

11. ¿Cuáles de las siguientes actividades habéis realizado (Si/No) y qué importancia crees que tienen para tu formación. (Valora su importancia de 0 a 5).

Sí	No		Ninguna					Mucha						
			0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		Exposición de conocimientos previos	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		Explicaciones del profesor de los contenidos del curso	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		Explicación de los participantes de los contenidos del curso	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		Búsqueda de documentos de apoyo	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		Trabajo en pequeños grupos de los contenidos del curso	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		Debates propuestos por otros compañeros	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		Debates propuestos por el profesor/ dirigidos	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

12. Valora la importancia de tener los siguientes materiales para el desarrollo del curso:

			Ninguna					Mucha						
			0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		• Programa del curso	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		• Manuales de las herramientas	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		• Videos de ejemplos	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		• Tutoría electrónica	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		• BSCW- entorno de trabajo colaborativo	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		• Gráficos junto al texto	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		• Esquemas- mapas conceptuales	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		• Medios informáticos	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

Señala otros materiales que pudieran apoyar tu labor:

.....

13. ¿Qué peso deberían tener las siguientes actividades en este curso? Valore su importancia de 0 a 5.

			Ninguno					Mucho						
			0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		• Exposición de conocimientos previos	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		• Explicaciones del profesor de los contenidos del curso	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		• Explicación de los participantes de los contenidos del curso	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		• Búsqueda de documentos de apoyo	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		• Trabajo en pequeños grupos de los contenidos del curso	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		• Debates propuestos por otros compañeros	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		• Debates propuestos por el profesor/dirigidos	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

¿Qué otras actividades de interés se deberían realizar?

.....

14. Señale cuáles de los siguientes principios metodológicos ha regido el curso. Valore su importancia de 0 a 5.

Sí	No		Ninguna					Mucha						
			0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		Participación	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		Individualización	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		Funcionalidad y aplicabilidad	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		Favorecer la actividad	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		Favorecer la interrelación	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		Partir de conocimientos previos	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		Cooperación	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		Motivar el aprendizaje	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

Señale otros principios de interés.....

.....

15. Señale cuáles de las siguientes técnicas didácticas han predominado en el curso (Sí/No). Valore su importancia de 0 a 5.

Sí	No		Ninguna					Mucha						
			0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		* Explicación de profesor	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		* Trabajo en pequeño grupo	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		* Trabajo individual	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		* Exposición de los participantes	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		* Debates dirigidos	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		* Debates espontáneos	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		* Resolución de tareas	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		* Simulaciones	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
		* Presentación de modelos de acción	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

ACTITUD Y HABILIDADES DESARROLLADAS EN EL CURSO

16. Valora cada uno de estos puntos:

	Poco					Mucho						
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
1. Respecto a las actividades												
* La actividad clarifica los contenidos difíciles de la materia para hacerlos comprender mejor												
* La actividad, mediante esquemas, diagramas o ilustraciones de las ideas principales, clarifica la información más confusa												
* La actividad relaciona la nueva información o problema con lo que he aprendido previamente												
* Uso ideas e información que conozco para entender algo nuevo												
* Las actividades planteadas me hacen desarrollar otras destrezas cognitivas (análisis, síntesis, crítica...) en el estudio												
2. Actitudes desarrolladas												
* Esta actividad ha cambiado mi visión sobre el papel del alumno universitario												
* Esta asignatura ha cambiado mi actitud como alumno, en la manera de afrontar mis estudios.												
* Los alumnos hemos asumido responsabilidades en el proceso de aprendizaje												
* Mis compañeros y yo sugerimos posibles problemas educativos y tareas												
* Las actividades planteadas me hacen desarrollar otras destrezas instrumentales												
* Encuentro nueva información acerca de los tópicos y materias usando las herramientas telemáticas												
* La modalidad no presencial o semipresencial me motiva a trabajar más esta asignatura												
* He compartido ideas, respuestas y visiones con mi profesor y compañeros												
* Me siento más implicado/a en esta asignatura, pues, me permite trabajar a mi ritmo												
3. Capacidad de autoaprendizaje												
* La mayoría de las cosas que he aprendido del contenido de esta asignatura las he aprendido sin la ayuda del profesor												
* Las aportaciones de mis compañeros han sido de ayuda para trabajar la materia												
* He revisado los trabajos hechos por mis compañeros												
* Trato de participar en los debates que se han originado a lo largo del curso												
* Creo que puedo determinar cuáles son los puntos más importantes del contenidos de esta asignatura												
* Creo que los alumnos y alumnas podemos aprender más compartiendo nuestras ideas que reservándolas.												

- Consigo más asistiendo a clase que dedicando ese tiempo al estudio en casa
- Confío en mis propias habilidades para aprender el material importante

4. Trabajo individual y en grupo

- Los contenidos presentados en la web han sido los adecuados
- He consultado otro material, a parte del presentado en la asignatura, para profundizar sobre el tema
- He planificado correctamente el trabajo a lo largo del curso, sin tener problemas de tiempo en ningún momento
- Ha trabajado las lecturas complementarias de cada bloque hasta percibir que había entendido el material
- Se ha establecido una síntesis al final de cada bloque, que me ha ayudado a comprobar si había aprendido
- Al inicio de cada bloque, he tenido claro lo que se esperaba de mi aprendizaje
- Ha sido difícil establecer el trabajo equipo con mis compañeros
- Las referencias bibliográficas han sido las adecuadas

5. Relación con el profesor

- El profesor ha dado retroacción de manera adecuada
- El profesor da a los estudiantes alternativas para mejorar y desarrollar las bases de cada actividad o tarea
- El método de enseñanza aportado me ha permitido comprender mejor la asignatura
- El profesor se asegura que los estudiantes que tienen dificultades en el trabajo con los materiales de clase encuentren ayuda tutorial
- Adecuación de las estrategias didácticas a las condiciones en que se desarrolla el curso (horario, secuencia, temporalización, espacio, material, etc)
- El papel del profesor ha sido satisfactorio
- La preparación del profesor fue adecuada
- La comunicación ha sido constante y fluida
- El profesor respondió mis dudas satisfactoriamente

17. Desarrollar esta asignatura en modalidad no presencial o semipresencial, ha cambiado:

- El planteamiento de los objetivos de esta asignatura
- El desarrollo y la estructuración de los contenidos
- El modo de realizar las actividades
- El método de enseñanza
- La evaluación del aprendizaje
- Los resultados de mi aprendizaje
- El trabajo del profesor
- La comunicación y el canal de transmisión de mensajes
- La interacción con los demás

	Poco					Mucho
	0	1	2	3	4	5

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA

18. Señala la importancia que ha tenido para ti desarrollar esta asignatura:

- Valor profesional
- Contenido interesante
- Aumentar mis conocimientos
- Desenvolverse en un entorno virtual
- Aumenta relación con los compañeros
- Mejora la relación con el profesor

Nada				Mucho
1	2	3	4	5

19. Valora globalmente el curso recibido, según los siguientes aspectos:

	Nada 1	2	3	4	Mucho 5
• Interés por el curso					
• Calidad del curso					
• Nivel de conocimientos adquiridos					
• Nivel de destrezas adquiridas					
• Calidad de las actitudes adquiridas					
• Posibilidades de utilización de lo aprendido					
• Uso que he hecho de los conocimientos adquiridos					

20. Valora cada una de las siguientes afirmaciones (1 poco, 6 mucho):

	Poco					Mucho
	1	2	3	4	5	6
• Aplico a la perfección los aprendizajes del curso						
• Ha mejorado mi actividad profesional tras la realización el curso						
• Hay ciertos temas que aún desconozco y que son necesarios						
• El curso me ha permitido ser más consciente de mi capacidad profesional						
• Tengo dificultades para aplicar la formación recibida en mi trabajo						
• Necesito una formación continuada similar a la recibida en este curso						
• Sería conveniente que los cursos continuaran bajo el sistema de educación a distancia						
• Me gustaría tener impreso el material del curso						
• Los profesores resolvieron mis dudas satisfactoriamente						
• El curso respondió plenamente a mis expectativas						
• Mantengo contactos con compañeros del curso, gracias a las herramientas telemáticas						

21. En tu opinión, como valorarías esta experiencia?

.....

22. Volverías a realizar un curso de formación a través de las TIC?

a. Si b. No

Por qué?

23. De lo aprendido en el curso, qué aspectos has aplicado posteriormente?

.....

24. Indica los tres aspectos más negativos y los tres más positivos

Positivos	Negativos

25. Deseas expresar alguna opinión sobre el cuestionario o su contenido que no se te haya preguntado anteriormente:

.....
 **Gracias por tu colaboración**

ANEXO 5: Cuestionario para los alumnos sobre aspectos didácticos de su aprendizaje y enseñanza (Navarro y Jiménez, 2012)

Unidad Didáctica "....."

Este cuestionario pretende conocer aspectos sobre la evaluación en Educación Física. Es necesario que respondas con mucho cuidado y en base a lo que piensas y sientes para saber la verdad y tu opinión sincera. Es anónimo, no tienes que escribir tu nombre. Gracias por tu colaboración.

ITEMS	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Antes de comenzar una nueva actividad o tema ¿te dice tu profesor qué es lo nuevo que vas a aprender?				
2. Antes de empezar una nueva actividad o tema ¿tu profesor hace preguntas a la clase para ver qué es lo que ya sabéis?				
3. Antes de que tu profesor te evalúe ¿sabes hasta dónde has aprendido o mejorado?				
4. ¿Os pregunta el profesor acerca de cómo da su clase?				
5. ¿Tu profesor te da indicaciones o pautas para que mejores en tu aprendizaje?				
6. ¿El profesor permite que te evalúes tú mismo?				
7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en las clases que tiene tu profesor?				
8. Con las actividades que realizas en clase ¿tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?				
9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?				
10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?				

ANEXO 6: Consentimiento informado a directores.**CONSENTIMIENTO INFORMADO A DIRECTORES**

Yo,, con DNI:

DECLARO:

Haber sido informado/a del estudio y procedimientos de la investigación del Proyecto titulado: "Evaluación formativa y compartida y modelo competencial: estudio de caso en la asignatura de Educación Física en Educación Media en Chile"

Los investigadores que van a acceder a mis datos personales y a los resultados de las pruebas son: Luis Alfredo Añazco Martínez (Doctorando), Dra. Dña. Encarnación Ruiz Lara (Principal Directora de Tesis) y el Dr. Don. Luis Manuel Martínez Aranda (Director de Tesis).

Asimismo, he podido hacer preguntas del estudio, comprendiendo que me presto de forma voluntaria al mismo y que en cualquier momento puedo abandonarlo sin que me suponga perjuicio de ningún tipo.

CONSIENTO:

1.-) Participación en el estudio a las siguientes atribuciones (en su caso): Autorización para aplicar Cuestionario Percepción del Profesorado acerca de la Evaluación Formativa y Compartida en Secundaria a los Profesores de Educación Física de la unidad educativa.

2.-) El uso de los datos obtenidos según lo indicado en el párrafo siguiente:

En cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, le comunicamos que la información que ha facilitado y la obtenida como consecuencia de las exploraciones a las que se va a someter pasará a formar parte del fichero automatizado INVESOCIAL, cuyo titular es la FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SAN ANTONIO, con la finalidad de INVESTIGACIÓN Y

DOCENCIA EN LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS, DE LA EMPRESA Y DE LA COMUNICACIÓN. Tiene derecho

a acceder a esta información y cancelarla o rectificarla, dirigiéndose al domicilio de la entidad, en Avda. de los Jerónimos de Guadalupe 30107 (Murcia). Esta entidad le garantiza la adopción de las medidas oportunas para asegurar el tratamiento confidencial de dichos datos.

En Osorno (Chile) a 16 de diciembre del 2020

El investigador,



Fdo:.....

Fdo: Luis Alfredo Añezco Martínez

ANEXO 7: Consentimiento informado a docentes**CONSENTIMIENTO INFORMADO A DOCENTES**

Yo,, con DNI:

DECLARO:

Haber sido informado/a del estudio y procedimientos de la investigación del Proyecto titulado: "Evaluación formativa y compartida y modelo competencial: estudio de caso en la asignatura de Educación Física en Educación Media en Chile"

Los investigadores que van a acceder a mis datos personales y a los resultados de las pruebas son: Luis Alfredo Añazco Martínez (Doctorando), Dra. Dña. Encarnación Ruiz Lara (Principal Directora de Tesis) y el Dr. Don. Luis Manuel Martínez Aranda (Director de Tesis).

Asimismo, he podido hacer preguntas del estudio, comprendiendo que me presto de forma voluntaria al mismo y que en cualquier momento puedo abandonarlo sin que me suponga perjuicio de ningún tipo.

CONSIENTO:

- 1.-) Participación en el estudio a las siguientes pruebas exploratorias (en su caso):
Cuestionario, Percepción del Profesorado acerca de la Evaluación Formativa y Compartida en Secundaria, Entrevistas estructuradas acerca de la práctica docente y conceptualización y aplicabilidad de la evaluación formativa y compartida, la recogida de fotos, imágenes, grabaciones en vídeo y/o audio en las sesiones de Educación Física.
- 2.-) El uso de los datos obtenidos según lo indicado en el párrafo siguiente:
En cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, le comunicamos que la información que ha facilitado y la obtenida como consecuencia de las exploraciones a las que se va a someter pasará a formar parte del fichero automatizado INVESOCIAL, cuyo titular es la FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SAN ANTONIO, con la finalidad de INVESTIGACIÓN Y

DOCENCIA EN LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS, DE LA EMPRESA Y DE LA COMUNICACIÓN. Tiene derecho a acceder a esta información y cancelarla o rectificarla, dirigiéndose al domicilio de la entidad, en Avda. de los Jerónimos de Guadalupe 30107 (Murcia). Esta entidad le garantiza la adopción de las medidas oportunas para asegurar el tratamiento confidencial de dichos datos.

En Osorno (Chile) a 16 de diciembre del 2020

El investigador,



Fdo:.....

Fdo: Luis Alfredo Añazco Martínez

ANEXO 8: Consentimiento informado a menores**CONSENTIMIENTO INFORMADO A MENORES**

Yo,.....,con
 DNI:....., padre/madre o tutor/a legal del alumno/a:

DECLARO:

Haber sido informado/a del estudio y procedimientos de la investigación del Proyecto titulado: "Evaluación Formativa y Compartida y modelo Competencial: estudios de caso en la asignatura de Educación Física en Educación Media en Chile "

Los investigadores que van a acceder a los datos personales y a los resultados de las pruebas son: Luis Alfredo Añazco Martínez (Doctorando), Dra. Dña. Encarnación Ruiz Lara (Principal Directora de Tesis) y Don Luis Manuel Martínez Aranda (Directora de Tesis).

Asimismo, he podido hacer preguntas del estudio, comprendiendo que mi hijo/a se presta de forma voluntaria al mismo y que en cualquier momento puede abandonarlo sin que me suponga perjuicio de ningún tipo.

CONSIENTO:

1.-) Participación en el estudio a través de las siguientes pruebas exploratorias (en su caso): Aplicación de una unidad formativa en la asignatura de Educación Física, la recogida de fotos, imágenes, grabaciones en vídeo y/o audio en las sesiones de Educación Física.

2.-) El uso de los datos obtenidos según lo indicado en el párrafo siguiente:

En cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, le comunicamos que la información que ha facilitado y la obtenida como consecuencia de las exploraciones a las que se va a someter pasará a formar parte del fichero automatizado INVESOCIAL, cuyo titular es la FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SAN ANTONIO, con la finalidad de INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN LAS ÁREAS DE

CONOCIMIENTO CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS, DE LA EMPRESA Y DE LA COMUNICACIÓN. Tiene derecho a acceder a esta información y cancelarla o rectificarla, dirigiéndose al domicilio de la entidad, en Avda. de los Jerónimos de Guadalupe 30107 (Murcia). Esta entidad le garantiza la adopción de las medidas oportunas para asegurar el tratamiento confidencial de dichos datos.

En Osorno (Chile) a 16 de diciembre del 2020

El investigador,



Fdo:.....

Fdo: Luis Alfredo Añazco Martínez

ANEXO 9: Tareas y actividades en la plataforma *Classroom*

CURSO DE FORMACION PERMANENTE

Clase 01: Evaluación Formativa y Compartida e... ⋮

 CUESTIONARIO: Cuestionario Diagnostico FICHA: Ficha de Metaevaluacion Didáctica ACTIVIDAD: Construyendo unidad VIDEO: Evaluación Formativa y Comparti... LECTURA: ¿A qué nos referimos realment... FORO ¿Podemos aplicar a todos los nivel... EXTRA

stream **classwork** people

 Alfredo Añezco posted a new assignment:  ACTIVIDAD: Construye...

Selecciona una unidad de trabajo de los Programas de Estudio e incorpora en un documento el tema de la unidad, objetivo de la unidad, objetivos de cada clase y los principales contenidos a tratar.

 **Actividad.docx**
Word

 Alfredo Añezco posted a new question:  VIDEO: Evaluación Forma...

A continuación deberás ver el video sobre la Evaluación Formativa y Compartida en Educacion Física realizado por Victor Manuel Lopez Pastor y responde la siguiente pregunta

¿ A que se refiere la Evaluacion Formativa y Compartida?

 **La evaluación formativa ...**
YouTube video 9 minutes



Alfredo Añazco posted a new question: LECTURA: ¿A qué nos refe...!

Esta lectura te permitirá reflexionar sobre la Evaluación Formativa y Compartida.
De acuerdo a la lectura responde la siguiente pregunta:

1. Menciona y explica un error frecuente a la hora de aplicar la Evaluación Formativa y Compartida



Pero a que nos referimos...
PDF

Your answer

Type your answer



Alfredo Añazco posted a new question: EXTRA

A partir de la imagen, comenta: ¿Podemos hacer la evaluación igual para todos?



Evaluación para todos.jpg
Image

Your answer

Type your answer

Clase 02: Elaboración y análisis de Instrument...



ACTIVIDAD:



LECTURA



VIDEO



EXTRA: 1



FORO:



Alfredo Añazco posted a new assignment: ACTIVIDAD:

Incorpora dos instrumentos de Evaluación Formativa a la planificación de tu unidad.

	Actividad clase 02.docx Word
--	--



Alfredo Añazco posted a new question: LECTURA

Leer el Capítulo 14: EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA REALIZACIÓN DE UN "VIDEO TUTORIAL" DE ESTIRAMIENTOS EN INGLÉS EN UN CENTRO BILINGÜE (Páginas 260-268)

Responde:



Alfredo Añazco posted a new question: **LECTURA**

Leer el Capítulo 14: EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA REALIZACIÓN DE UN "VIDEO TUTORIAL" DE ESTIRAMIENTOS EN INGLÉS EN UN CENTRO BILINGÜE (Páginas 260-268)

Responde:

¿Qué modificaciones a la evaluación formativa realizarías, si esta actividad la desarrollas en el contexto de tu establecimiento. Ejemplifica tu respuesta



Libro ULE Buenas Práctic...

PDF

Your answer



Alfredo Añazco posted a new question: VIDEO

Pregunta: De acuerdo al video observado ¿Podemos realmente implementar esta estrategia en Educación Física? Fundamenta tu respuesta



Experiencia Evaluación F...
YouTube video 5 minutes

Your answer

Type your answer



Alfredo Añazco posted a new assignment: EXTRA:

Según la imagen fotográfica:

Menciona el o los instrumentos de evaluación que utilizarías para una coreografía grupal. Fundamenta tu respuesta



Coreografía Baile.jpg
Image



Alfredo Añezco posted a new question:  FORO:

Estudio de Caso:

Leonardo es un excelente deportista y es destacado a nivel comunal, pero en clases de Educación Física no le gusta trabajar y es muy desordenado. Sin embargo, a pesar de ello cuando hay que evaluar para calificar es el mejor de la clase.

¿Qué calificación final le asignarías usando la evaluación formativa? Fundamenta tu respuesta.

Your answer 

Type your answer

Clase 03:Modelo Competencial, estilos y mod...



ACTIVIDAD:



LECTURA: HABILIDADES PARA EL SIGLO XXI



FORO



VIDEO: Escuelas Chile Módulo de Educación...



EXTRA



Alfredo Añazco posted a new assignment: ACTIVIDAD:

Incorpora a tu planificación de unidad lo siguiente: normas de la clase, materiales a usar en clases, atención a la diversidad y control de contingencia. Guíate del ejemplo que aparece



Parte de la planificación....

Word



Ejemplo .docx

Word



Alfredo Añazco posted a new assignment: LECTURA: HABILIDADES PA...

A partir de la infografía: Menciona cuales son las principales habilidades del siglo XXI



habilidades_SXXI_2.pdf

PDF



Alfredo Añazco posted a new question: FORO

¿ De que forma podemos utilizar el celular en la clase de Educación Fisica, si somos autorizados por establecimiento?
Justifica tu respuesta

Your answer

Type your answer



Alfredo Añazco posted a new question: VIDEO: Escuelas Chile Módulo ..

De acuerdo al video observado: ¿Estamos preparados para enfrentar el sistema educativo basado en las competencias del siglo XXI?



Escuelas Chile: Módulo d...
YouTube video 10 minutes

Your answer

Type your answer

Turn in



Alfredo Añazco posted a new question: EXTRA

De acuerdo al video: ¿Estamos aplicando las habilidades del siglo XXI en nuestras aula? Justifica tu respuesta



HABILIDADES PARA EL SI...
YouTube video 3 minutes

Your answer

Type your answer

PLANIFICACION UNIDAD DIDACTICA



PLANIFICACIÓN DE UNIDAD DIDACTICA

No due date

PLANIFICACION UNIDAD DIDACTICA



Alfredo Añazco posted a new assignment: PLANIFICACIÓN DE UNIDAD DIDACTICA

Estimados participantes, adjunto a ustedes el formato de Planificación que deben presentar para finalizar y certificar el curso. Deben completar la unidad didáctica y cada una de las clases.



Formato Unidad Didactic...
Word

View your work Google Calendar Class Drive folder

- CLASE 03
- CLASE 02
- CLASE 01

- MATERIAL DE APOYO FICHAS

- LECTURA SUGERIDA: Evaluar para conoc...

- TABLERO DE GAMIFICACIÓN

- DOCUMENTOS DEL MINISTERIO DE E... 1

MATERIAL DE APOYO FICHAS

Adjunto material de apoyo que les puede ser de utilidad para sus clases

	FICHA Como lo estoy ha... PDF		FICHA Luces de Aprend... PDF
	FICHA Mi error favorito.... PDF		FICHA Palitos con nomb... PDF
	FICHA Pizarritas.pdf PDF		FICHA Que vamos a apr... PDF

[View material](#)

MATERIAL DE APOYO FICHAS

	FICHA Resumen en una ... PDF		FICHA Ticket de Salida... PDF
	FICHAS Tarjetas ABCD.... PDF		LISTA DE CHEQUEO.pptx PowerPoint
	LLUVIA DE IDEAS.pptx PowerPoint		LO QUE SE LO QUE QUI... PowerPoint

MATERIAL DE APOYO FICHAS

	FICHAS Tarjetas ABCD.... PDF		LISTA DE CHEQUEO.pptx PowerPoint
	LLUVIA DE IDEAS.pptx PowerPoint		LO QUE SE LO QUE QUI... PowerPoint
	MENTALIDAD DE CRECI... PowerPoint		ORGANIZADOR GRAFI... PowerPoint



LECTURA SUGERIDA: Evaluar para conoc...

Esta lectura te invita a reflexionar sobre la evaluación



Álvarez Méndez-Evaluar ...
PDF

[View material](#)



TABLERO DE GAMIFICACIÓN



Tablero de Gamificacion....
Image

[View material](#)



DOCUMENTOS DEL MINISTERIO



Decreto-67_31-DIC-2018...
PDF

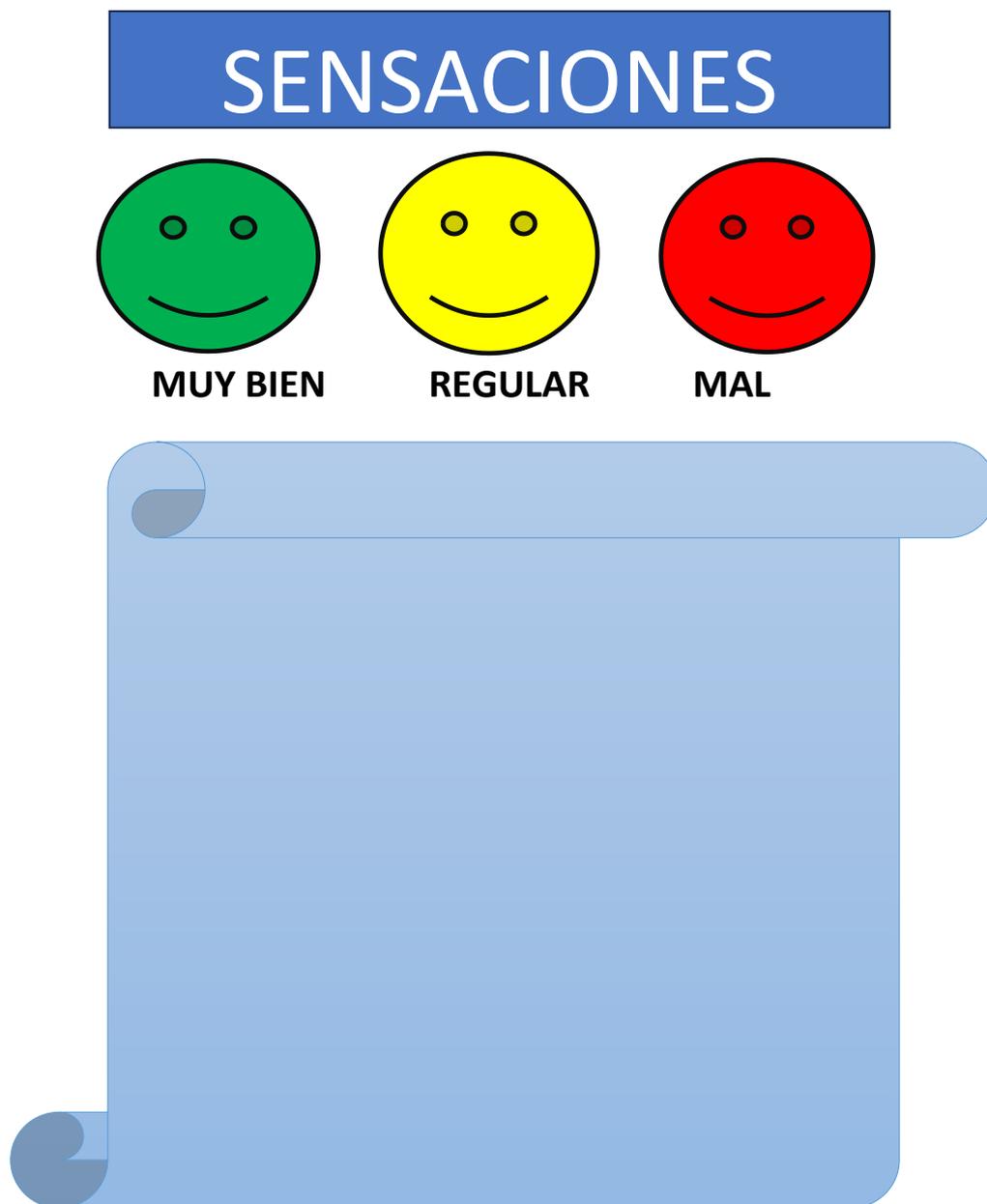


PRIORIZACION CURRICU...
PDF

1 class comment

[View material](#)

ANEXO 10: Instrumento "Sensaciones" usado en el curso de formación



ANEXO 11: Instrumento "Semáforo" usado en el curso de formación



ANEXO 12: Plantilla entrevistas a profesores (P1, P2, P3)**ENTREVISTA INICIAL PROFESORES
(P1, P2, P3)**

¿Cómo ha integrado la evaluación en los procesos cotidianos de enseñanza aprendizaje?

¿Cómo ha estructurado el sistema de evaluación para que sea útil y al servicio de la mejora del proceso de E-A del alumnado y el perfeccionamiento del profesor?

¿Cree que dispone de los conocimientos necesarios para trabajar con una evaluación formativa y compartida?

¿Cómo definirías la evaluación formativa y compartida?

¿El curso te ha facilitado comprender el concepto y aplicación de la evaluación formativa y compartida?

¿Cuánto tiempo aproximadamente le ha llevado adaptar la unidad formativa para que la evaluación corresponda con una evaluación formativa y compartida?

¿Cómo cree que se puede lograr la viabilidad de esta evaluación en las condiciones habituales de trabajo en el aula?

¿Cree que los cambios realizados en la unidad formativa le pueden facilitar la evaluación, adquisición o desarrollo por parte del alumnado de las competencias clave?

¿Puede comentar brevemente la unidad formativa trabajada en el curso?

¿Cree que el trabajo de una evaluación formativa y compartida es más sensible según el bloque de contenidos que se trabaja en clase y la edad?

ENTREVISTA UNIDAD FORMATIVA PUESTA EN PRÁCTICA**(P1, P2, P3)**

¿Puedes realizar una descripción de la unidad formativa que vas a llevar a cabo en tu centro?

¿Qué metodologías didácticas utilizas en tu unidad didáctica?

¿De qué recursos dispone tu unidad?

¿En cuanto a los instrumentos de evaluación?

En relación a los procesos de dialogo con intención didáctica, puedes describir si existen en qué consisten

¿Trabajas por competencias?, ¿Cómo las trabajas?

¿Desde cuándo utilizas el trabajo por competencias, en la implementación de

¿Qué opinión tienes acerca de las competencias?

¿Crees que las competencias bien desarrolladas y trabajadas pueden aportar beneficios al proceso de E-A del alumnado y su formación integral?

¿Has tenido alguna formación específica del trabajo por competencias?

Entre las condicionantes que se pueden establecer para la programación por competencias ¿Cuáles consideras que son relevantes? Están contexto, creencias, tradición, formación, rol equipo directivo, evaluación

¿Qué problemas asociarías al modelo competencial en el aula?

¿Crees que entre las metodologías que se pueden utilizar para el modelo competencial, el elemento curricular de la evaluación es importante?

¿La evaluación formativa y compartida ¿puede favorecer el trabajo competencial y qué instrumentos consideras que pueden ser idóneos para el trabajo por competencias?

¿Crees que se puede caer en el error de que únicamente se incluyan las competencias en el diseño curricular de las UF, sin haber un trabajo por competencias durante las sesiones?

¿En qué medida piensas que la materia de EF puede fomentar el modelo competencial?

ENTREVISTA EVALUACIÓN FINAL UNIDAD EXPERIMENTADA

P1,P2,P3

Satisfacción sobre la UF llevada a cabo

Alcance formativo de la UF sobre la evaluación de las Competencias Clave

¿Consideras que has realizado una Evaluación Formativa y Compartida?

¿Considerarías que has realizado una evaluación por competencias?

¿Qué cambios realizarías sobre tu intervención didáctica con respecto a esta UF?

¿Y sobre tu práctica docente en general?

¿Qué aprendizajes obtuviste tras la realización del curso de formación permanente realizado en la fase anterior?

¿Y en el desarrollo de la UF?

¿Reflexión sobre el desarrollo de la UF?

¿Qué modificaciones vas a realizar en la aplicación de la UF en el futuro?

ANEXO 13: Planificaciones primer participante**PARTICIPANTE 01**

INFORMACIÓN GENERAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
TÍTULO DE LA UNIDAD FORMATIVA: “Promoviendo la vida activa”	
CURSO AL QUE VA DIRIGIDA: 2º medio	Nº TOTAL SESIONES UD: 05
Nº DE ALUMNOS: 36	FECHAS DE INICIO Y FINAL: Octubre- Noviembre
OBJETIVOS	
<p>1- Identificar el objetivo personal de cada estudiante respecto a su condición física.</p> <p>2- Diseñar un plan de entrenamiento según objetivo personal.</p> <p>3- Conocer y diferenciar los tipos de entrenamiento “aeróbico” y anaeróbico” y sus beneficios.</p> <p>4- Demostrar conocimientos básicos de primeros auxilios</p>	
COMPETENCIAS CLAVE	
<p>1- Competencia para aprender a aprender: Esta competencia se desarrolla a partir de la capacidad para alcanzar sus propios objetivos de acuerdo a la actividad física.</p> <p>2- Competencia social y ciudadana: Esta competencia se desarrolla a partir de los comportamientos del individuo para participar en la sociedad.</p> <p>3- Competencia Digital: Esta competencia se desarrolla por medio del uso de los dispositivos para revisar videos y las plataformas digitales.</p> <p>4- Competencia de autonomía e iniciativa personal: Esta competencia se desarrolla a partir de la iniciativa personal del estudiante para aplicar los conocimientos adquiridos</p>	
Unidad/S CONTENIDOS	CONTENIDOS

Unidad: 4	1- Principios de frecuencia, intensidad, tiempo y tipo de ejercicio. 2- Estrategias de promoción para una vida activa. 3- Medidas de seguridad.
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	
-Establecen objetivos personales respecto a su condición física por medio del diseño de un plan de entrenamiento -Identifican los tipos de entrenamientos y sus beneficios -Manifiestan interés sobre el conocimiento de los primeros auxilios	
INDICADORES DE EVALUACIÓN	
-Registran los objetivos personales respecto a su condición física -Registran su plan de entrenamiento personal -Mencionan los tipos de entrenamientos y sus beneficios -Registra evidencia sobre los conocimientos de los primeros auxilios	
NORMAS DE CLASE GENERALES PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA	
1- Escuchar las instrucciones de la docente. 2- Respetar el espacio asignado para la clase. 3- Avisar a docente o asistente si necesita ayuda.	
EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
En esta sesión se evaluará: -Alumnos: Autoevaluación, cuaderno del alumno, diario de trabajo -Profesor: Observación Directa Lista de Cotejo -Proceso de enseñanza-aprendizaje: Preguntas sobre el procedimiento, Interrogatorio, Sensaciones	

Clase 01

INFORMACIÓN GENERAL DE LA SESIÓN	
TÍTULO DE LA UNIDAD FORMATIVA: Actividad física	
NOMBRE DE LA SESIÓN: Mi objetivo personal y Actividad física compartida	
CURSO AL QUE VA DIRIGIDA: 2º medio	Nº SESIÓN/Nº TOTAL SESIONES UD: 05
Nº DE ALUMNOS: 36	FECHA: 25/08/2021
OBJETIVO DE LA SESIÓN	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el objetivo personal de cada estudiante respecto a la actividad física. 2. Realizar actividad física 3. Los estudiantes deben dirigir las etapas de la clase (calentamiento, desarrollo y cierre) 	
COMPETENCIAS CLAVE	
<ol style="list-style-type: none"> 1- Competencia para aprender a aprender: Esta competencia se desarrolla a partir de la capacidad para alcanzar sus propios objetivos de acuerdo a la actividad física. 2- Competencia social y ciudadana: Esta competencia se desarrolla a partir de los comportamientos del individuo para participar en la sociedad. 3- Competencia de autonomía e iniciativa personal: Esta competencia se desarrolla a partir de la iniciativa personal del estudiante para aplicar los conocimientos adquiridos 	
Unidad/S CONTENIDOS	CONTENIDOS

<p>Unidad:</p> <p>Vida activa y saludable</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunican de forma oral su objetivo a trabajar durante las clases de educación física (bajar de peso, aumentar masa muscular, aumentar resistencia) - Ejecutan actividad físico deportivas guiada durante 20 -25 minutos - Respeto por las diferencias individuales y cuidado del material a su disposición - Practicar una serie de actividad física y deportiva - Beneficios de llevar una vida activa v/s vida sedentaria - Importancia de los ejercicios de elongación
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - Dirigir al menos 1 de las 3 fases de una clase de educación física - Realizar al menos 30 minutos de actividad física de su elección - Identificar los músculos trabajados en clases 	
INDICADORES DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante demuestra un ejercicio de calentamiento - El estudiante demuestra un ejercicio de trabajo de fuerza muscular - El estudiante demuestra al menos un ejercicio de elongación - El estudiante muestra cuáles músculos se trabajaron en la clase e indica en qué segmento se encuentra. 	
NORMAS DE CLASE / CONTROL DE LA CLASE	
<ol style="list-style-type: none"> 1- Escuchar atentamente las instrucciones de la clase. 2- Usar un vocabulario respetuoso con todos los integrantes de la clase. 	

3- Cuidar el material de clase.				
4- No salir de la clase sin previa consulta a docente.				
PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN / (CLASE A CLASE)				
MOMENTOS DE LA CLASE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES	ESTILO/S DE ENSEÑANZA / MODELOS PEDAGÓGICOS	INSTRUMENTO/S DE EVALUACIÓN
Inicio	<p>-Los estudiantes indican al docente qué aspectos de su condición física quiere mejorar, aumentar, disminuir.</p> <p>-Cada estudiante debe realizar 3 movimientos o ejercicios de calentamiento, según corresponda su objetivo.</p>	<p>Lápiz, papel</p> <p>-Equipo musical y audio</p>	<p>-Descubrimiento Guiado</p> <p>-Enseñanza modular</p>	<p>-Cuaderno del estudiante</p> <p>-Diario de trabajo</p>
Desarrollo	<p>Los estudiantes se reúnen en grupos y deben planificar la clase guiada a su grupo-curso</p> <p>Los estudiantes son agrupados según similitudes</p>	<p>-Bandas elásticas,</p> <p>-Botellas con agua</p> <p>-Balón</p> <p>-Cajón step,</p> <p>-</p>	<p>-Grupo de nivel o de interés.</p> <p>-Aprendizaje cooperativo</p>	<p>-Diario de Trabajo</p> <p>-Cuaderno del estudiante</p>

	de objetivos y ejecutan ejercicios de intensidad moderada a vigorosa según objetivo personal (guiados por docente)	Mancuernas - Colchoneta.	-Responsabilidad personal y social	
Cierre	Responden en su cuaderno cómo se sintieron durante la clase.	-Cuaderno	-Responsabilidad Personal y social	-Cuaderno del estudiante -Instrumento Sensaciones

*Puede haber varias actividades o tareas en cada momento de la clase. Importante que sean tareas competenciales.

OTROS APARTADOS DEL PLAN DE SESIÓN	
Evaluación	-Alumnos: Cuaderno del estudiante -Profesor: Instrumento Sensaciones -Proceso de enseñanza-aprendizaje: Diario de Trabajo
Atención a la diversidad	-Uso del Diseño Universal para el Aprendizaje
Control de contingencias	Si un estudiante se siente mal, el asistente del curso le prestará la ayuda necesaria.

Clase 02

INFORMACIÓN GENERAL DE LA SESIÓN
TÍTULO DE LA UNIDAD FORMATIVA: Entrenamiento

NOMBRE DE LA SESIÓN: Mi ficha de entrenamiento	
CURSO AL QUE VA DIRIGIDA: 2º medio	Nº SESIÓN/Nº TOTAL SESIONES UD: 5
Nº DE ALUMNOS: 36	FECHA: 08/11/2021
OBJETIVO DE LA SESIÓN	
Construir una ficha de registro de entrenamiento físico personal.	
COMPETENCIAS CLAVE	
<p>1- Competencia para aprender a aprender: Esta competencia se desarrolla a partir de la capacidad para alcanzar sus propios objetivos de acuerdo con la actividad física.</p> <p>2- Competencia social y ciudadana: Esta competencia se desarrolla a partir de los comportamientos del individuo para participar en la sociedad.</p> <p>3- Competencia Digital: Esta competencia se desarrolla por medio del uso de los dispositivos para revisar videos y las plataformas digitales.</p> <p>4- Competencia de autonomía e iniciativa personal: Esta competencia se desarrolla a partir de la iniciativa personal del estudiante para aplicar los conocimientos adquiridos.</p>	
UNIDAD/S CONTENIDOS	CONTENIDOS
Vida activa y saludable	<ul style="list-style-type: none"> -Practicar una serie de actividad física y deportiva -Ficha de entrenamiento físico personal -Beneficios de llevar una vida activa v/s vida sedentaria -Autoevaluación
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	
- Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas como forma de inclusión social.	

<ul style="list-style-type: none"> - Confecciona una ficha de entrenamiento - Reconocer los beneficios de la práctica habitual de actividad física en los aspectos físicos y emocionales - Uso de Tics para comunicar su actividad y autoevaluación. 				
INDICADORES DE EVALUACIÓN				
<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce al menos 2 beneficios de la práctica habitual de actividad física en su persona - Diseña en su cuaderno un bosquejo de su plan de entrenamiento - Identifica las capacidades físicas trabajadas en cada rutina de entrenamiento personal - Realiza actividad física variada y a diferentes intensidades en horario extraescolar - Desarrolla autoevaluación en el plazo establecido - Acepta sugerencias de compañeros o docente 				
NORMAS DE CLASE / CONTROL DE LA CLASE				
<ul style="list-style-type: none"> - Respetar la opinión de sus compañeros - Presentar avance al final de la clase - Si tienen dudas, consultar a docente 				
PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN / (CLASE A CLASE)				
MOMENTOS DE LA CLASE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES	ESTILO/S DE ENSEÑANZA / MODELOS PEDAGÓGICOS	INSTRUMENTO/S DE EVALUACIÓN
Inicio	-Docente explica a los estudiantes que deben confeccionar una ficha de entrenamiento para llevar un	-Cuaderno -Lápices	-Mando directo	-Preguntas sobre el procedimiento

	registro de sus entrenamientos			
Desarrollo	-Estudiantes confeccionan bosquejo de ficha de entrenamiento -Realizan consultas a docente	-Cuaderno -Lápices	-Programa Individual - Descubrimiento guiado	-Cuaderno del alumno Observación Directa
Cierre	-Estudiantes desarrolla evaluación formativa	-Internet	-Asignación de tareas	Autoevaluación

*Puede haber varias actividades o tareas en cada momento de la clase. Importante que sean tareas competenciales.

OTROS APARTADOS DEL PLAN DE SESIÓN	
Evaluación	En esta sesión se evaluará: -Alumnos: Autoevaluación, cuaderno del alumno -Profesor: Observación Directa -Proceso de enseñanza-aprendizaje: Preguntas sobre el procedimiento
Atención a la diversidad	-Uso del Diseño Universal para el Aprendizaje

Control de contingencias	-En caso de no contar con internet (o problemas) se extenderá plazo de entrega hasta las 16 horas.
---------------------------------	--

Clase 03

INFORMACIÓN GENERAL DE LA SESIÓN	
TÍTULO DE LA UNIDAD FORMATIVA: Entrenamientos	
NOMBRE DE LA SESIÓN: Tipos de entrenamientos	
CURSO AL QUE VA DIRIGIDA: 2º medio	Nº SESIÓN/Nº TOTAL SESIONES UD: 5
Nº DE ALUMNOS: 36	FECHA: 15/08/2021
OBJETIVO DE LA SESIÓN	
-Ejecutar actividad física variada e identificar a qué tipo de entrenamiento corresponde	
COMPETENCIAS CLAVE	
<p>1- Competencia para aprender a aprender: Esta competencia se desarrolla a partir de la capacidad para alcanzar sus propios objetivos de acuerdo con la actividad física.</p> <p>2- Competencia social y ciudadana: Esta competencia se desarrolla a partir de los comportamientos del individuo para participar en la sociedad.</p> <p>3- Competencia Digital: Esta competencia se desarrolla por medio del uso de los dispositivos para revisar videos y las plataformas digitales.</p> <p>4- Competencia de autonomía e iniciativa personal: Esta competencia se desarrolla a partir de la iniciativa personal del estudiante para aplicar los conocimientos adquiridos</p>	
UNIDAD/S CONTENIDOS	CONTENIDOS

Vida activa y saludable	<ul style="list-style-type: none"> -Definición de entrenamiento -Entrenamiento aeróbico y anaeróbico -Beneficios de entrenamiento aeróbico y anaeróbico 			
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN				
<ul style="list-style-type: none"> - Ejecutar actividad física de intensidad moderada a vigorosa - Identifica los tipos de entrenamiento - Reconocer los beneficios de la práctica habitual de actividad física en los aspectos físicos y emocionales 				
INDICADORES DE EVALUACIÓN				
<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes practican al menos 3 veces por semana actividad física - Son capaces de diferenciar los entrenamientos según intensidad - Reconoce al menos 2 percepciones como consecuencia de la práctica habitual de actividad física 				
NORMAS DE CLASE / CONTROL DE LA CLASE				
<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar atentamente las instrucciones de docente - No se debe salir del espacio físico sin autorización - Manifestar a docente si presenta alguna molestia o se siente fatigado 				
PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN / (CLASE A CLASE)				
MOMENTOS DE LA CLASE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES	ESTILO/S DE ENSEÑANZA / MODELOS PEDAGÓGICOS	INSTRUMENTO/S DE EVALUACIÓN
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> -Instrucciones a estudiantes. -Toma de latidos cardiacos en reposo 	<ul style="list-style-type: none"> Reloj, conos, petos -Balones y cajas 	<ul style="list-style-type: none"> -Mando directo -Dinámicas de Grupo 	<ul style="list-style-type: none"> -Observación directa -Lista de Cotejo

	-Se realiza juego basado en juegos de colaboración			
Desarrollo	-Construyen su circuito de trote con obstáculos incorporando distintos materiales 15 minutos. -Ejecutan diversos ejercicios en circuito en estaciones -Ejecutan trabajo resistencia tren inferior	-Cronometro - Colchonetas, cuerdas, balones, step	-Asignación de tareas -Asignación de tareas	-Diario de trabajo
Cierre	-Realizan ejercicios de elongación y respiración. -Responden en su cuaderno.	-Cuaderno y lápiz	-Mando directo -Enseñanza modular	-Sensaciones

*Puede haber varias actividades o tareas en cada momento de la clase. Importante que sean tareas competenciales.

OTROS APARTADOS DEL PLAN DE SESIÓN	
Evaluación	En esta sesión se evaluará: -Alumnos: Diario de trabajo -Profesor: Observación Directa, Lista de Cotejo -Proceso de enseñanza-aprendizaje: Sensaciones
Atención a la diversidad	-Uso del Diseño Universal para el Aprendizaje
Control de contingencias	-En caso de alguna emergencia, los estudiantes serán asistidos por docente

Clase 04

INFORMACIÓN GENERAL DE LA SESIÓN	
TÍTULO DE LA UNIDAD FORMATIVA: Primeros auxilios	
NOMBRE DE LA SESIÓN: técnicas básicas de primeros auxilios	
CURSO AL QUE VA DIRIGIDA: 2º medio	Nº SESIÓN
Nº DE ALUMNOS: 36	FECHA: 22/11/2021
OBJETIVO DE LA SESIÓN	
-Aplicar conocimientos básicos de primeros auxilios	

COMPETENCIAS CLAVE	
<p>1- Competencia para aprender a aprender: Esta competencia se desarrolla a partir de la capacidad para alcanzar sus propios objetivos de acuerdo con la actividad física.</p> <p>2- Competencia social y ciudadana: Esta competencia se desarrolla a partir de los comportamientos del individuo para participar en la sociedad.</p> <p>3- Competencia Digital: Esta competencia se desarrolla por medio del uso de los dispositivos para revisar videos y las plataformas digitales.</p> <p>4- Competencia de autonomía e iniciativa personal: Esta competencia se desarrolla a partir de la iniciativa personal del estudiante para aplicar los conocimientos adquiridos</p>	
UNIDAD/S CONTENIDOS	CONTENIDOS
<p>Vida activa y saludable</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Definición de conceptos claves (primeros auxilios, esguince, fractura y quemaduras) -Análisis de casos -Técnicas de primeros auxilios con elementos disponibles -Definición de conceptos claves (primeros auxilios, esguince, fractura y quemaduras) -Análisis de casos -Técnicas de primeros auxilios con elementos disponibles.
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - Identifica lesiones que se producen durante una actividad física - Aplica conocimientos básicos de primeros auxilios - Comprende que la actividad física debe ejecutarse con cuidado. 	
INDICADORES DE EVALUACIÓN	

<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante reconoce las diferencias entre esguince y fractura - El estudiante describe situaciones de lesiones personales - El estudiante explica cómo podría atender una fractura 				
NORMAS DE CLASE / CONTROL DE LA CLASE				
<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar atentamente las instrucciones de docente - Utilizar los implementos con cuidado - No salir de zoom sin dar aviso a docente 				
PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN / (CLASE A CLASE)				
MOMENTOS DE LA CLASE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES	ESTILO/S DE ENSEÑANZA / MODELOS PEDAGÓGICOS	INSTRUMENTO/S DE EVALUACIÓN
-Inicio	<ul style="list-style-type: none"> -Bienvenida a la clase, Activación de conocimientos previos. -Observan ppt -Análisis de casos de lesiones personales y posibles tratamientos 	<ul style="list-style-type: none"> -Computador, Data 	<ul style="list-style-type: none"> -Descubrimiento guiado 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuaderno del estudiante
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> -Se agrupan de 3 a 5 estudiantes y recrean situaciones de diversas lesiones. -Identifican tipo de lesión, 	<ul style="list-style-type: none"> -Vendas, gasas, camillas, botiquín, tijera, 	<ul style="list-style-type: none"> -Enseñanza recíproca -Resolución de problemas -Aprendizaje cooperativo 	<ul style="list-style-type: none"> -Observación directa

	primeros auxilios que prestarían			
Cierre	-Los estudiantes responden evaluación formativa	-Internet	-Asignación de tareas	-Instrumento Sensaciones

*Puede haber varias actividades o tareas en cada momento de la clase. Importante que sean tareas competenciales.

OTROS APARTADOS DEL PLAN DE SESIÓN	
Evaluación	En esta sesión se evaluará: -Alumnos: Cuaderno del estudiante -Profesor: Observación Directa -Proceso de enseñanza-aprendizaje: Instrumento Sensaciones
Atención a la diversidad	-Uso del Diseño Universal para el Aprendizaje
Control de contingencias	-En caso de alguna emergencia, los estudiantes serán asistidos por docente

Clase 05

INFORMACIÓN GENERAL DE LA SESIÓN	
TÍTULO DE LA UNIDAD FORMATIVA: Evaluación	
NOMBRE DE LA SESIÓN: Evaluación	
CURSO AL QUE VA DIRIGIDA: 2º medio	N.º SESIÓN/N.º TOTAL SESIONES UD: 8/8
Nº DE ALUMNOS: 36	FECHA: 29/11/2021

OBJETIVO DE LA SESIÓN	
-Evaluar contenidos aprendidos en la unidad	
COMPETENCIAS CLAVE	
<p>1- Competencia para aprender a aprender: Esta competencia se desarrolla a partir de la capacidad para alcanzar sus propios objetivos de acuerdo con la actividad física.</p> <p>2- Competencia Digital: Esta competencia se desarrolla por medio del uso de los dispositivos para revisar videos y las plataformas digitales.</p> <p>3- Competencia de autonomía e iniciativa personal: Esta competencia se desarrolla a partir de la iniciativa personal del estudiante para aplicar los conocimientos adquiridos</p>	
UNIDAD/S CONTENIDOS	CONTENIDOS
Vida activa y saludable	<ul style="list-style-type: none"> -Definiciones de la unidad 4 -Tipos de entrenamiento y sus beneficios y sugerencias de actividad física según objetivo -Definición de conceptos claves (primeros auxilios, esguince, fractura y quemaduras) -Análisis de casos -Técnicas de primeros auxilios con elementos disponibles.
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes practican al menos 3 veces por semana actividad física - Son capaces de diferenciar los entrenamientos según intensidad - Reconoce al menos 2 percepciones como consecuencia de la práctica habitual de actividad física Identifica lesiones que se producen durante una actividad física - Aplica conocimientos básicos de primeros auxilios 	

<ul style="list-style-type: none"> - Comprende que la actividad física debe ejecutarse con cuidado. - Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas como forma de inclusión social. - Confecciona una ficha de entrenamiento - Reconocer los beneficios de la práctica habitual de actividad física en los aspectos físicos y emocionales - Uso de Tics para comunicar su actividad y autoevaluación. 				
INDICADORES DE EVALUACIÓN				
<ul style="list-style-type: none"> - Ejecutar actividad física de intensidad moderada a vigorosa - Identifica los tipos de entrenamiento - Reconocer los beneficios de la práctica habitual de actividad física en los aspectos físicos y emocionales. El estudiante reconoce las diferencias entre esguince y fractura - El estudiante describe situaciones de lesiones personales - El estudiante explica cómo podría atender una fractura 				
NORMAS DE CLASE / CONTROL DE LA CLASE				
<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar atentamente las instrucciones de docente - Utilizar los implementos con cuidado - No salir de zoom sin dar aviso a docente 				
PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN / (CLASE A CLASE)				
MOMENTOS DE LA CLASE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES	ESTILO/S DE ENSEÑANZA / MODELOS PEDAGÓGICOS	INSTRUMENTO/S DE EVALUACIÓN
Inicio	-Bienvenida a la clase	-Internet	-Mando directo	-Observación directa -Lista de Cotejo

	-Explicación detallada del formato de evaluación, nivel de exigencia, porcentaje, etc.			
Desarrollo	-Desarrollan evaluación	-Internet	-Asignación de tareas	-Preguntas sobre el procedimiento -Autoevaluación
Cierre	-Manifiestan su opinión sobre los contenidos de la unidad.	-Internet	-Estilo actitudinal	-Cuaderno del estudiante

*Puede haber varias actividades o tareas en cada momento de la clase. Importante que sean tareas competenciales.

OTROS APARTADOS DEL PLAN DE SESIÓN	
Evaluación	En esta sesión se evaluará: -Alumnos: Cuaderno del estudiante -Profesor: Observación Directa -Proceso de enseñanza-aprendizaje: Interrogatorio escrito
Atención a la diversidad	-Uso del Diseño Universal para el Aprendizaje
Control de contingencias	Si algún estudiante presenta problemas de conectividad, el plazo de entrega de la evaluación puede ser extendida dentro del día.

ANEXO 14: Planificaciones segundo participante**PARTICIPANTE 2**

INFORMACIÓN GENERAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
TÍTULO DE LA UNIDAD FORMATIVA: Basquetbol	
CURSO AL QUE VA DIRIGIDA: Octavo	Nº TOTAL SESIONES UD: 04
Nº DE ALUMNOS: 18	FECHAS DE INICIO Y FINAL: NOVIEMBRE-DICIEMBRE
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> -Incentivar la práctica deportiva de los estudiantes -Reforzar los aspectos técnicos del basquetbol -Comprender la importancia de trabajar en equipos en un deporte estratégico de la zona sur -Trabajar en equipo, siendo capaces de tomar decisiones evaluando estrategias utilizadas. -Aplicar reglas y principios específicos de las actividades deportivas 	
COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> -Competencia autonomía e iniciativa personal: Esta competencia en la unidad se desarrolla con la capacidad de desarrollar creatividad, confianza y responsabilidad en el contexto social. -Competencia para aprender a aprender: Esta competencia en la unidad se aborda por medio de la importancia de las reglas de juego y la resolución de problemas. -Competencia Digital: Esta competencia en la unidad se aborda por medio de la observación de videos y presentaciones de contenidos. 	

Unidad/S CONTENIDOS	CONTENIDOS
Unidad:01	<ul style="list-style-type: none"> -Basquetbol -Reglas del Basquetbol -Estrategias de juego -Dominio de las técnicas del Basquetbol -Juego en equipo y resolución de problemas
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	
<p>-Seleccionar, evaluar y aplicar estrategias y tácticas específicas para la resolución de problemas durante la práctica de juegos o deportes; por ejemplo: ubicar la pelota lejos de un contrincante, utilizar los espacios para recibir un objeto sin oponentes, aplicar un sistema de juego (uno contra uno, tres contra tres, entre otros), entre otros.</p>	
INDICADORES DE EVALUACION	
<ul style="list-style-type: none"> -Seleccionan y aplican estrategias ofensivas básicas, propias del deporte, en el juego; por ejemplo: fintar, crear espacios. -Aplican en el juego nociones básicas de estrategias defensivas relacionadas con los deportes de oposición/colaboración. -Evalúan si las estrategias y tácticas utilizadas para la resolución de problemas durante un juego fue efectiva. -Se desmarcan del defensa para avanzar en busca del objetivo. -Apoyan y acompañan la jugada cuando se requiere. -Aceptan la elección de jugadores del equipo y elaboran estrategias de participación. -Plantean sus ideas o propuestas, respetando las discrepancias de sus compañeros y explicándoles sus argumentos frente a una situación de juego. 	

NORMAS DE CLASE GENERALES PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA
1- Mantener orden y respeto durante el desarrollo de la clase 2- Escuchar con atención las instrucciones de la clase. 3- Respetar al profesor y a sus compañeros. 5. Cuidar los materiales de la clase
EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA
En esta sesión se evaluará: -Alumnos: Cuaderno del estudiante, Autoevaluación -Profesor: Observación Directa Lista de Cotejo, Cuaderno del Profesor -Proceso de enseñanza-aprendizaje: Sensaciones

Clase 01

INFORMACIÓN GENERAL DE LA SESIÓN	
TÍTULO DE LA UNIDAD FORMATIVA: Deporte de Equipo: Basquetbol	
NOMBRE DE LA SESIÓN: Organizando el Basquetbol	
CURSO AL QUE VA DIRIGIDA: 8°	Nº SESIÓN/Nº TOTAL SESIONES UD: 04
Nº DE ALUMNOS: 14	FECHA: 12/11/2021
OBJETIVO DE LA SESIÓN	
-Identificar las distintas técnicas que se utilizan en el deporte del Basquetbol	

COMPETENCIAS CLAVE	
<p>Competencia autonomía e iniciativa personal: Esta competencia se aplica en la clase por medio de la capacidad de desarrollar creatividad, confianza y responsabilidad en el contexto social.</p> <p>Competencia para aprender a aprender: Esta competencia en la clase se aborda por medio de la importancia de las reglas de juego y la resolución de problemas.</p> <p>Competencia Digital: Esta competencia en la clase se aborda por medio de la observación de videos y presentaciones de contenidos.</p>	
Unidad/S CONTENIDOS	CONTENIDOS
Unidad:02 Basquetbol	<ul style="list-style-type: none"> -Basquetbol -Reglas del Basquetbol -Estrategias de juego -Dominio de las técnicas del Basquetbol -Juego en equipo y resolución de problemas
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> -Reconocen distintas técnicas que se ejecutan en el basquetbol -Manifiestan interés en conocer los aspectos fundamentales del basquetbol 	
INDICADORES DE EVALUACION	
<ul style="list-style-type: none"> -Observan y distinguen las distintas técnicas que se usan en el basquetbol -Demuestran motivación en aprender los distintos aspectos fundamentales del basquetbol -Escuchan de forma activa cada una de las explicaciones que son entregadas en la clase 	
NORMAS DE CLASE / CONTROL DE LA CLASE	
<ol style="list-style-type: none"> 1- Mantener orden y respeto durante el desarrollo de la clase 2- Escuchar con atención las instrucciones de la clase. 3- Respetar al profesor y a sus compañeros. 	

4- Cuidar los materiales de la clase				
PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN / (CLASE A CLASE)				
MOMENTOS DE LA CLASE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES	ESTILO/S DE ENSEÑANZA / MODELOS PEDAGÓGICOS	INSTRUMENTO/S DE EVALUACION
Inicio	-Presentación de la unidad didáctica -Explicación de los fundamentos técnicos del basquetbol y participación en grupos de debates sobre pregunta de activación	-PPT, computador data	-Grupo de interés	-Cuaderno del estudiante
Desarrollo	-Se reúnen en grupos y trabajan el calentamiento dirigido por un estudiante designado, usando balones de basquetbol. -Se realiza un circuito de estaciones del basquetbol para trabajar: el dribling y lanzamiento en el basquetbol. Los	Balones, conos Balones, conos, petos	Microenseñanza Educación Deportiva -Grupo de interés	-Observación Directa -Lista de Cotejo

	estudiantes trabajan en grupos			
Cierre	<p>-Los estudiantes realizan actividades de estiramientos y respiración en grupos reducidos</p> <p>-Se reúnen en grupos reducidos y realizan comentarios sobre lo tratado en clase.</p>		<p>-Grupos reducidos</p> <p>-Grupos reducidos</p>	<p>-Observación Directa</p> <p>Sensaciones</p>

*Puede haber varias actividades o tareas en cada momento de la clase. Importante que sean tareas competenciales.

OTROS APARTADOS DEL PLAN DE SESIÓN	
Evaluación	<p>En esta sesión se evaluará:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Alumnos: Cuaderno del estudiante -Profesor: Observación Directa, Lista de Cotejo. -Proceso de enseñanza-aprendizaje: Sensaciones
Atención a la diversidad	<p>-Uso del DUA</p> <p>- Los jugadores altos participaran de forma equitativa en los grupos de trabajo.</p>
Control de contingencias	<p>En caso de que el espacio para la clase no se pueda utilizar, se debe trabajar en material teórico dentro de la sala de clases</p>

Clase 02

INFORMACIÓN GENERAL DE LA SESIÓN	
TÍTULO DE LA UNIDAD FORMATIVA: Basquetbol	
NOMBRE DE LA SESIÓN: Dribling y pase	
CURSO AL QUE DIRIGIDA: 8°	N° SESIÓN/N° TOTAL SESIONES UD:
N° DE ALUMNOS: 18	FECHA: 19/11/2021

OBJETIVO DE LA SESIÓN	
-Ejecutar los fundamentos técnicos del dribling, pase y lanzamiento trabajando entre estudiantes por medio de grupos reducidos	
COMPETENCIAS CLAVE	
<p>Competencia autonomía e iniciativa personal: Esta competencia se aplica en la clase por medio de la capacidad de desarrollar creatividad, confianza y responsabilidad en el contexto social.</p> <p>Competencia para aprender a aprender: Esta competencia en la clase se aborda por medio de la importancia de las reglas de juego y la resolución de problemas.</p>	
Unidad/S CONTENIDOS	CONTENIDOS
Unidad:02 Basquetbol	<ul style="list-style-type: none"> -Basquetbol -Reglas del Basquetbol -Estrategias de juego -Dominio de las técnicas del Basquetbol -Juego en equipo y resolución de problemas
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	
-Ejecutan los fundamentos básicos del basquetbol	
INDICADORES DE EVALUACION	
<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollan los fundamentos técnicos del basquetbol por medio de ejercicios del dribling, pase y lanzamiento -Demuestran interés y entusiasmo en desarrollar acciones motrices para trabajar los fundamentos básicos del basquetbol 	
NORMAS DE CLASE / CONTROL DE LA CLASE	
1- Mantener orden y respeto durante el desarrollo de la clase	

2- Escuchar con atención las instrucciones de la clase. 3- Respetar al profesor y a sus compañeros. 4. Cuidar los materiales de la clase				
PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN / (CLASE A CLASE)				
MOMENTOS DE LA CLASE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES	ESTILO/S DE ENSEÑANZA / MODELOS PEDAGÓGICOS	INSTRUMENTO/S DE EVALUACION
Inicio	-Introducción a la clase. Activación de conocimientos previos -Se asigna responsabilidad a varios estudiantes para dirigir el calentamiento en subgrupos usando balones de basquetbol	-Pizarra -Balones de Basquetbol	-Grupos Reducidos - Microenseñanza	-Observación Directa -Lista de Cotejo
Desarrollo	-Los estudiantes participan en parejas en el juego el espejo (Imitar el movimiento) -Realizan juegos de lanzamiento del reloj (Usar distintas distancias y	-Balones, conos, petos	-Grupos Reducidos	-Observación Directa -Cuaderno del Estudiante -Cuaderno del Profesor

	<p>avanzar a medida que aciertas)</p> <p>-Realizan juego de pases donde un estudiante se encuentra en el centro y los demás se dan pases. El jugador del centro la debe quitar.</p> <p>-Forman grupos reducidos y deben crear su propio circuito de fundamentos básicos. El profesor es un mediador de la actividad</p>			
Cierre	<p>-Se reúnen en grupos y realizan trabajo de estiramientos</p> <p>-Se reúnen todos y el profesor realiza preguntas sobre la clase</p>	-Ninguno	-Grupos Reducidos	<p>-Observación Directa</p> <p>-Sensaciones</p>

*Puede haber varias actividades o tareas en cada momento de la clase. Importante que sean tareas competenciales.

OTROS APARTADOS DEL PLAN DE SESIÓN	
Evaluación	En esta sesión se evaluará: -Alumnos: Cuaderno del Estudiante -Profesor: Observación Directa-Lista de Cotejo, Cuaderno del Profesor -Proceso de enseñanza-aprendizaje: Sensaciones
Atención a la diversidad	-Uso del DUA - Los jugadores altos participaran de forma equitativa en los grupos de trabajo.
-Control de contingencias	-En caso de que el espacio para la clase no se pueda utilizar, se debe trabajar en material teórico dentro de la sala de clases

Clase 03

INFORMACIÓN GENERAL DE LA SESIÓN	
TÍTULO DE LA UNIDAD FORMATIVA: Basquetbol	
NOMBRE DE LA SESIÓN:	
CURSO AL QUE VA DIRIGIDA:	Nº SESIÓN/Nº TOTAL SESIONES UD:
Nº DE ALUMNOS: 18	FECHA: 26/11/2021
OBJETIVO DE LA SESIÓN	
-Realizar juegos de resolución de problemas relacionados a las estrategias y tácticas del basquetbol en grupos reducidos	

COMPETENCIAS CLAVE	
<p>-Competencia autonomía e iniciativa personal: Esta competencia se aplica en la clase por medio de la capacidad de desarrollar creatividad, confianza y responsabilidad en el contexto social.</p> <p>-Competencia para aprender a aprender: Esta competencia en la clase se aborda por medio de la importancia de las reglas de juego y la resolución de problemas.</p>	
UNIDAD/S CONTENIDOS	CONTENIDOS
02 Basquetbol	<ul style="list-style-type: none"> -Basquetbol -Reglas del Basquetbol -Estrategias de juego -Dominio de las técnicas del Basquetbol -Juego en equipo y resolución de problemas
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	
<p>-Utilizan distintas estrategias y tácticas de juego para la resolución de problemas en el basquetbol</p>	
INDICADORES DE EVALUACION	
<ul style="list-style-type: none"> -Establecen distintas soluciones a problemas que se generan en el juego del basquetbol -Realizan distintas estrategias y tácticas en el juego del basquetbol 	
NORMAS DE CLASE / CONTROL DE LA CLASE	
<ol style="list-style-type: none"> 1- Mantener orden y respeto durante el desarrollo de la clase 2- Escuchar con atención las instrucciones de la clase. 3- Respetar al profesor y a sus compañeros. 4. Cuidar los materiales de la clase 	

PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN / (CLASE A CLASE)				
MOMENTOS DE LA CLASE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES	ESTILO/S DE ENSEÑANZA / MODELOS PEDAGÓGICOS	INSTRUMENTO/S DE EVALUACION
Inicio	-Introducción a la clase. Observación de videos revisados en grupos. Registran las principales observaciones	-Data, computador	-Grupo de Interés	-Cuaderno del estudiante
Desarrollo	-Realizan juego de calentamiento el pase 10 -Realizan grupos de trabajo y establecen juegos de 3x2 (3 atacan, 2 defienden y posteriormente cambian de roles)	-Balones, conos -Balones -Balón	-Asignación de tareas -Resolución de problemas -Grupos reducidos	-Observación directa -Cuaderno del Profesor -Cuaderno del Profesor

	-Realizan juego de 2x2 y uno es arbitro			
Cierre	-Se reúnen en grupos y realizan trabajo de estiramientos -Se reúnen todos y el profesor realiza preguntas sobre la clase	-Ninguno -Ninguno	-Grupos reducidos	-Observación Directa -Sensaciones

*Puede haber varias actividades o tareas en cada momento de la clase. Importante que sean tareas competenciales.

OTROS APARTADOS DEL PLAN DE SESIÓN	
Evaluación	En esta sesión se evaluará: -Alumnos: Cuaderno del estudiante -Profesor: Observación Directa, Cuaderno del profesor -Proceso de enseñanza-aprendizaje: Sensaciones
Atención a la diversidad	-Uso del DUA - Los jugadores altos participaran de forma equitativa en los grupos de trabajo.

Control de contingencias	En caso de que el espacio para la clase no se pueda utilizar, se debe trabajar en material teórico dentro de la sala de clases
---------------------------------	--

Clase 04

INFORMACIÓN GENERAL DE LA SESIÓN	
TÍTULO DE LA UNIDAD FORMATIVA: Basquetbol	
NOMBRE DE LA SESIÓN: Partido de Basquetbol	
CURSO AL QUE VA DIRIGIDA: 8°	Nº SESIÓN/Nº TOTAL SESIONES UD:
Nº DE ALUMNOS: 18	FECHA: 03/12/2021
OBJETIVO DE LA SESIÓN	
-Participar en partido de basquetbol aplicado a la realidad de juego	
COMPETENCIAS CLAVE	
-Competencia autonomía e iniciativa personal: Esta competencia se aplica en la clase por medio de la capacidad de desarrollar creatividad, confianza y responsabilidad en el contexto social.	
-Competencia para aprender a aprender: Esta competencia en la clase se aborda por medio de la importancia de las reglas de juego y la resolución de problemas.	
UNIDAD/S CONTENIDOS	CONTENIDOS
02	-Basquetbol -Reglas del Basquetbol

	-Estrategias de juego -Dominio de las técnicas del Basquetbol -Juego en equipo y resolución de problemas			
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN				
-Participa de forma activa en el desarrollo de un partido de Basquetbol				
INDICADORES DE EVALUACION				
-Mantiene una participación constante durante el partido de basquetbol, aplicado a la realidad de juego. -Mantiene interés y motivación a la práctica deportiva del deporte del basquetbol				
NORMAS DE CLASE / CONTROL DE LA CLASE				
1- Mantener orden y respeto durante el desarrollo de la clase 2- Escuchar con atención las instrucciones de la clase. 3- Respetar al profesor y a sus compañeros. 4. Cuidar los materiales de la clase				
PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN / (CLASE A CLASE)				
MOMENTOS DE LA CLASE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES	ESTILO/S DE ENSEÑANZA / MODELOS PEDAGÓGICOS	INSTRUMENTO/S DE EVALUACION
Inicio	-Introducción a la clase: De forma individual los estudiantes desarrollan su propio	Pizarra, Balones, Conos	Mando Directo -Descubrimiento Guiado	Cuaderno del estudiante Observación Directa

	calentamiento usando balones			
Desarrollo	<p>-Los estudiantes por medio de una elección al azar se reúnen con su equipo establecido y realizan un entrenamiento previo a al partido</p> <p>-Los estudiantes se organizan y plantean su estrategia de juego a usar en el partido. Participan en el partido de basquetbol aplicado a la realidad de juego</p>	<p>-Balones, petos, cronometro.</p> <p>-Balones, conos</p>	<p>-Grupo de interés</p> <p>-Grupos de interés</p>	-Cuaderno del Profesor
Cierre	<p>-Se reúnen en grupos y realizan trabajo de estiramientos. Se reúnen todos y el profesor realiza preguntas sobre la clase.</p>	-Ninguno	-Grupos de interés	-Autoevaluacion Sensaciones

*Puede haber varias actividades o tareas en cada momento de la clase. Importante que sean tareas competenciales.

OTROS APARTADOS DEL PLAN DE SESIÓN	
Evaluación	<p>En esta sesión se evaluará:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Alumnos: Cuaderno del estudiante, Autoevaluación -Profesor: Observación Directa, Observación Directa, Lista de Cotejo -Proceso de enseñanza-aprendizaje: Sensaciones
Atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> -Uso del DUA - Los jugadores altos participaran de forma equitativa en los grupos de trabajo.
Control de contingencias	<ul style="list-style-type: none"> -En caso de que el espacio para la clase no se pueda utilizar, se debe trabajar en material teórico dentro de la sala de clases

ANEXO 15: Planificaciones tercer participante**PARTICIPANTE 3**

INFORMACIÓN GENERAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
TÍTULO DE LA UNIDAD FORMATIVA: Voleibol	
CURSO AL QUE VA DIRIGIDA: Octavo	Nº TOTAL SESIONES UD: 4
Nº DE ALUMNOS: 14	FECHAS DE INICIO Y FINAL: Noviembre-Diciembre
OBJETIVOS	
Conocer la importancia del voleibol como una herramienta de trabajo colaborativo	
COMPETENCIAS CLAVE	
<p>-Aprender a aprender (CPAA): Esta competencia se desarrolla en esta sesión a través de las tareas de resolución de problemas que implican procesos cognitivos donde los alumnos deben de gestionar su propio aprendizaje.</p> <p>-Competencias sociales y cívicas (CSC): Esta competencia se trabaja en esta sesión a través de las tareas cooperativas donde los alumnos deben de trabajar colaborando, respetando y aceptando las diferencias con sus compañeros.</p> <p>-Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE): Esta competencia se promueve en esta sesión a través del desarrollo de la capacidad de análisis y de la resolución de problemas en las diferentes tareas.</p> <p>-Competencia digital (CD): Esta competencia se desarrolla en esta sesión a través del trabajo con las TICs mediante las actividades realizadas en clases.</p>	

Unidad/S CONTENIDOS	CONTENIDOS
Unidad: Voleibol	-Juegos deportivos del Voleibol -Estrategias de Juego -Saque -Recepción -Golpe de Dedos
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - Trabajan distintas actividades en grupos - Desarrollan acciones motrices que permiten fomentar las habilidades deportivas - Participan de forma activa en las distintas actividades grupales e individuales - Utilizan distintas estrategias para resolver problemas del juego 	
INDICADORES DE EVALUACION	
-Ejecutan una secuencia coreográfica memorizada, siguiendo el ritmo de la música.	
NORMAS DE CLASE GENERALES PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA	
Los y las estudiantes durante la clase <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes deben presentar justificativo - Mantener una actitud de respeto durante toda la clase (Actividades, a los compañeros y al profesor) - Cuidar los materiales de la clase - Escuchar las instrucciones de la clase - Llevan a la clase los materiales solicitados. 	
EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
-Alumnos: Auto Evaluación, Cuaderno del Estudiante, Autoevaluación -Profesor: Lista de Cotejo, Cuaderno del Profesor, Ficha de Seguimiento Grupal -Proceso de enseñanza-aprendizaje: Diario de trabajo, Escala de Actitudes	

Clase 01

INFORMACIÓN GENERAL DE LA SESIÓN	
TÍTULO DE LA UNIDAD FORMATIVA: Voleibol	
NOMBRE DE LA SESIÓN: Conociendo el Voleibol	
CURSO AL QUE VA DIRIGIDA: Octavo	Nº SESIÓN/Nº TOTAL SESIONES UD: 1 / 4
Nº DE ALUMNOS: 14	FECHA: 11/11/2021
OBJETIVO DE LA SESIÓN	
-Conocer la importancia del voleibol como una herramienta de trabajo colaborativo	
COMPETENCIAS CLAVE	
<p>-Aprender a aprender (CPAA): Esta competencia se desarrolla en esta sesión a través de las tareas de resolución de problemas que implican procesos cognitivos donde los alumnos deben de gestionar su propio aprendizaje.</p> <p>-Competencias sociales y cívicas (CSC): Esta competencia se trabaja en esta sesión a través de las tareas cooperativas donde los alumnos deben de trabajar colaborando, respetando y aceptando las diferencias con sus compañeros.</p> <p>-Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE): Esta competencia se promueve en esta sesión a través del desarrollo de la capacidad de análisis y de la resolución de problemas en las diferentes tareas.</p> <p>-Competencia digital (CD): Esta competencia se desarrolla en esta sesión a través del trabajo con las TICs mediante las actividades realizadas en clases.</p>	
Unidad/S CONTENIDOS	CONTENIDOS
Unidad: Fundamentos básicos del Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción al deporte del Voleibol. - Fundamentos básicos del voleibol - Juegos deportivos del voleibol

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN				
<ul style="list-style-type: none"> -Identifican los fundamentos básicos del Voleibol -Registran los aspectos fundamentales del deporte del Voleibol. -Comprenden la importancia del trabajo colaborativo 				
INDICADORES DE EVALUACION				
<ul style="list-style-type: none"> - Registran en su cuaderno los fundamentos del voleibol. - Participan de forma activa en las actividades de la clase - Registran los principales aspectos tratados en la clase - Trabajan de forma respetuosa en el grupo. 				
NORMAS DE CLASE / CONTROL DE LA CLASE				
<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes deben presentar justificativo - Mantener una actitud de respeto durante toda la clase (Actividades, a los compañeros y al profesor) - Cuidar los materiales de la clase - Escuchar las instrucciones de la clase - Llevan a la clase los materiales solicitados. 				
PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN / (CLASE A CLASE)				
MOMENTOS DE LA CLASE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES	ESTILO/S DE ENSEÑANZA / MODELOS PEDAGÓGICOS	INSTRUMENTO/S DE EVALUACION
Inicio	-Introducción a la clase sobre el tema del Voleibol, por medio de observación de videos donde aparecen los fundamentos básicos del Voleibol,	-Cuaderno, lápiz	-Asignación de tareas -Resolución de Problemas	-Lista de Cotejo

	<p>grabados por el profesor.</p> <p>-Los estudiantes registran los principales aspectos de la presentación. Posteriormente se reúnen en grupos y responden una pregunta asignada por el profesor.</p>			
Desarrollo	<p>-Los estudiantes realizan un calentamiento en grupos trabajando con un balón de voleibol al juego que con caiga el balón.</p> <p>-En grupos de 4 estudiantes se ubican frente a frente en la malla de voleibol y practican los fundamentos básicos en el espacio asignado</p>	<p>-Balones, conos, petos, huinchas.</p>	<p>-Descubrimiento Guiado.</p> <p>-Educación Deportiva</p>	<p>-Ficha de seguimiento grupal</p>

Cierre	-Los estudiantes se reúnen en grupo y responden el diario de trabajo y el docente realiza la retroalimentación de la clase.	-Hojas, cuadernos	- Asignación de Tareas	-Lista de Cotejo -Diario de trabajo
---------------	---	-------------------	------------------------	--

*Puede haber varias actividades o tareas en cada momento de la clase. Importante que sean tareas competenciales.

OTROS APARTADOS DEL PLAN DE SESIÓN	
Evaluación	En esta sesión se evaluará: -Alumnos: Cuaderno del estudiante -Profesor: Lista de Cotejo, Ficha de Seguimiento Grupal -Proceso de enseñanza-aprendizaje: Diario de trabajo
Atención a la diversidad	-Planificación DUA - Los estudiantes se agrupan y ajustan a la condición física de sus compañeros.
Control de contingencias	En caso de utilización del gimnasio por otro tipo de actividad, la clase de Educación Física se desarrollará en el pasillo de la escuela.

Clase 02

INFORMACIÓN GENERAL DE LA SESIÓN	
TÍTULO DE LA UNIDAD FORMATIVA: Voleibol	
NOMBRE DE LA SESIÓN: Trabajando en grupo, progresando en equipo	
CURSO AL QUE VA DIRIGIDA: Octavo	Nº SESIÓN/Nº TOTAL SESIONES UD:
Nº DE ALUMNOS: 14	FECHA: 18/11/2021
OBJETIVO DE LA SESIÓN	
-Trabajar en grupo los fundamentos básicos del Voleibol por medio de la creación de circuitos motrices.	
COMPETENCIAS CLAVE	
<p>-Aprender a aprender (CPAA): Esta competencia se desarrolla en esta sesión a través de las tareas de resolución de problemas que implican procesos cognitivos donde los alumnos deben de gestionar su propio aprendizaje.</p> <p>-Competencias sociales y cívicas (CSC): Esta competencia se trabaja en esta sesión a través de las tareas cooperativas donde los alumnos deben de trabajar colaborando, respetando y aceptando las diferencias con sus compañeros.</p> <p>-Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE): Esta competencia se promueve en esta sesión a través del desarrollo de la capacidad de análisis y de la resolución de problemas en las diferentes tareas.</p>	

Unidad/S CONTENIDOS	CONTENIDOS
Unidad: Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> -Fundamentos básicos del Voleibol - Juegos del Voleibol - Circuitos Motrices del Voleibol -Trabajo en equipo
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar los fundamentos básicos del voleibol en equipo - Desarrollar en equipo juegos del Voleibol 	
INDICADORES DE EVALUACION	
<ul style="list-style-type: none"> - Trabajan los fundamentos básicos del voleibol practicando una variedad de ejecuciones. - Participan en equipo de forma colaborativa intentando resolver problemas en su ejecución - Establecen distintas variables en la ejecución de los juegos deportivos del voleibol 	
NORMAS DE CLASE / CONTROL DE LA CLASE	
<ul style="list-style-type: none"> -Los estudiantes deben presentar justificativo -Mantener una actitud de respeto durante toda la clase (Actividades, a los compañeros y al profesor) -Cuidar los materiales de la clase -Escuchar las instrucciones de la clase -Llevar a la clase los materiales solicitados. 	

PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN / (CLASE A CLASE)				
MOMENTOS DE LA CLASE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES	ESTILO/S DE ENSEÑANZA / MODELOS PEDAGÓGICOS	INSTRUMENTO/S DE EVALUACION
Inicio	<p>-Los estudiantes reciben retroalimentación de la clase anterior y el docente explica el objetivo de la clase.</p> <p>-El docente presenta la actividad que realizarán en la clase y les solicita que se reúnan en grupos para anotar los juegos y actividades que deben crear.</p>	-Lápiz, cuaderno	<p>-Resolución de problemas</p> <p>-Educación Deportiva</p>	-Lista de Cotejo

Desarrollo	<p>-Los estudiantes en sus grupos de trabajo deben realizar algunos de los juegos presentados, tales como la estrella, el balón volador o el tocadito.</p> <p>-Cada grupo de trabajo debe realizar y presentar un juego al cierre de la clase para que sea observado por sus compañeros.</p>	-Balones, petos, conos	<p>-Resolución de problemas</p> <p>-Educación Deportiva</p>	-Ficha de Seguimiento Grupal
Cierre	<p>-Los estudiantes deben presentar sus juegos planificados y realizado en clases a sus compañeros.</p> <p>-El profesor genera el espacio de reflexión y retroalimentación para</p>	-Balones, petos, conos	-Asignación de Tareas	<p>-Lista de Cotejo</p> <p>-Ficha de Seguimiento Grupal.</p> <p>-Sensaciones</p>

*Puede haber varias actividades o tareas en cada momento de la clase. Importante que sean tareas competenciales.

OTROS APARTADOS DEL PLAN DE SESIÓN	
Evaluación	En esta sesión se evaluará: -Alumnos: Cuaderno del estudiante -Profesor: Lista de Cotejo, Ficha de Seguimiento Grupal -Proceso de enseñanza-aprendizaje: Diario de trabajo
Atención a la diversidad	-En este curso no se presentan casos de atención a la diversidad
Control de contingencias	-En caso de utilización del gimnasio por otro tipo de actividad, la clase de Educación Física se desarrollará en el pasillo de la escuela.

Clase 03

INFORMACIÓN GENERAL DE LA SESIÓN	
TÍTULO DE LA UNIDAD FORMATIVA: Voleibol	
NOMBRE DE LA SESIÓN: Trabajar en equipo, lograr puntos en equipo	
CURSO AL QUE VA DIRIGIDA: Octavo	Nº SESIÓN/Nº TOTAL SESIONES UD:
Nº DE ALUMNOS: 14	FECHA: 25/11/2021

OBJETIVO DE LA SESIÓN	
-Trabajar en grupo los fundamentos básicos del Voleibol por medio de la creación de circuitos motrices	
COMPETENCIAS CLAVE	
<p>-Aprender a aprender (CPAA): Esta competencia se desarrolla en esta sesión a través de las tareas de resolución de problemas que implican procesos cognitivos donde los alumnos deben de gestionar su propio aprendizaje.</p> <p>-Competencias sociales y cívicas (CSC): Esta competencia se trabaja en esta sesión a través de las tareas cooperativas donde los alumnos deben de trabajar colaborando, respetando y aceptando las diferencias con sus compañeros.</p> <p>-Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE): Esta competencia se promueve en esta sesión a través del desarrollo de la capacidad de análisis y de la resolución de problemas en las diferentes tareas</p>	
Unidad/S CONTENIDOS	CONTENIDOS
Unidad: Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> -Fundamentos básicos del Voleibol -Trabajo en equipo - Realidad de juego en el Voleibol - Estrategias y tácticas de juego
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - Ejecutar los fundamentos básicos del juego aplicados al voleibol - Demostrar interés en participar y apoyar al equipo en la propuesta de juego 	

INDICADORES DE EVALUACION				
<ul style="list-style-type: none"> - Aplica los fundamentos básicos del juego del Voleibol trabajando de forma colaborativa - Respeta las decisiones del grupo y se apoyan como en equipo en cada una de las decisiones - Participan de forma motivada cada uno de los jugadores del equipo respetando sus habilidades deportivas 				
NORMAS DE CLASE / CONTROL DE LA CLASE				
<ul style="list-style-type: none"> -Los estudiantes deben presentar justificativo -Mantener una actitud de respeto durante toda la clase (Actividades, a los compañeros y al profesor) -Cuidar los materiales de la clase -Escuchar las instrucciones de la clase -Llevar a la clase los materiales solicitados. 				
PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN / (CLASE A CLASE)				
MOMENTOS DE LA CLASE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES	ESTILO/S DE ENSEÑANZA / MODELOS PEDAGÓGICOS	INSTRUMENTO/S DE EVALUACION
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> -Los estudiantes reciben retroalimentación de la clase anterior y el docente explica el objetivo de la clase. -El docente solicita a los estudiantes que planifiquen sus estrategias y tácticas de juego para jugar voleibol. 	-Lápiz, cuaderno	<ul style="list-style-type: none"> -Asignación de Tareas -Resolución de problemas -Educación Deportiva 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuaderno del Estudiante -Lista de Cotejo

	-De forma aleatoria se forman los equipos de Voleibol			
Desarrollo	-Los estudiantes en los equipos seleccionados deben participar contra los equipos asignados y ejecutar su estrategia y táctica de juego asignada para ello cada equipo debe tener un director técnico para esta actividad.	-Balones, petos, conos	-Resolución de problemas -Educación Deportiva	-Ficha de Seguimiento o Grupal
Cierre	-Los estudiantes registran en su cuaderno las fortalezas y debilidades que presentaron en los partidos. Para ello se reúnen en equipo y realizan una reflexión del juego. -El docente genera un espacio de participación en donde los estudiantes deben comentar la clase acorde a sus repuestas escritas en su cuaderno.	-Balones, petos, conos	-Asignación de Tareas	-Lista de Cotejo -Cuaderno del estudiante -Escala de actitudes

*Puede haber varias actividades o tareas en cada momento de la clase. Importante que sean tareas competenciales.

OTROS APARTADOS DEL PLAN DE SESIÓN	
Evaluación	En esta sesión se evaluará: -Alumnos: Cuaderno del estudiante -Profesor: Lista de Cotejo, Ficha de Seguimiento Grupal -Proceso de enseñanza-aprendizaje: Escala de Actitudes
Atención a la diversidad	-Planificación DUA - Los estudiantes se agrupan y ajustan a la condición física de sus compañeros.
Control de contingencias	-En caso de utilización del gimnasio por otro tipo de actividad, la clase de Educación Física se desarrollará en el pasillo de la escuela.

Clase 04

INFORMACIÓN GENERAL DE LA SESIÓN		
TÍTULO DE LA UNIDAD FORMATIVA: Voleibol		
NOMBRE DE LA SESIÓN: Jugar Voleibol en equipo		
CURSO AL QUE VA DIRIGIDA: Octavo	Nº SESIÓN/Nº	TOTAL
	SESIONES UD:	
Nº DE ALUMNOS: 14	FECHA: 02/12/2021	
OBJETIVO DE LA SESIÓN		
- Participar en un partido de realidad de juego aplicando la estrategia y táctica de juego de los grupos participantes		

COMPETENCIAS CLAVE	
<p>-Aprender a aprender (CPAA): Esta competencia se desarrolla en esta sesión a través de las tareas de resolución de problemas que implican procesos cognitivos donde los alumnos deben de gestionar su propio aprendizaje.</p> <p>-Competencias sociales y cívicas (CSC): Esta competencia se trabaja en esta sesión a través de las tareas cooperativas donde los alumnos deben de trabajar colaborando, respetando y aceptando las diferencias con sus compañeros.</p> <p>-Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE): Esta competencia se promueve en esta sesión a través del desarrollo de la capacidad de análisis y de la resolución de problemas en las diferentes tareas.</p>	
Unidad/S CONTENIDOS	CONTENIDOS
Unidad: Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajo en equipo - Realidad de juego en el Voleibol - Estrategias y tácticas de juego
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - Ejecutan estrategias y tácticas de juego en el deporte del Voleibol - Trabajan en equipo durante la ejecución del juego del Voleibol 	
INDICADORES DE EVALUACION	
<ul style="list-style-type: none"> - Aplica los fundamentos básicos del juego del Voleibol trabajando de forma colaborativa - Respeta las decisiones del grupo y se apoyan como en equipo en cada una de las decisiones - Participan de forma motivada cada uno de los jugadores del equipo respetando sus habilidades deportivas 	

NORMAS DE CLASE / CONTROL DE LA CLASE				
<p>-Los estudiantes deben presentar justificativo</p> <p>-Mantener una actitud de respeto durante toda la clase (Actividades, a los compañeros y al profesor)</p> <p>-Cuidar los materiales de la clase</p> <p>-Escuchar las instrucciones de la clase</p> <p>-Llevan a la clase los materiales solicitados.</p>				
PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN / (CLASE A CLASE)				
MOMENTOS DE LA CLASE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES	ESTILO/S DE ENSEÑANZA / MODELOS PEDAGÓGICOS	INSTRUMENTO/S DE EVALUACION
Inicio	<p>-Los estudiantes reciben retroalimentación de la clase anterior y el docente explica el objetivo de la clase.</p> <p>-El docente solicita a los estudiantes que planifiquen sus estrategias y tácticas de juego para jugar voleibol.</p> <p>-Los estudiantes mantienen los mismos equipos de la clase anterior</p>	-Lápiz, cuaderno	<p>-Asignación de Tareas</p> <p>-Resolución de problemas</p> <p>-Educación Deportiva</p>	<p>-Cuaderno del Estudiante</p> <p>-Lista de Cotejo</p>

Desarrollo	-Los estudiantes en los equipos seleccionados deben participar contra los equipos asignados y readecuar su estrategia y táctica de juegos en el partido de voleibol realizado en la clase.	-Balones, petos, conos	-Resolución de problemas -Educación Deportiva	-Ficha de Seguimiento Grupal
Cierre	-Los estudiantes responden preguntas sobre el procedimiento -El docente genera un espacio de participación en donde los estudiantes comentan los aspectos que influyeron en el juego realizado	-Balones, petos, conos	-Asignación de Tareas	-Lista de Cotejo - Autoevaluación

*Puede haber varias actividades o tareas en cada momento de la clase. Importante que sean tareas competenciales.

OTROS APARTADOS DEL PLAN DE SESIÓN	
Evaluación	En esta sesión se evaluará: -Alumnos: Cuaderno del estudiante, -Profesor: Lista de Cotejo, Ficha de Seguimiento Grupal, Autoevaluación Profesor.

	-Proceso de enseñanza-aprendizaje: Escala de Actitudes
Atención a la diversidad	-Planificación DUA - Los estudiantes se agrupan y ajustan a la condición física de sus compañeros.
Control de contingencias	En caso de utilización del gimnasio por otro tipo de actividad, la clase de Educación Física se desarrollará en el pasillo de la escuela.

ANEXO 16: Instrumentos de evaluación participante 1 (P 1)**AUTOEVALUACIÓN ESTUDIANTES**

1. Responde a estas preguntas marcando con una X en el casillero que consideres. (1pto c/u)

	Malo	Regular	Bueno	M. Bueno
Mi interés por los contenidos impartidos ha sido				
Mi participación durante las clases ha sido				
Mi comportamiento durante lo que va del semestre ha sido				

	M. Poco	Poco	Bastante	Mucho
Me he esforzado				

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
He mejorado mi conocimiento sobre mi propio cuerpo				
Han mejorado mis conocimientos sobre:				
✓ Beneficios de llevar una vida activa				
✓ Capacidades físicas (resistencia, fuerza, flexibilidad)				

Participante 1 (P1)
INSTRUMENTO SENSACIONES

<p>En la clase de hoy aprendí un contenido que no sabía</p>			
<p>Me interesa aprender conocimientos que pueda aplicar en mi vida diaria</p>			
<p>Me siento a gusto con las clases de Educación Física</p>			
<p>Con qué cara de sensación califico esta clase</p>			

Participante 1 (P1)**DIARIO DE TRABAJO PROFESOR**

Indicador	Excelente	Muy Bien	Bien	Regular	Insuficiente
¿Cómo calificarías esta jornada?					
¿Cómo lo hice?					
¿Trabajé de forma responsable?					
¿Cumplí con lo solicitado?					

Participante 1 (P1)

PREGUNTAS SOBRE EL PROCEDIMIENTO ESTUDIANTES

¿Qué aprendí hoy?
.....
.....
.....
¿Qué dudas tengo de lo que aprendí?
.....
.....
.....

¿Qué me falta para aprender acerca del tema y como lo puedo hacer?
.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿Qué fue lo más difícil?
.....
.....
.....
.....

¿Qué dudas tengo de lo que aprendí?
.....
.....
.....
.....
.....

¿Si lo hubiera hecho de otra manera ¿Cómo sería?
.....
.....
.....
.....
.....

¿Cómo puedo mejorar el procedimiento?
.....
.....
.....
.....

Participante 1 (P1)
CUADERNO DEL ESTUDIANTE

Asignatura	
Objetivo de la Clase	
Fecha	
Actividades de la clase	
Comentario sobre la clase	
¿Cómo evalúas la clase? 1. Insuficiente 2. Suficiente 3. Regular 4. Bueno 5. Excelente	

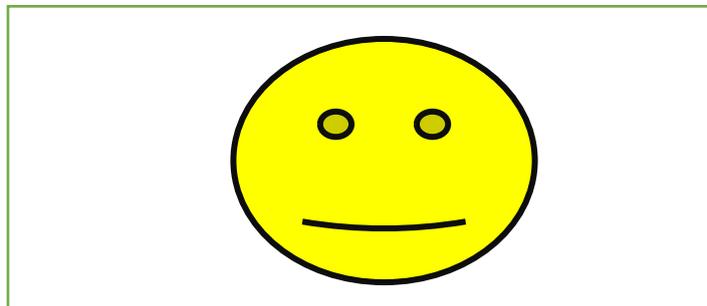
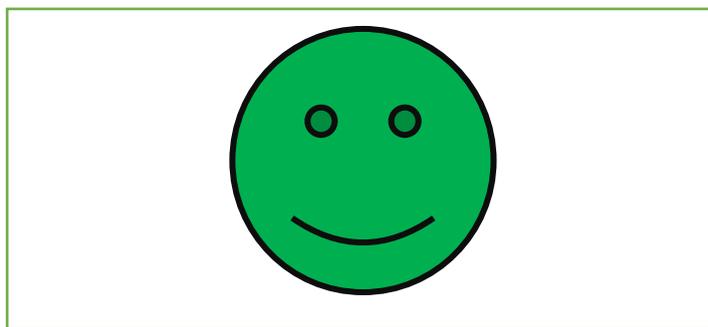
Participante 1 (P1)
LISTA DE COTEJO
SI/NO/AVECES
S/N/AV

A: Mantiene orden y respeto, participando de la clase B: Realiza las actividades y comparte con sus compañeros C: Avanza en su trabajo de forma individual y grupal						
Estudiante	Clase 01	Clase 02	Clase 03	Clase 04	Clase 05	Observaciones
1.	A:	A:	A:	A:	A:	
	B:	B:	B:	B:	B:	
	C:	C:	C:	C:	C:	
2.	A:	A:	A:	A:	A:	
	B:	B:	B:	B:	B:	
	C:	C:	C:	C:	C:	
3.	A:	A:	A:	A:	A:	
	B:	B:	B:	B:	B:	
	C:	C:	C:	C:	C:	
4.	A:	A:	A:	A:	A:	
	B:	B:	B:	B:	B:	
	C:	C:	C:	C:	C:	
5.	A:	A:	A:	A:	A:	
	B:	B:	B:	B:	B:	
	C:	C:	C:	C:	C:	

ANEXO 17: Instrumentos de evaluación participante 2 (P 2)

INSTRUMENTO SENSACIONES

Fichas recortables para usar en clases



Participante 2 (P 2)

CUADERNO DEL ESTUDIANTE

Asignatura	
Objetivo de la Clase	
Fecha	
Actividades de la clase	
Comentario de la clase	
¿Cómo evalúas la clase?   	

Participante 2 (P 2)**CUADERNO DEL PROFESOR**

Asignatura	
Objetivo de la Clase	
Fecha	
Observación de aspectos positivos relevantes	
Dificultades presentadas en la clase	
Consideraciones para la siguiente clase	

Participante 2 (P 2)
AUTOEVALUACIÓN ESTUDIANTES

	Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
Trabajo en Clases en grupo				
Participación de las actividades				
Orden y respeto frente a la clase				
Compañerismo con los estudiantes				
Responsabilidad en las tareas asignadas				

Nombre	Clase 01				Clase 02			
	Autonomía, colaboración, trabajo en equipo		Participación, esfuerzo, respeto, responsabilidad		Autonomía, colaboración, trabajo en equipo		Participación, esfuerzo, respeto, responsabilidad	
Nombre: _____ Observación:								
Nombre: _____ Observación:								
Nombre: _____ Observación:								

Participante 2 (P 2)
LISTA DE COTEJO
SÍ/NO/AVECES

Nombre	Clase 03				Clase 04			
	Autonomía, colaboración, trabajo en equipo		Participación, esfuerzo, respeto, responsabilidad		Autonomía, colaboración, trabajo en equipo		Participación, esfuerzo, respeto, responsabilidad	
Nombre: _____ Observación:								
Nombre: _____ Observación:								
Nombre: _____ Observación:								

ANEXO 18: Instrumentos de evaluación participante 3 (P 3)

FICHA DE SEGUIMIENTO GRUPAL

Curso	Participación e implicación	Trabaja de forma responsable	Ejecuta las actividades asignadas	Ante una situación emergente sabe resolver la actividad	Trabajo en equipo
Nombre					
ESCALA VERBAL: N: nada MP: muy poco P: poco B: bastante M: mucho ESCALA NÚMERICA: 1-4, 1-5, 1-7, etc.					

Participante 3 (P 3)

DIARIO DE TRABAJO PROFESOR-ESTUDIANTE

Indicador	Excelente	Muy Bien	Bien	Regular	Insuficiente
¿Cómo calificarías esta jornada?					
¿Cómo lo hice?					
¿Trabajé de forma responsable?					
¿Cumplí con lo solicitado?					

Participante 3 (P 3)

ESCALA DE ACTITUDES

N °	Indicadores	Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Algo en desacuerdo	En desacuerdo
1	Comparto mis materiales deportivos con mis compañeros					
2	Me gusta ayudar a mis compañeros en las actividades que no entienden					
3	Me gusta trabajar en equipo					
4	Puedo organizar las actividades del equipo cuando me lo piden					
5	Me molesta compartir					

	los materiales deportivos					
	Respeto opiniones de mis compañeros, aunque no esté de acuerdo					

Participante 3 (P 3)

CUADERNO DEL ESTUDIANTE

Objetivo de la clase:	
Fecha:	
Actividades:	
¿Cuál fue la actividad que más te gustó?	

Participante 3 (P 3)

AUTOEVALUACIÓN PROFESOR

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	AVECES	POCO	NADA	OBSERVACIONES
Manejo información actualizada sobre los temas tratados en clases						
Cumplo los objetivos propuestos en la unidad						
Realizo actividades acorde a las necesidades de los estudiantes						
Las actividades propuestas ayudan a los estudiantes a mejorar su participación						
Los estudiantes demuestran interés y entusiasmo en las actividades						
Hay rayados y/o manchones.						

ANEXO 19: Informe favorable del Comité de Ética de la UCAM



COMITÉ DE ÉTICA DE LA UCAM

DATOS DEL PROYECTO

Título:	“Evaluación formativa y compartida y modelo competencial: estudios de caso en la asignatura de Educación Física en Educación Media en Chile”	
Investigador Principal	Nombre	Correo-e
Dra.	Encarnación Ruiz Lara	erlara@ucam.edu

INFORME DEL COMITÉ

Fecha	26/02/2021	Código	CE022101
--------------	------------	---------------	----------

Tipo de Experimentación

Investigación experimental clínica con seres humanos	
Investigación experimental no clínica con seres humanos	
Utilización de tejidos humanos procedentes de pacientes, personas sanas, tejidos embrionarios o fetales	
Utilización de tejidos humanos, tejidos embrionarios o fetales procedentes de bancos de muestras o tejidos	
Investigación observacional, psicológica o comportamental en humanos	X
Uso de datos personales	X
Experimentación animal	
Utilización de agentes biológicos de riesgo para la salud humana, animal o las plantas	
Uso de organismos modificados genéticamente (OMGs)	

Comentarios Respecto al Tipo de Experimentación

Nada Obsta

Comentarios Respecto a la Metodología de Experimentación

Nada Obsta





COMITÉ DE ÉTICA DE LA UCAM

Sugerencias al Investigador

A la vista de la solicitud de informe adjunto por el Investigador y de las recomendaciones anteriormente expuestas el dictamen del Comité es:

Emitir Informe Favorable	X
Emitir Informe Desfavorable	
Emitir Informe Favorable condicionado a Subsanción	

MOTIVACIÓN
Incrementará conocimientos en su área

Vº Bº El Presidente,

Fdo.: José Alberto Cánovas Sánchez



El Secretario,

Fdo.: José Alarcón Teruel