



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
Programa de Doctorado Educación Física y Salud

Evaluación formativa y compartida y modelo
competencial en Secundaria: estudios de caso en la materia
de Educación Física

Autor:

Pablo Alejandro Espinel Barceló

Directoras:

Dra. Dña. Encarnación Ruiz Lara

Dra. Dña. Nuria Ureña Ortín

Murcia, mayo de 2017



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado

Evaluación formativa y compartida y modelo
competencial en Secundaria: estudios de caso en la materia
de Educación Física

Autor:

Pablo Alejandro Espinel Barceló

Directoras:

Dra. Dña. Encarnación Ruiz Lara

Dra. Dña. Nuria Ureña Ortín

Murcia, mayo de 2017



UCAM
UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

AUTORIZACIÓN DE LO/S DIRECTOR/ES DE LA TESIS
PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. Dña. Encarnación Ruiz Lara y la Dra. Dña. Nuria Ureña Ortín como Directoras de la Tesis Doctoral titulada “Evaluación formativa y compartida y modelo competencial en Secundaria: estudios de caso en la materia de Educación Física” realizada por D. Pablo Alejandro Espinel Barceló en el Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, **autorizan su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmamos, para dar cumplimiento al Real Decreto 99/2011, 1393/2007, 56/2005 Y 778/98, en Murcia a 31 de mayo de 2017

Dra. Dña Encarnación Ruiz Lara

Dra. Dña. Nuria Ureña Ortín

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

AGRADECIMIENTOS

Cuatro años dedicados en cuerpo y alma a un único estudio hace que crees un vínculo especial tanto por el contenido y la línea de investigación, como por las personas que han hecho posible su progreso y finalización, es por ello que me veo en la necesidad moral de agradecer a todas ellas su participación en la Tesis.

A mis directoras, la Dra. Dña. Encarnación Ruiz Lara y la Dra. Dña. Nuria Ureña Ortín, por darme total libertad de actuación y saber plasmar perfectamente mis ideas y reflexiones en el estudio. Gracias por vuestros consejos, revisiones y sobre todo gracias por los ánimos y las fuerzas que me habéis transmitido.

Agradecer especialmente a María Marín-Barnuevo Larios, por aguantar las densas conversaciones y debates, incluso haciéndose interesar por ellas, así como a Mario Montesinos Rodríguez por ser un diseñador gráfico de categoría y porque sin su ayuda y amistad hubiera sido imposible terminar la Tesis.

A mis padres y mi hermano, por su amor incondicional y frases de apoyo y ánimo.

Como no, agradecer a los veintiún jueces expertos cuyas valoraciones y revisiones han ayudado tanto a la investigación como a nivel personal. Agradecer igualmente a todo el profesorado del municipio de Murcia por haber contribuido de forma sincera y desinteresada al estudio.

Mi más sincero agradecimiento a Esther, Carlos y José por recordarme por qué estudié la carrera y enseñarme cómo ser un buen profesor de Educación Física, transmitiéndome sus conocimientos e ilusiones. También agradecer su participación al alumnado implicado en el estudio.

Por último agradecer a la Universidad Católica San Antonio de Murcia su contribución, por los recursos facilitados

“Donde los números no llegan, comienza la evaluación”
(Álvarez, 1987)

Espinel, P. A (2017). *Evaluación formativa y compartida y modelo competencial en Secundaria: estudios de caso en la materia de Educación Física*. [Tesis Doctoral]. Universidad Católica San Antonio de Murcia.

RESUMEN

El propósito de esta tesis doctoral ha sido conocer y analizar las creencias del profesorado de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria en relación a la aplicación de una evaluación formativa y compartida y un modelo competencial, valorar un curso de formación permanente sobre esta temática y analizar su efecto en los modelos de evaluación del profesorado.

Es necesario profundizar en dos de los elementos curriculares que se establecen en el Sistema Educativo actual con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), como son las Competencias Clave y la evaluación. Desde que se implantó el modelo competencial en España con la Ley Orgánica de Educación (LOE) hace once años, existe cierta reticencia y/o dificultad para utilizar una metodología y evaluación coherentes con el mismo en la práctica docente, por lo que en los últimos años la investigación educativa se está centrando en implementar proyectos que favorezcan el trabajo por competencias, demandando en sus conclusiones nuevas líneas de investigación para seguir avanzado.

La evaluación formativa y compartida busca la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando la participación en la misma tanto del profesorado como del alumnado, y estableciendo un diálogo entre ellos que permita considerar sus intereses, individualidades, opiniones y propuestas. Este sistema de evaluación, considerado más como un medio que como un fin, puede y debe coexistir complementariamente con metodologías actuales y específicas de la materia de Educación Física como son los métodos y modelos pedagógicos, para conseguir un proceso de aprendizaje y evaluación del grado de consecución de las Competencias Clave enriquecedor.

Para abordar ambas líneas de trabajo, este estudio se ha apoyado en la investigación-acción, comenzando previamente con la diagnosis a través del diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre la percepción del

profesorado de Educación Física en el Municipio de Murcia, acerca de la utilización de las Competencias Clave y el tipo de evaluación que forma parte de su intervención didáctica. Posteriormente, y debido al desconocimiento sobre la evaluación formativa y compartida y el creciente interés por ahondar en su definición y aplicabilidad educativa, se procedió a diseñar y llevar a cabo un curso de formación permanente sobre ambos elementos, informando de los beneficios de su implantación en la programación y práctica docente y realizando una metaevaluación de su sistema de evaluación para poder efectuar las modificaciones oportunas que le permitan aproximarse a una evaluación formativa y compartida. Como tercera fase del estudio se llevaron a cabo dos estudios de caso en sendos centros de Murcia mediante unidades formativas transformadas tras el curso de formación, con una metodología basada en el trabajo por competencias y en este tipo de evaluación, para una vez puestas en práctica, realizar un proceso de reflexión con el objeto de plantearse si ha existido una evolución y afrontar futuras intervenciones de manera óptima.

El tipo de investigación escogido para desarrollar el estudio se relaciona con un modelo mixto, basándose en herramientas cuantitativas como la utilización de diferentes cuestionarios, e instrumentos cualitativos como el análisis documental y el uso de entrevistas semiestructuradas, utilizando para el análisis de datos software informativos tales como el SPSS en su versión 22 para los primeros y el software Atlas.ti para los segundos.

Entre los resultados más relevantes del estudio, se encontraron valores positivos en el procedimiento de validación del cuestionario, mediante la técnica de jueces expertos y una prueba piloto basada en la técnica test-retest, pudiendo validar exitosamente el instrumento y aplicarlo en la muestra seleccionada: 116 profesores de Educación Física del municipio de Murcia. Estos manifestaron acerca de la evaluación formativa y compartida y el modelo competencial un desconocimiento y escasa utilización en sus clases, a la par de un interés sobre su conceptualización y aplicabilidad educativa; todo ello independientemente del tipo de centro. Dado que existía un déficit de formación, se diseñó y desarrolló un curso de formación permanente para dar a conocer alternativas metodológicas y evaluativas novedosas para el trabajo y la evaluación por competencias. Las valoraciones de los participantes asistentes al curso fueron muy satisfactorias, encontrando resultados positivos en la novedad del contenido, la metodología

utilizada (Aula Invertida, o Flipped Classroom, en inglés), la elección de la naturaleza del curso mediante un modelo semipresencial, la relación con el docente o los debates generados; aunque también expresaron su descontento ante la fecha elegida para el desarrollo del curso y el bajo número de asistentes, disminuyendo así el intercambio experiencial. La metaevaluación de las unidades formativas modificadas tras el curso permitió apreciar un avance en sus sistemas de evaluación, aproximándose a una formativa y compartida en conexión con el proceso de enseñanza-aprendizaje del modelo competencial. Posteriormente, en el estudio de casos de dos profesores que accedieron a la puesta en práctica de sus unidades formativas rediseñadas, se pudo apreciar que éstas permitían evaluar el grado de consecución de las Competencias Clave del alumnado; y que tanto los profesores como sus alumnos percibían un alto grado de “formatividad” en el sistema de evaluación experimentado, si bien estos últimos mostraron un valor menor con respecto a su docente.

Algunas de las limitaciones del estudio a las que se puede hacer referencia, obedecen al reducido tiempo entre la fase inicial y las fases de intervención del mismo, al igual que el reducido número de participantes en el curso de formación y en los estudios de caso.

Para concluir, destacar que disponer de un cuestionario ya validado puede servir de gran utilidad, tanto a nivel institucional como personal, para analizar las creencias del profesorado, en términos de evaluación formativa y compartida y Competencias Clave. Este diagnóstico puede ser el paso previo a la participación en actividades formativas, ya que un curso de formación permanente como el desarrollado en este estudio puede ser una herramienta valiosa para el aprendizaje efectivo y potencialmente aplicable del profesorado. A su vez, la participación en dinámicas de investigación-acción colaborativas, puede ayudar a hacer realidad un cambio en la práctica docente hacia planteamientos más formativos y experiencias conducentes a un proceso de aprendizaje compartido y de calidad.

Palabras Clave: Educación Secundaria, Educación física, Competencias Clave, Evaluación formativa, Evaluación compartida, cuestionario, formación permanente del profesorado, metaevaluación.

Espinel, P. A (2017). *Formative and shared assessment and competency model in Secondary: case studies in the field of Physical Educacion*. [Doctoral Thesis]. Catholic University San Antonio de Murcia

SUMMARY

The main purpose of this thesis has been to understand and analyze beliefs of teachers of Physical education in secondary schools, in relation to the implementation of a shared and formative evaluation and a competence model, rating a course of continuing education on this subject and analyze its effect on the model of evaluation of teachers.

It is necessary to deepen into circular elements that are set to the current educational system with the Basic Law for the Improvement of the Quality of Education (LOMCE), as they are key competencies and evaluation.

Since it was introduced, the competence model in Spain with the Organic Educational Law (LOE), eleven years ago, there is a reluctance or difficulty to use a methodology and evaluation, consistent with it in teaching practice so in recent years, educational research is focusing on implementing projects that favor labour competency demanding in its lines of research to move forward news findings, that affect their motivation and self perception of competence, enduring learning strategies, communicating and reinforcing skills, which can be drawn upon.

Evaluation, training and shared, aims the improvement of the teaching-learning process, fostering the participation of both teachers and students, establishing a dialogue between them, that allows to consider their interests, individual opinions and proposals, how well they work, that matches that goals.

This evaluation system, considered as a means to an end, could and should co-exist complementary with current methodologies and models to achieve a model of learning and evaluation of achievement of enriching key competencies.

To address both lines of work, previously this study has been supported in the research-action beginning with the diagnosis through the design validation and application of a questionnaire on the perception of teachers of Physical Education in the municipality of Murcia, about the use of the key competencies and the type of assessment that is part of its educational intervention.

Subsequently, and due to some ignorance on the shared formative assessment and the increasing interest to deeper its definition and educational applicability, it was designed and carried out a course of continuing education on both elements, the benefits of its implementation in the programming and teaching practice, reporting and making a meta-evaluation of its evaluation system to carry out appropriate modifications that allow approaching a formative and shared assessment.

As a third phase of the study, it was conducted two case studies at two centers of Murcia by training units transformed after the training course, with a methodology based on competence and work in this type of assessment, to put into practice, once carry out a process of reflection in order to consider whether there has been an evolution and cope with future interventions in an optimal way, and added values in performance.

This type of investigation chosen to develop the study related to a mixed model, based on quantitative tools such as the use of different questionnaires and qualitative instruments, such as the documentary analysis, online formative assessment, and the use of semi-structured interviews, using for data analysis, information software such as the SPSS version 22 for the first and for the latter Atlas.ti software.

Among the more relevant results of this thesis, we found positive values in the procedure of validation of the questionnaire, using the technique of expert judges and a pilot test based on the technical test-retest, being able to successfully validate the instrument and apply it to the selected sample: 116 teachers of Physical Education of the municipality of Murcia. They expressed about the formative and shared assessment and competence model ignorance and little use in their classes, while interest on its conceptualization and educational applicability; all of this regardless of the type of Centre.

Given that there was a lack of training, it was designed and developed a permanent training course to raise awareness, innovative methodological and evaluative alternatives for work and the competency assessment. Estimations of participants attending the course were very satisfactory, finding positive results in the novelty of the content, the methodology Flipped Classroom (Aula Invertida in Spanish), the choice of the nature of the course through a blended learning model, the relationship with the teacher or the debates generated, although they also

expressed his discontent for the date chosen for the development of the course and the low number of attendees, thus reducing the experiential exchange.

Meta-evaluation of the training units modified after the course, encouraged and allowed to appreciate an advance in their systems of evaluation, approaching a shared and formative shared in connection with the process of teaching-learning of the competential model. Subsequently, in case studies of two teachers who agreed to the implementation of our redesigned training units, it was seen that these allow to assess the level of achievement of key competences of students; and that both teachers and students perceived a high degree of "formativity" in the experienced assessment system, while the latter showed minor respect to its teaching values.

Some of the limitations of the study to which you can refer, are due to the reduced time between the initial phase and the stages of intervention of the same, as well as the small number of participants in training and case studies.

To conclude, note that a questionnaire already validated, can be very useful, both institutional and personal, to analyze that the beliefs of teachers in terms of trainings developed in this study can be a potentially applicable and valuable for effective learning tool for teachers. Accordingly it deserves investment of time from educators and investigators.

At the same time, participation in collaborative action research dynamics, can help make a change in motivating, teaching practice towards more training approaches and experiences leading to a process of shared learning and quality.

KeyWords: Secondary education, physical education, key skills, formative assessment, shared evaluation, questionnaire, permanent teacher training, metaevaluation.

Nota: a lo largo de todo el documento se utiliza el término alumno/s para referirse tanto a alumnos como alumnas. De la misma manera, se utiliza el término profesor/es para referirse tanto a profesores como a profesoras.

ÍNDICE

<i>Capítulo 1. Introducción y justificación</i>	41
<i>Capítulo 2. Marco teórico</i>	49
2.1 Un nuevo marco educativo legal y su implicación en la materia de educación física.....	49
2.1.1. Un breve recorrido por las leyes educativas precedentes.....	49
2.1.2. Aspectos básicos introducidos por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)	50
2.1.3. La materia de Educación Física en la LOMCE	56
2.2 Incorporación del modelo competencial en el sistema educativo español....	59
2.2.1. Conceptualización de las Competencias Básicas / Clave	59
2.2.2. Clasificación de las Competencias Básicas / Clave	62
2.2.3. Matices propuestos para las competencias por las diferentes Comunidades Autónomas.	65
2.2.4. De la enseñanza fundamental a las Competencias Clave: marco internacional.....	67
2.2.5. Descripción de las Competencias Básicas vinculadas a la LOE.....	69
2.2.5.1. Competencia en comunicación lingüística.....	69
2.2.5.2. Competencia matemática	70
2.2.5.3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	71
2.2.5.4. Tratamiento de la información y competencia digital.....	71
2.2.5.5. Competencia social y ciudadana	71
2.2.5.6. Competencia cultural y artística.....	73
2.2.5.7. Competencia para aprender a aprender.....	74
2.2.5.8. Autonomía e iniciativa personal	76
2.2.6. Descripción de las Competencias Clave vinculadas a la LOMCE.....	78
2.2.6.1. Competencia en comunicación lingüística.....	79

2.2.6.2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	80
2.2.6.3. Competencia digital	83
2.2.6.4. Competencia Aprender a Aprender	85
2.2.6.5. Competencias sociales y cívicas	87
2.2.6.6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	88
2.2.6.7. Conciencia y expresiones culturales	90
2.2.7. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Modelo Competencial.....	96
2.2.8. Contribución de la materia de Educación Física a la adquisición de las Competencias	114
2.2.9. El aprendizaje por competencias en Educación Física: el alumnado demanda un cambio.....	119
2.2.9.1. Los métodos que benefician al modelo competencial (Blázquez, 2013,2017).....	121
2.2.9.2. Los modelos pedagógicos que benefician al modelo competencial (Fernández-Río et al, 2016)	127
2.2.9.3. Otros principios pedagógicos	132
2.2.10. Evaluación de las Competencias Clave en la LOMCE	135
2.2.11. Estudios realizados sobre el trabajo competencial	137
2.3. Evaluación.....	147
2.3.1. Introducción	147
2.3.2. Clarificación terminológica: calificación y evaluación	163
2.3.3. Evaluación en la materia de Educación Física.....	166
2.3.4. Evaluación formativa y compartida.....	169
2.3.4.1. Criterios de Calidad Educativa	178
2.3.4.2. Líneas de intervención educativa	180
2.3.5. Instrumentos y técnicas de evaluación.	180
2.3.6. Estudios realizados sobre evaluación formativa y compartida.	185
2.4. Formación del profesorado.....	197

2.4.1. Identidad profesional.....	197
2.4.2. Historia del Proceso de Formación Inicial y permanente del Profesor de Educación Secundaria.....	198
2.4.4. Funciones del profesor de Educación Secundaria	200
2.4.5. Problemática del profesor de Secundaria y su formación.	202
2.4.6 Estudios realizados acerca de la formación inicial y permanente del profesorado.....	205
<i>Capítulo 3. Objetivos e hipótesis</i>	<i>215</i>
3.1. Objetivos específicos.....	215
3.1. Hipótesis.....	216
<i>Capítulo 4. Estudios realizados</i>	<i>221</i>
4.1. Estudio 1. Conocimiento y análisis de las creencias del profesorado de EF en Secundaria en relación a la aplicación de una evaluación formativa y compartida y una evaluación competencial	223
4.1.1. Introducción	223
4.1.2. Metodología.....	226
4.1.2.1. Diseño	226
4.1.2.2. Participantes y contexto.....	226
4.1.2.3. Fases de la validación del cuestionario (P.P.A.E.F.C.E)	227
4.1.2.4. Enmarcando el estudio. Naturaleza de las variables.....	230
4.1.2.5. Instrumentos de recogida de datos. Herramientas para la construcción: Técnicas	232
4.1.2.6. Validez del contenido y fiabilidad	232
4.1.2.7. Cuestionario definitivo y muestra final	234
4.1.2.8. Análisis de los datos (Estudio 1).	236
4.1.3. Resultados.....	238
4.1.3.1. Resultados del Diseño y validación de un instrumento sobre la percepción del profesorado del municipio de Murcia en términos de evaluación formativa y compartida y competencias clave	238

4.1.3.2. Resultados de la descripción de 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 los centros de Educación Secundaria del Municipio de Murcia desde la perspectiva del profesorado.....	248
4.1.3.3. Resultados del análisis de estas creencias en torno a las Competencias Clave y a la evaluación en función del sexo, tipo de centro, tipo de contrato, edad y experiencia docente.....	273
4.1.4. Discusión (Estudio 1)	279
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	292
4.2.1. Introducción	293
4.2.2. Metodología.....	296
4.2.2.1. Diseño, temporalidad e instrumentos	296
4.2.2.2. Participantes y contexto.....	308
4.2.2.3. Aspectos éticos del estudio	310
4.2.2.4. El curso de formación permanente	312
4.2.2.5. Estudio de casos.....	326
4.2.2.5.1. Estudio de caso 1.....	327
4.2.2.5.2. Estudio de caso 2.....	333
4.2.2.5. Análisis de datos.....	337
4.2.3.2. Debates generados	363
4.2.3.3. Resultados del análisis de la influencia del curso de formación permanente sobre la metaevaluación didáctica del profesorado.	365
4.2.3.4. Estudio de caso 1	375
4.2.3.4.1. Resultados relativos a la influencia del curso sobre el <i>aprendizaje</i> y mejora en el conocimiento del tema por parte del profesorado asistente (Caso 1 – P1)	375

4.2.3.4.2. Resultados de la metaevaluación de la UF puesta en práctica a través del análisis documental (Caso 1 – P1).....	382
4.2.3.4.3. Resultados relativos al análisis de la posibilidad de evaluación de las Competencias Clave en la UF puesta en práctica (Caso 1 – P1).....	394
4.2.3.4.4. Resultados relativos a la percepción del profesorado y del alumnado sobre el carácter formativo del sistema <i>de</i> evaluación de la UF puesta en práctica y experimentada (Caso 1 – P1).....	398
4.2.3.5. Estudio de caso 2	402
4.2.3.5.1. Resultados relativos a la influencia del curso sobre el <i>aprendizaje</i> y mejora en el conocimiento del tema por parte del profesorado asistente (Caso 2 – P2)	402
4.2.3.5.2. Resultados de la metaevaluación de la UF puesta en práctica a través del análisis documental (Caso 2 – P2).....	408
4.2.3.5.3. Resultados relativos al análisis de la posibilidad de evaluación de las Competencias Clave en la UF puesta en práctica (Caso 2 – P2).....	416
4.2.3.5.4. Resultados relativos a la percepción del profesorado y del alumnado sobre el carácter formativo del sistema <i>de</i> evaluación de la UF puesta en práctica y experimentada (Caso 2 – P2).....	419
4.2.3. Discusión (Estudio 2).	423
<i>Capítulo 5. Conclusiones e implicaciones</i>	441
5.1. Conclusiones	441
8.2. Limitaciones del estudio	450
8.3. Futuras líneas de investigación.....	451
<i>Capítulo 6. Referencias bibliográficas</i>	455
<i>Capítulo 7. Anexos</i>	513

SIGLAS Y ABREVIATURAS

Competencias Básicas	CCBB
Educación Física	EF
Sistema Educativo	SE
Ley Orgánica de Educación	LOE
Ley Organica para la Mejora de la Calidad Educativa	LOMCE
Unidad Didáctica	UD
Unidad Formativa	UF
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnologías	CMCT
Competencia para Aprender a aprender	CPAA
Competencia y expresiones culturales	CEC
Competencia en comunicación lingüística	CCL
Competencia digital	CD
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	SIE
Competencias sociales y cívicas	CSC
Metaevaluación Didáctica	MD

ÍNDICE DE FIGURAS, DE TABLAS Y DE ANEXOS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. ¿Misma realidad educativa?	45
Figura 2. Evolución de las Leyes Educativas en España	50
Figura 3. Cambios en la etapa de Educación Primaria en la LOMCE	52
Figura 4. Cambios acontecidos en la etapa de ESO a partir de la LOMCE	54
Figura 5. Normativa autonómica vinculada a la LOMCE en la Región de Murcia.....	56
Figura 6. Conceptualización de las competencias. Tomado de MECD (2013, p. 19).....	60
Figura 7. Finalidades de la inclusión de las CCBB en el currículo. Tomado de Ureña (2010, p. 35)	61
Figura 8. Diferenciación de elementos en la competencia lingüística. A partir de Sag (2010)	70
Figura 9. Diferenciación de los componentes de la competencia social y ciudadana. Tomado de Pagès (2009, p. 9)	73
Figura 10. Dimensiones y subdimensiones de la competencia cultural y artística. A partir de Escamilla (2008)	74
Figura 11. Dimensiones y subdimensiones de la competencia de aprender a aprender. Tomado del Proyecto Atlántida (2005, p. 103).....	76
Figura 12. Indicadores de la competencia de autonomía e iniciativa personal. Tomado de Pérez-Pueyo, Heras y Herrán (2008, p. 145)	77
Figura 13. Secuenciación didáctica del modelo competencial. A partir de Zabala y Arnau (2007, p. 169).....	108
Figura 14. Orientaciones metodológicas para el trabajo por competencias. A partir de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero en el anexo II ...	113
Figura 15. Dificultades asociadas al trabajo por competencias. Tomado por Zapatero-Ayuso et al. (2017, p. 13).....	119

Figura 16. Enseñanza-Aprendizaje por Competencias (métodos y modelos). A partir de Blázquez (2017) y Fernández-Río (2016)	132
Figura 17. Causas de los principales errores y dificultades en el aprendizaje del alumnado. A partir de Sanmartí (2007, p. 10)	155
Figura 18. Componentes del proceso de aprendizaje. Tomado de Sanmartí (2007, p. 57)	158
Figura 19. Racionalidad, currículum y educación. Tomado de López-Pastor (2006, p. 80)	166
Figura 20. Evaluación y Educación Física. Sus niveles dicotómicos. Tomado de López-Pastor (2006, p. 81).....	167
Figura 22. Esquema específico de las fases de la investigación (Estudio 1).	228
Figura 23. Cálculo del tamaño de la muestra conociendo la población.....	235
Figura 24. Dimensión 1. Gráfico I ítems Subdimensión 1	254
Figura 25. Dimensión 1. Gráfico II ítems Subdimensión 1.....	254
Figura 26. Dimensión 1. Gráfico ítems Subdimensión 2	256
Figura 27. Dimensión 2. Gráfico ítems Subdimensión 1	260
Figura 28. Dimensión 2. Gráfico ítems Subdimensión 2	261
Figura 29. Dimensión 2. Gráfico ítems Subdimensión 3	262
Figura 30. Dimensión 2. Gráfico I ítems Subdimensión 4	264
Figura 31. Dimensión 2. Gráfico II ítems Subdimensión 4.....	264
Figura 32. Dimensión 2. Gráfico I ítems Subdimensión 5	266
Figura 33. Dimensión 3. Gráfico I ítems Subdimensión 1	270
Figura 34. Dimensión 3. Gráfico II ítems Subdimensión 2.....	271
Figura 35. Utilización y relación de la evaluación formativa y compartida y las competencias clave	272
Figura 36. Diseño del estudio 2.....	298

Figura 37. Análisis de los documentos para el estudio 2	303
Figura 38. Participantes del estudio 2	309
Figura 39. Cartel informativo del curso de formación permanente	310
Figura 40. Estructura del curso de formación permanente	316
Figura 41. Iconos de los logros del curso. Fuente de elaboración propia ..	319
Figura 42. Plataforma digital https://evaluacionfyc.wordpress.com/	321
Figura 43. Cronograma Curso de Formación Permanente	322
Figura 44. Unidad Formativa primer participante.....	327
Figura 45. Unidad Formativa segundo participante.....	333
Figura 46. Gráfica sobre el diseño del curso 1	341
Figura 47. Gráfica sobre el diseño del curso 2	342
Figura 48. Gráfico sobre el diseño del curso 3	342
Figura 49. Gráfico sobre el diseño del curso 4	343
Figura 50. Gráfica sobre el desarrollo del curso 1: participantes	348
Figura 51. Grafica del desarrollo del curso 2: actividades realizadas	348
Figura 52. Grafica del desarrollo del curso 3: material.....	349
Figura 53. Gráfica sobre el desarrollo del curso 4: peso de las actividades	349
Figura 54. Grafica sobre el desarrollo del curso 5: principios pedagógicos	350
Figura 55. Gráfica sobre el desarrollo del curso 6: técnicas didácticas	350
Figura 56. Gráfica sobre la actitud y habilidades desarrolladas 1: actividades	355
Figura 57. Gráfica sobre la actitud y habilidades desarrolladas 2: actitudes	356
Figura 58. Gráfica sobre actitud y habilidades desarrolladas 3: autoaprendizaje.....	356

Figura 59. Gráfica sobre la actitud y habilidades desarrolladas 4: trabajo individual y colectivo	357
Figura 60. Gráfica sobre las actitudes y habilidades desarrolladas 5: relación con el profesor	357
Figura 61. Gráfica sobre las actitudes y habilidades desarrolladas 6: Modalidad semipresencial.....	358
Figura 62. Gráfica sobre la valoración de la formación recibida 1: desarrollo personal	361
Figura 63. Gráfica sobre la valoración de la formación recibida 2: afirmaciones.....	362
Figura 64. Gráfica sobre la valoración de la formación recibida 2: el curso en su conjunto.....	362
Figura 65. Gráfica sobre la valoración de la web.....	363
Figura 66. Ejemplo Ficha de Sesión primer participante	385
Figura 67. Relación instrumentos de evaluación / estándares de aprendizaje	397

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Normativa Estatal vinculada a la LOMCE	55
Tabla 2 Matices propuestos para las competencias por las diferentes CCAA	65
Tabla 3 Competencia en comunicación lingüística según la normativa LOMCE.....	80
Tabla 4 Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología vinculadas a la LOMCE	83
Tabla 5 Competencia digital vinculada a la LOMCE	85
Tabla 6 Competencia para aprender a aprender vinculada a la LOMCE....	86
Tabla 7 Competencias sociales y cívicas LOMCE	88
Tabla 8 Competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor vinculada a la LOMCE	89
Tabla 9 Competencia en la conciencia y expresiones culturales vinculada a la LOMCE.....	91
Tabla 10 Dimensiones de la competencia corporal, ejemplo y materias relacionadas	95
Tabla 11 Dimensión Semántica y Estructural de las Competencias	97
Tabla 12 Secuencia de aprendizaje competencial, hechos, conceptos, procedimientos y actitudes.....	104
Tabla 13 Secuenciación didáctica dividida por materias	109
Tabla 14 Contribución de la materia de Educación Física a la adquisición de las CCBB I.....	115
Tabla 15 Contribución de la materia de Educación Física a la adquisición de las CCBB II	116
Tabla 16 Estudios realizados acerca del modelo competencial.....	138
Tabla 17 Tipos de evaluación según los diferentes elementos del contexto educativo	149

Tabla 18 Diferenciación entre evaluación alternativa y tradicional	152
Tabla 19 Principales diferencias entre Evaluación y Calificación.....	164
Tabla 20 Ventajas e inconvenientes de la Evaluación formativa y compartida	174
Tabla 21 Diferencias entre medios, técnicas e instrumentos de evaluación	177
Tabla 22 Procedimientos, actividades e instrumentos de evaluación del alumnado	183
Tabla 23 Estudios Nacionales e Internacionales realizados acerca de la evaluación formativa y compartida	186
Tabla 24 Estudios Nacionales realizados acerca de la Formación inicial y permanente del profesor de EF	206
Tabla 25 Objetivos Específicos del primer estudio	223
Tabla 26 Muestra de profesores de EF de los Centros de Secundaria de la Región de Murcia.....	227
Tabla 27 Dimensiones finales del constructo a partir de las valoraciones de los expertos	231
Tabla 28 Características de la muestra final de profesores participantes en el estudio 1	235
Tabla 29 Validez de contenido: constructo y valoración cuantitativa de los jueces expertos.....	239
Tabla 30 Índice de Validez de Contenido.....	240
Tabla 31 Modificaciones en los ítems establecidas por las valoraciones de los jueces expertos.....	241
Tabla 32 Valoración cuantitativa aspectos generales del cuestionario según jueces expertos.....	241
Tabla 33 Fiabilidad sobre el cuestionario de las variables generales según los jueces expertos.....	242
Tabla 34 Prueba KMO y Bartlett de la prueba piloto.....	243

Tabla 35 Saturación de ítems bajo tres factores	243
Tabla 36 Fiabilidad sobre el cuestionario de las variables generales	245
Tabla 37 Promedio test-retest.....	245
Tabla 38 Valor de Alfa de Cronbach de la prueba piloto.....	246
Tabla 39 Varianza y fiabilidad de los ítems del cuestionario para el estudio piloto	246
Tabla 40 Características de la muestra según la variable sexo	248
Tabla 41 Características de la muestra de profesores según la edad	249
Tabla 42 Características de la muestra por tipo de centro educativo.....	249
Tabla 43 Características de la muestra por años de experiencia docente ..	250
Tabla 44 Características de la muestra según la ratio de alumnos por grupo	250
Tabla 45 Características de la muestra según el número de grupos de alumnos	251
Tabla 46 Análisis descriptivo dimensión 1.....	251
Tabla 47 Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems de la “Dimensión 1”	252
Tabla 48 Análisis descriptivo dimensión 2.....	257
Tabla 49 Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems de la “Dimensión 2”	258
Tabla 50 Resultados la evaluación de las capacidades personales del alumnado	267
Tabla 51 Análisis Descriptivo Dimensión 3	267
Tabla 52 Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems de la “Dimensión 3”	268
Tabla 53 Rangos promedio en función del sexo. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < ,05$) o tendencia a la significación	274

Tabla 54 Rangos promedio en función de la Edad. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < ,05$) o tendencia a la significación	275
Tabla 55 Rangos promedio en función del tipo de centro. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < ,05$) o tendencia a la significación	276
Tabla 56 Rangos promedio en función de los años de experiencia. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < ,05$) o tendencia a la significación.....	277
Tabla 57 Rangos promedio en función del número de grupos de alumnos. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < ,05$) o tendencia a la significación.....	278
Tabla 58 Rangos promedio en función del número de alumnos por grupo. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < ,05$) o tendencia a la significación.....	279
Tabla 59 Objetivos específicos Estudio 2	293
Tabla 60 Oferta de cursos oficiales en España acerca de la evaluación o el trabajo por competencias	294
Tabla 61 Criterios de Calidad Educativa	300
Tabla 62 Características esenciales de un curso de formación permanente según la literatura especializada.....	314
Tabla 63 Aspectos esenciales de las propuestas de formación permanente en el área de EF	315
Tabla 64 Fases Formación presencial/no presencial curso formativo	323
Tabla 65 Objetivos y estructura sesión 1 del curso formativo	324
Tabla 66 Objetivos y estructura sesión 2 del curso formativo.....	325
Tabla 67 Objetivos y estructura sesión 3 del curso formativo.....	326
Tabla 68 Relación Aspecto-Instrumento Estudio de Caso 1	332
Tabla 69 Relación Aspecto-Instrumento Estudio de Caso 2.....	336

Tabla 70 Resultados Dimensión A Evaluación curso formativo.....	338
Tabla 71 Resultados Dimensión B Evaluación curso formativo	340
Tabla 72 Resultados Dimensión C Evaluación curso formativo	346
Tabla 73 Resultados Dimensión D Evaluación curso formativo.....	353
Tabla 74 Resultados Dimensión E Evaluación curso formativo	360
Tabla 75 Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 1	366
Tabla 76 Ficha de metaevaluación didáctica UF transformada participante 1	367
Tabla 77 Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 2	368
Tabla 78 Ficha de metaevaluación didáctica UF transformada participante 2	369
Tabla 79 Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 3	370
Tabla 80 Ficha de metaevaluación didáctica UF transformada participante 3	371
Tabla 81 Resultados comparativos de los modelos de evaluación empleados por los profesores, obtenidos a través de la aplicación de la Ficha de MD.....	372
Tabla 82 Análisis de la Ficha de autoevaluación (Cuaderno del alumno) bajo los criterios de calidad educativa	383
Tabla 83 Análisis de la Ficha de creación de sesión para el alumnado (cuaderno del alumno) y rúbrica de evaluación del docente (cuaderno del profesor) bajo los criterios de calidad educativa ..	384
Tabla 84 Análisis de la Fichas de control bajo los criterios de calidad educativa	386
Tabla 85 Análisis del Examen formativo (Edmodo) bajo los criterios de calidad educativa	388
Tabla 86 Análisis del Diario del profesro (iDoceo) bajo los criterios de calidad educativa	390

Tabla 87	Análisis del Plano de clase bajo los criterios de calidad educativa	391
Tabla 88	Documentos primarios y su análisis (primer participante)	395
Tabla 89	Frecuencia aparición de códigos análisis documental primer participante	395
Tabla 90	Resultados instrumento autodiagnóstico primer participante pre-test / post-test.....	399
Tabla 91	Resultados sobre la percepción del proceso de E-A por parte del alumnado	401
Tabla 92	Análisis de la Hoja de observación bajo los criterios de calidad educativa	410
Tabla 93	Análisis de la Hoja de registro bajo los criterios de calidad educativa	411
Tabla 94	Análisis de la Hoja de evolución bajo los criterios de calidad educativa	413
Tabla 95	Documentos primarios y su análisis (segundo participante)	417
Tabla 96	Frecuencia aparición de códigos análisis documental segundo participante	418
Tabla 97	Resultados instrumento autodiagnóstico segundo participante pre-test / post-test.....	420
Tabla 98	Resultados sobre la percepción del proceso de E-A por parte del alumnado	422

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: Validación técnica de Jueces Expertos sobre las variables relacionadas con el cuestionario (P.P.A.E.F.C.S).....	515
ANEXO 2: Cuestionario “Percepción del Profesorado Acerca de la Evaluación Formativa y Compartida en Secundaria” (P.P.A.E.F.C.S).	523
ANEXO 3: Valoraciones cualitativas de los jueces expertos (Ítems)	528
ANEXO 4: Ficha de Metaevaluación Didáctica (Navarro y Jiménez, 2012).	535
ANEXO 5: Cuestionario para la Evaluación de cursos apoyados en Tecnologías de la Información y la Comunicación (Fandós, 2003)	536
ANEXO 6: Cuestionario de autodiagnóstico didáctico para profesores (Navarro y Jiménez, 2012)	542
ANEXO 7: Cuestionario para los alumnos sobre aspectos didácticos de su aprendizaje y enseñanza (Navarro y Jiménez, 2012)	543
ANEXO 8: Plantillas sobre las entrevistas realizadas	544
ANEXO 9: Consentimiento Informado: padre/madre/tutor	549
ANEXO 10: Documento de información para los sujetos sometidos a estudio	550
ANEXO 11: Instrumento “sensaciones”	554
ANEXO 12: Instrumento “semáforo”	555
ANEXO 13: Tareas Curso de Formación Permanente.....	556
ANEXO 14: Unidad Formativa primer participante	566
ANEXO 15: Unidad Formativa segundo participante	579

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La educación en el marco social actual constituye un elemento esencial para la correcta incorporación y participación útil de las personas, ya que ésta ofrece desde una edad temprana aquellas competencias necesarias para un desarrollo integral (Torio, 2004). El presente estudio se centra en una de las materias del sistema educativo que tiene como finalidad la educación integral a partir de un “elemento clave” que no poseen las materias restantes como es la “motricidad”: la Educación Física (a partir de ahora EF).

El Sistema Educativo Español actual está estructurado y regulado por la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (a partir de ahora LOMCE), cuya base educacional viene representada por la anterior Ley Orgánica 2/2006 de Educación (a partir de ahora LOE) que supuso un avance a nivel curricular, instaurando un nuevo elemento como nexo de unión con la Unión Europea: las Competencias Básicas (a partir de ahora CCBB) (Álvarez-Méndez, 2008; Blázquez y Sebastiani, 2009; Bolívar y Moya-Otero, 2007; Eurydice, 2002a; Vázquez y Ortega, 2011; Zabala y Arnau 2007; Zapatero-Ayuso, González-Rivera, y Campos-Izquierdo, 2017a). La llegada de la LOMCE supuso un avance y actualización de las Competencias, especificando cómo trabajarlas, facilitando un nuevo elemento curricular denominado estándares de aprendizaje y modificando el término “básicas” por “clave”. La inclusión de las competencias supuso una necesidad de actualización del sistema de evaluación tradicional que se estaba llevando a cabo, favoreciendo alternativas más novedosas cuyo objetivo es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) que tiene lugar en el contexto educativo (Gallardo, Nieto y Domínguez, 2015; Heras y Pérez-Pueyo, 2017; Jiménez y Navarro, 2008; Jiménez, Navarro, Pintor y Souto, 2013; Julián, López-Pastor, 2006, 2011; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; López-Pastor, Kirk, Lorente, Mac y McDonald, 2013; Navarro y Jiménez, 2012; Pérez-Pueyo, 2011).

Los pilares estructurales del estudio han sido: por un lado, la evaluación, más concretamente la evaluación formativa y compartida, cuyo objetivo es mejorar el proceso de E-A incluyendo al alumnado en las decisiones y en la participación de

su propia evaluación y en las de sus compañeros (Angelini, 2016; Bennett, 2011; Castro, Casado y Pérez-Pueyo, 2017; Gallardo y Carter, 2016; Hamodi, 2014; Hamodi y López-Pastor, 2012; Heras y Pérez-Pueyo, 2017; Herranz, y López-Pastor, 2014; López-Pastor, 2000, 2000b, 2006; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; López-Pastor, Monjas, Manrique y González, 2008; Leirhaug y MacPhail, 2016; Martínez-Muñoz, Santos-Pastor y Sicilia, 2006); y, por otro lado, las Competencias Clave, cuya adquisición y mejora es el fin último de la LOMCE (2013). Para el trabajo en el modelo competencial la evaluación acoge un rol principal, definiendo terminológicamente y estudiando factores relevantes como el de esclarecer las dudas entre la evaluación y la calificación (Álvarez-Méndez, 2001, 2003; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo, 2012b; Rodríguez, 2009). Mediante la metodología de embudo se irá avanzando en los contenidos presentados hasta llegar a las características y necesidades específicas en la materia de EF, para una vez clarificado el término, argumentar la inclusión de la evaluación formativa y compartida como alternativa a la evaluación tradicional que se ha estado llevando a cabo (López-Pastor, 2000a, 2000b; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

A pesar de que las competencias se instauraron hace más de una década, estudios recientes afirman que el modelo competencial no se está llevando a cabo de manera fehaciente en las clases (Barrachina y Blasco, 2012; Pérez-Pueyo, 2012; Zapatero-Ayuso et al., 2017a) debido a numerosos factores que obstaculizan su aplicación, tales como una legislación dificultosa y abstracta para transferir los contenidos de esta a la programación e intervención docente, así como un déficit de recursos para poder llevarlos a cabo (Hortigüela, Abella, y Pérez-Pueyo, 2015a; Zapatero-Ayuso, González-Rivera y Campos-Izquierdo, 2012) encontrándose prácticas aisladas por docentes que las implementan pero sin estar conexas con un enfoque competencial dentro del proyecto del centro educativo (Blázquez, 2017; Buscà, Lleixà, Coral y Gallardo, 2016; Ramírez, 2015); debido a la falta de trabajo interdisciplinar entre las materias, la escasa implicación de los docentes, y por último el déficit de formación inicial y permanente del profesorado en el modelo competencial (Hortigüela, Abella y Pérez-Pueyo, 2015c; Zapatero-Ayuso et al, 2017a, 2017b).

A causa de esta necesidad, dentro de la materia de EF se diseñan y aplican nuevos modelos pedagógicos para actualizar la metodología tradicional que se estaba aplicando, formulando fases específicas y fundamentadas que pueden

ayudar en la adquisición y mejora de las competencias por parte del alumnado, como: el modelo de Educación Deportiva (Calderón, Hastie, Liarte, y Martínez de Ojeda, 2013; Mahedero, Calderón y Ruiz-Lara, 2015; Martínez de Ojeda, 2013), el aprendizaje cooperativo, fomentando la participación activa del alumnado dentro de un grupo de trabajo (Fernández-Rio y Méndez-Giménez, 2013; Ramos y Hernangómez, 2014), o el modelo actitudinal que aboga por el aprendizaje a través de los valores que se esperan transmitir, sin centrarse en los contenidos (Pérez-Pueyo, 2013; Heras, 2010) entre otros.

Posteriormente, se realizará un breve seguimiento de la formación inicial del profesorado para poder apreciar si esta, en términos de evaluación y competencias, es suficiente para su futura puesta en práctica en el contexto educativo. Analizando estudios realizados bajo esta línea de investigación (Bolívar, 2007; Calderón y Martínez de Ojeda, 2014; Cuellar y Delgado, 2010; Hernández, 2000; Martínez, Castejón y Santos, 2012; Sanmartí, 2011; Martínez de Ojeda, 2013; Zapatero- Ayuso et al., 2012) se observó un déficit de formación inicial sobre los contenidos de evaluación y competencias, siendo necesario indagar acerca de los programas de formación permanente, analizando las características que deben incluir y las capacidades que convendrían evaluar (Calderón y Martínez de Ojeda, 2014; Fernández y Montero 2007; Hernández, 2000; Imbernón, 2002, 2005; Martínez de Ojeda, 2013; Soto, 2002; Sinelnikov, 2009).

Así pues, la presente investigación está motivada por la necesidad de desarrollar, explicitar y valorar nuevas experiencias en torno a la evaluación formativa y compartida y el modelo competencial en la materia de EF, en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, cuyos objetivos son: (1) Conocer y analizar las creencias del profesorado de EF en Secundaria en relación a la aplicación de una evaluación formativa y compartida y un modelo competencial; (2) Diseñar, llevar a cabo y evaluar un curso formativo sobre evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias; y (3) Diseñar, aplicar y valorar sistemas de evaluación formativa y compartida y por competencias en clases de Educación Física en Secundaria desde la perspectiva del profesorado y el alumnado, tras el curso de formación.

Para abordar los objetivos propuestos se ha organizado la tesis doctoral en 6 capítulos: (i) como justificación y revisión bibliográfica se encuentra el marco teórico analizando la LOMCE y la LOE desde la perspectiva del modelo

competencial, para posteriormente estudiar aquellos modelos pedagógicos novedosos que se están instaurando en la materia en los últimos años y que facilitan el aprendizaje por competencias. La base terminológica, y fundamentación teórica y práctica de la evaluación formativa y compartida será la tercera variable analizada y por último se investigará acerca de la formación del profesorado; (ii) como tercer capítulo se establecerán los objetivos y las hipótesis generadas resultantes de la revisión bibliográfica previa; (iii) el método de investigación está compuesto por dos estudios que conforman un ciclo de Investigación-acción diseñados para la diagnosis, formación, intervención y reflexión del profesorado de ESO del Municipio de Murcia, cada estudio con sus correspondiente introducción, metodología, resultados y discusión; (iv) un capítulo reservado a la discusión general de los dos estudios realizados; (v) las conclusiones inferidas de la discusión realizada por los estudios separados y el enfoque holístico de ellos; y (vi) en el último capítulo se establecerán las limitaciones y consideraciones prácticas de la investigación perpetrada.

El primer estudio, se corresponde con la fase de diseño y validación de un cuestionario, para analizar la percepción del profesorado de EF del Municipio de Murcia, cuya metodología se basa en la validez de constructo, contenido y de comprensión, mediante la técnica de jueces expertos, una prueba piloto y la técnica test-retest. Una vez validado el instrumento se procedió a su aplicación en los distintos centros que conforman el Municipio para conocer la percepción que estos disponen del modelo competencial y la evaluación formativa y compartida y por otro lado analizar el sistema de evaluación que utilizan en sus clases.

El segundo estudio fue estructurado en dos fases, en la primera de ellas se diseñó un curso de formación permanente con los contenidos acerca del modelo competencial y la evaluación formativa y compartida, fundamentación teórica y aplicabilidad práctica; curso planificado para el profesorado de EF de Murcia, cuyos asistentes lo evaluaron mediante un instrumento ya validado. En la segunda fase del estudio, se aplicó una Unidad Formativa (a partir de ahora UF) que formaba parte de la programación docente de dos profesores, modificadas tras el curso de formación permanente para que pudieran ser vinculadas con la evaluación formativa y compartida y el modelo competencial a través de dos instrumentos de metaevaluación didáctica (López-Pastor, 2006; Navarro y Jiménez, 2012). Cuyo objetivo es analizar si se puede evaluar el grado de adquisición y

mejora de las Competencias Clave por parte del alumnado. Para ello y utilizando una metodología mixta basada en la triangulación de datos, los estudios cuentan con instrumentos ya validados que analizarán la percepción del alumnado sobre la práctica docente de su profesor, y la aplicación de diferentes entrevistas semiestructuradas diseñadas para el docente.

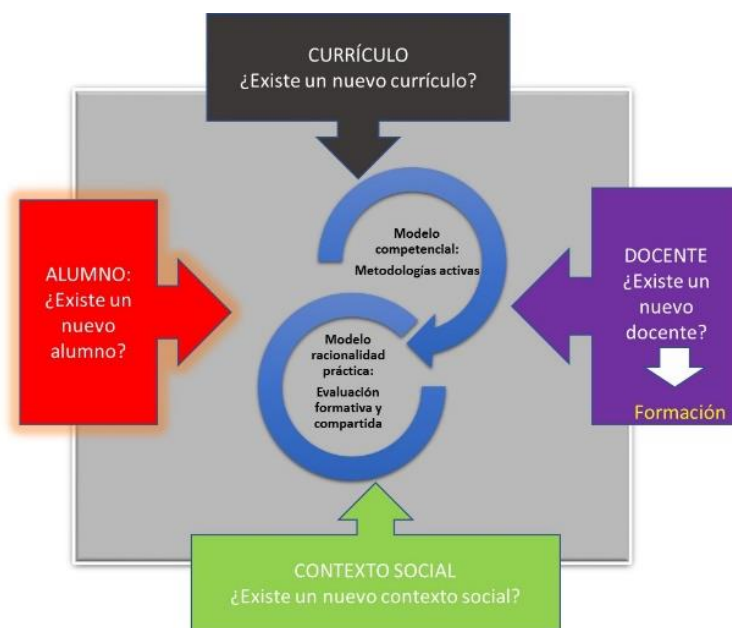


Figura 1. ¿Misma realidad educativa?

CAPTÍTULO 2.

MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

2.1. UN NUEVO MARCO EDUCATIVO LEGAL Y SU IMPLICACIÓN EN LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA

En la coyuntura actual, donde la LOMCE solo lleva en vigor cuatro años estando ya en plena fase de aplicación, parece oportuno investigar sobre el papel que toma la EF en el marco legislativo. Para ello realizaremos, en este capítulo, una breve revisión de la normativa legal en España con la intención de analizar sus características, su influencia en el tratamiento de la EF y la toma de conciencia del papel que la ley actual reserva a la materia objeto de la tesis.

2.1.1. Un breve recorrido por las leyes educativas precedentes

En este apartado vamos a realizar un primer análisis de los aspectos técnicos de las distintas leyes, centrado en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con el objetivo de poner en evidencia cómo los marcos normativos han llevado por un derrotero u otro la materia objeto de nuestro estudio. Desde la LGE de 1970 y hasta la llegada de la LOMCE, son ya siete las leyes educativas que se han elaborado en nuestro país para regular el SE (Figura 2) sin contar las tres únicamente de universidades y una de Formación Profesional (FP) (Martín, Romero-Martín y Chivite, 2015).

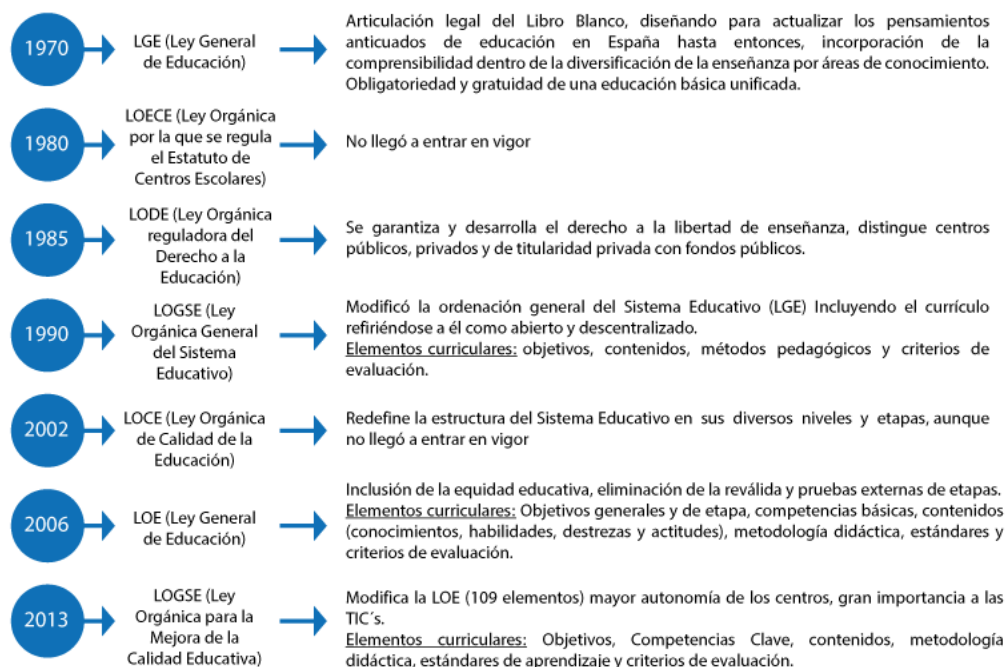


Figura 2. Evolución de las Leyes Educativas en España

En conclusión, y como se puede apreciar con el paso de las Leyes Orgánicas en España, se da gran importancia a la inclusión del currículo en el SE modificando sus elementos para concretizar la realidad educativa; llegando al elemento principal de las competencias a adquirir por el alumnado mediante la coherencia de todos los elementos curriculares.

2.1.2. Aspectos básicos introducidos por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

La LOMCE es una modificación de la ley anterior, la LOE, introduciendo un total de 109 modificaciones. A continuación, se especificarán los principales aspectos introducidos por la Ley vigente.

La LOMCE establece una nueva definición de currículo: “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” (p. 97867).

Aparece un nuevo elemento en el currículo, aparte de los ya incluidos en la LOE: objetivos, contenidos, competencias, metodología didáctica y criterios de evaluación; el de los estándares y resultados de aprendizaje evaluables, definidos en el nuevo marco normativo como “concreciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de los aprendizajes y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura (...)” (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, de currículo básico para ESO y Bachillerato, p. 172). Estos estándares deben facilitar el diseño de instrumentos y/o pruebas para evaluar la progresión de aprendizaje del alumnado en las diferentes etapas de educativas.

Otro elemento curricular que se ha visto modificado ha sido el de las competencias, denominadas básicas en la LOE, que con la nueva Ley pasan a tener la denominación de competencia clave, y pasando de ser ocho a un total de siete con la nueva Ley; subdividiéndose en dos tipos de competencias: las competencias disciplinares, compuestas por la competencia lingüística y la competencia matemática, ciencia y tecnología; y las competencias transversales, compuestas por la competencia digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, iniciativa y emprendimiento y conciencia y expresión cultural.

En cuanto a la tipología de asignaturas, actualmente se considera un total de tres tipos en función de las diferentes competencias que tendrán las administraciones educativas: troncales, específicas y de libre configuración autonómica (véase Figura 3).

Se introducen pruebas externas de evaluación, que se realizarán en todas las etapas, si bien con una diferencia que reside en su repercusión: en Educación Primaria no tendrán efectos académicos, pero sí en la ESO y Bachillerato, cuya superación es necesaria para obtener el título correspondiente.

CAMBIOS EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Ya no existen 3 ciclos en la etapa sino 6 cursos académicos independientes

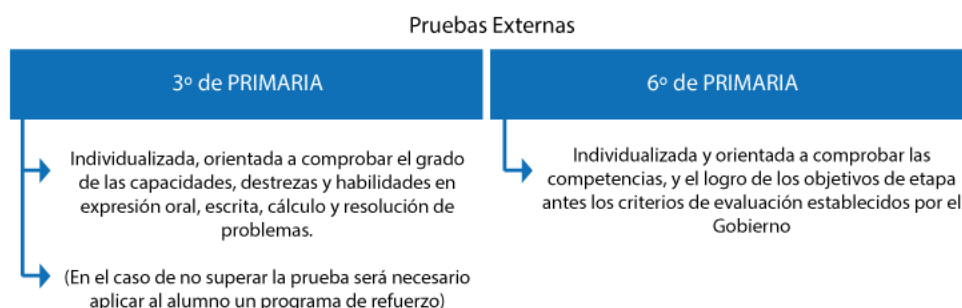
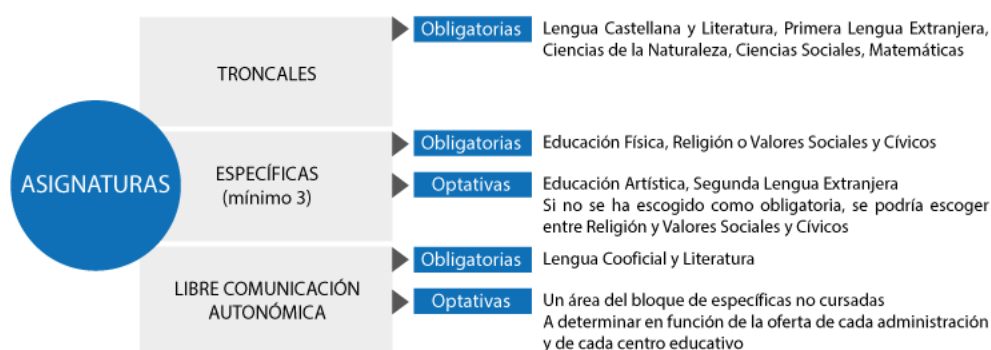


Figura 3. Cambios en la etapa de Educación Primaria en la LOMCE

En la Educación Secundaria Obligatoria se encuentran más cambios a partir de la LOMCE. Se crean dos ciclos: el primero constituido por 1º, 2º y 3º de la ESO y el segundo ciclo formado por un único curso, 4º de la ESO. Sólo se podrá repetir una única vez por curso y un máximo de dos veces por ciclo. En el caso del último curso de la ESO y en el caso de que no se haya repetido ninguna vez durante el primer ciclo se podrá repetir dos veces. No se podrá promocionar de curso si se ha suspendido dos materias troncales, en el caso de no serlo se promocionará con refuerzo.

La LOMCE modifica algunos aspectos relativos a las competencias, cambiando el adjetivo “básicas” por “clave”, reduciendo su número a siete y modificando sustancialmente la denominación de algunas de ellas.

Al igual que en Educación Primaria, se establecen los estándares de aprendizaje durante la etapa de ESO, pudiendo especificar los objetivos a alcanzar por el alumnado al final de la etapa.

En relación a las asignaturas, aparecen tres tipos, dividiéndose en: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. Siendo troncales las materias de Lengua y Literatura, Primera Lengua Extranjera, Matemáticas, Geografía e Historia, Biología y Geología y Física y Química. Desaparece la materia de Educación para la ciudadanía pudiendo ser sustituida por Religión o Valores Éticos.

Existe división de la etapa de ESO en dos ciclos, el primer ciclo correspondiente con los tres primeros cursos y un segundo ciclo representado únicamente por el cuarto.

Tras finalizar el 4º curso se realizará una prueba externa diseñado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte cuya superación es imprescindible para la obtención del título académico de la etapas. Se podrán presentar a dicha prueba los alumnos que tengan todas las materias aprobadas o como máximo dos suspensas siempre que no sean dos troncales. Para la ponderación final será un 70% de la media de la ESO y un 30% de la nota de la prueba externa obtenida (véase Figura 4).

CAMBIOS EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Se crean 2 ciclos. El primero constituido por 1º, 2º y 3º de la ESO, y el segundo por 4º de la ESO.

Solo se puede repetir una vez por curso y un máximo de dos veces por ciclo.

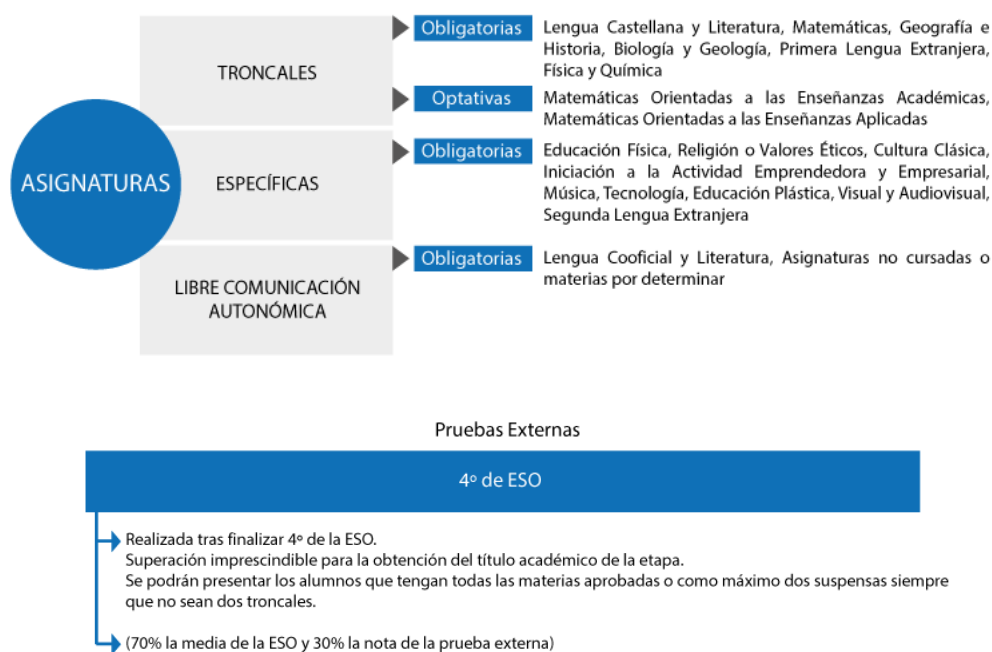


Figura 4. Cambios acontecidos en la etapa de ESO a partir de la LOMCE

En cuanto a la atención a la diversidad se consideran varias medidas:

- Programas de Refuerzo para el alumnado que promocione con materias no superadas.
- Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR).
- Formación Profesional Básica.
- Itinerarios-oposiciones de 4º curso: Enseñanzas Académicas y Enseñanzas Aplicadas.

Como resumen y atendiendo a los principales cambios, se especificarán aquellos que son primordiales para éste estudio. Desaparece Educación para la ciudadanía, dando lugar a la posibilidad de cursar Religión y una alternativa pudiendo ser Valores Éticos, culturales o sociales, siendo ambas asignaturas

evaluables en la media del curso académico del alumnado. La Lengua castellana y literatura y la Primera lengua extranjera se corresponden con materias troncales, siendo la Lengua cooficial y Literatura una materia específica.

En términos de evaluación existirá una prueba al final de Primaria (más una prueba en 3º que servirá como evaluación y detección de problemas de aprendizaje del alumnado) y Bachillerato, además de la nueva prueba de “revalida” que sustituirá al examen de selectividad. Unos de los cambios también sustanciales se relaciona con el último curso del primer ciclo de ESO que se corresponde con el 3º, pudiendo realizar cursos de itinerario de formación profesional, llamada FP “básica”, siendo el gobierno quien autorice las convalidaciones a FP de Grado medio y superior.

El gobierno central facilita el 65% de los contenidos mínimos en Lengua cooficial y Literatura, y un 75% para el resto de contenidos. Así como los contenidos de las materias troncales de todas las etapas educativas (Primaria, Secundaria y Bachillerato), en relación a las materias específicas se expondrán los objetivos y criterios de evaluación, siendo potestad de las comunidades autónomas fijar el temario concreto para la realización de las mismas.

En la Tabla 1 se puede ver la normativa estatal con las distintas Leyes, Reales Decretos y Decretos que desarrollan la LOMCE en nuestro país.

Tabla 1

Normativa Estatal vinculada a la LOMCE

Normativa Curricular LOMCE España
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato

Si se circunscribe la normativa a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), se puede apreciar la relación de los distintos documentos que se vinculan la LOMCE en la misma (Figura 5).

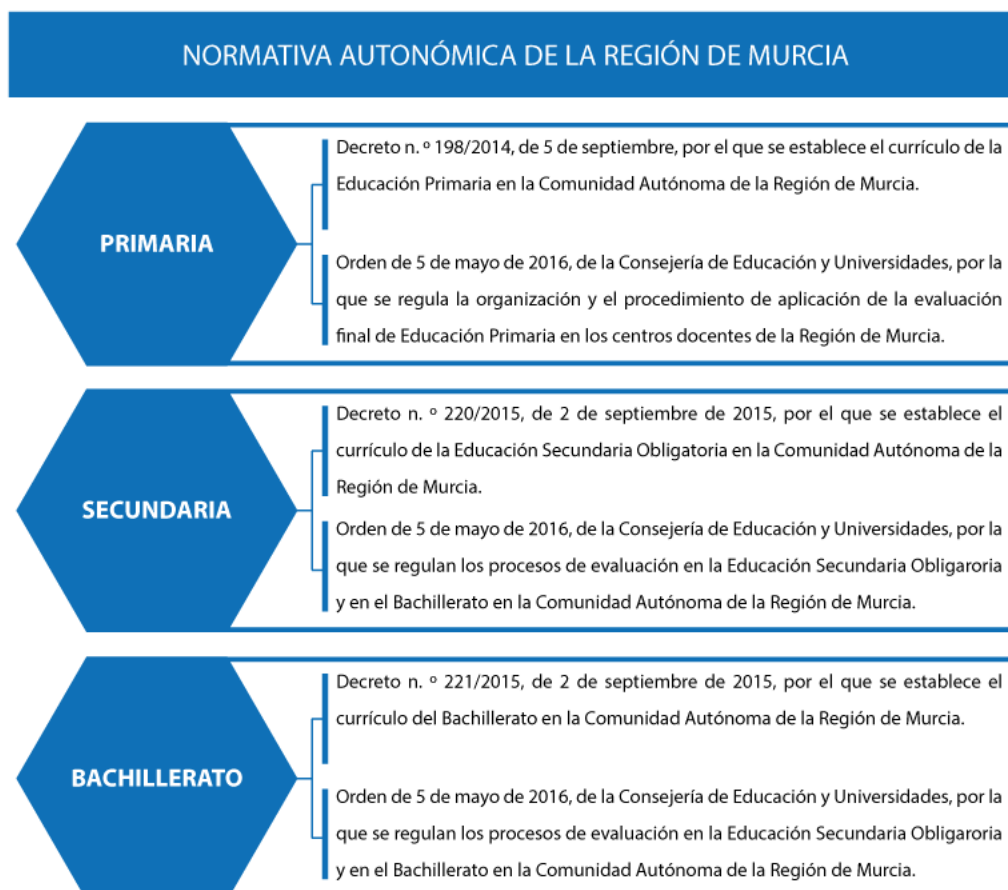


Figura 5. Normativa autonómica vinculada a la LOMCE en la Región de Murcia

2.1.3. La materia de Educación Física en la LOMCE

La materia de EF tiene como finalidad principal el desarrollo de la competencia motriz, entendida como la capacidad de las personas para adquirir el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que permitan interactuar en diferentes medios, contextos o entornos, de manera eficaz y eficiente,

individualmente o con otros, dando respuesta a problemas o situaciones motrices variadas que se puedan plantear en la vida cotidiana. (p. 31161)

Así comienza el apartado de EF en el Decreto 220/2015 del 4 de Septiembre, de currículo para la ESO, donde el objetivo principal de esta materia, que pertenece al bloque de asignaturas específicas, es otorgar aquel bagaje de conocimientos, habilidades y destrezas que ocasionen en el alumnado un adecuado nivel de competencia motriz tal, que puedan solventar los problemas de la vida diaria y adquirir hábitos de vida saludables. El mismo Decreto expone que es un hecho justificado que la actividad física mejora el nivel de condición física, relacionándolos con beneficios no solo físicos sino cognitivos y neurofisiológicos; siendo la edad escolar la propicia para adquirir aquellos valores positivos asociados a la vida saludable.

Otro de los aspectos básicos de la LOMCE con respecto a la materia de EF se corresponde con la modificación de la denominación y la estructuración de los 4 grandes bloques de contenidos ya establecidos con la LOE

El primer bloque, Condición física orientada a la salud, organiza todos los contenidos a una misma base: la condición física desde un punto de vista saludable, tanto para conocer aquellas competencias físicas y mentales para su adquisición como para establecer una mentalidad crítica y analista para reconocer qué, cuáles y cómo realizarlas para un futuro saludable. En este mismo bloque aparte de los conocimientos sobre higiene postural, la correcta realización de los ejercicios y la importancia de la respiración y la relajación a nivel fisiológico, se dan contenidos de vital importancia a esa edad como es la alimentación y la correcta hidratación tanto dentro como fuera de la realización de ejercicio físico.

El segundo bloque de contenidos titulado Juegos y actividades deportivas, es uno de los bloques con más relevancia dentro de la materia, debido al carácter didáctico que conlleva, no solo estableciendo el juego como eje central del aprendizaje gracias a las características intrínsecas del mismo y a los beneficios que aporta, sino a los valores y actitudes que en él se desarrollan. El bloque trabaja los juegos y actividades para el aprendizaje de las diferentes técnicas, tácticas y reglamento de los distintos deportes que se trabajan, tanto individuales como de oposición, colaborativos y de colaboración–oposición; que se dan lugar desde distintas perspectivas ya sea la recreativa, la cooperativa, alternativa, convencional,

popular o tradicional en los distintos entornos que acontecen a los mismos, pudiendo ser estables o inestables.

Como tercer bloque de contenidos se desarrolla las Actividades físicas artístico-expresivas, donde el contenido expresivo, comunicativo, artístico y rítmico acogen responsabilidad didáctica con el objetivo de desarrollar en el alumno la creatividad desinhibida mediante diferentes recursos corporales tales como el baile la danza, mimo, dramatización, representación artística, composición de coreografías y actividades relacionadas con la expresión corporal. Este bloque crea un contexto idóneo para la adquisición de habilidades sociales y emocionales en el alumnado.

Como último bloque se encuentran los Elementos comunes y transversales asociados a valores y actitudes tales como el juego limpio, el respeto al compañero y al contexto deportivo, la deportividad, superación personal, la tolerancia, el trabajo en equipo, etc. Las normas de prevención y seguridad así como el conocimiento de primeros auxilios y sus técnicas de actuación hacen de este bloque un contenido esencial para la correcta inserción de la persona al contexto social determinado.

La materia de EF tiene un carácter eminentemente práctico por lo que el aprendizaje que se produce debe trabajarse mediante el movimiento buscando en todo momento que el tiempo de compromiso motor sea alto utilizando las diferentes metodologías, recursos didácticos y espacios que puedan permitirlo, Baena, Granero y Ruiz (2010) realizan una profunda revisión acerca de los instrumentos y técnicas de valoración del desarrollo motor del alumnado para ver su progreso desde sus inicios educativos.

El uso de las TICS debe ser un recurso importante debido al componente motivador entre el alumnado ya que puede ser utilizado para muchos de los contenidos que se relacionan con la materia, como monitorizar entrenamientos, coreografías, registrar itinerarios en los dispositivos GPS, analizar gestos técnicos, gestionar el aula, evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, y presentar de forma atractiva los contenidos por medio de vídeos de lecciones y otros recursos tecnológicos para diseñar actividades y de forma más eficiente y responsable utilizad las redes sociales.

Una vez expuesto el papel de la materia de EF en el marco de la LOMCE se pasará a profundizar en el modelo competencial, ya que para su correcta inclusión en el currículo educativo y en la programación docente del profesorado es necesario conocer la justificación de por qué es necesario hablar del trabajo por competencias y cómo estas pueden servir de gran ayuda en el proceso de E-A del alumnado.

2.2. INCORPORACIÓN DEL MODELO COMPETENCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

2.2.1. Conceptualización de las Competencias Básicas / Clave

Para entender el concepto de competencia básica, se deben disgregar ambos términos. Si hacemos referencia al concepto de competencia, Campos (2010) la define como “aquellos comportamientos observables que debe desarrollar una persona al poner en práctica los conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes de una forma integrada para desempeñar una determinada situación, actuación profesional o puesto de trabajo” (p. 126), algo en lo que coincide también el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD en adelante) (2013) y se puede apreciar en la Figura 6 donde el trabajo por competencias implica saber decir, saber hacer y los valores y actitudes que en él se desprende. El Proyecto Definición y Selección de Competencias: Bases Teóricas y Conceptuales (DeSeCo), elaborado en 1997, por su parte la define como “más que conocimientos y destrezas, involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en la movilización de recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (p. 3). En cuanto al adjetivo “básica”, el diccionario de la Real Academia Española (RAE) la incluye como “perteneciente o relativo a la base o bases sobre lo que se sustenta algo, fundamental”.

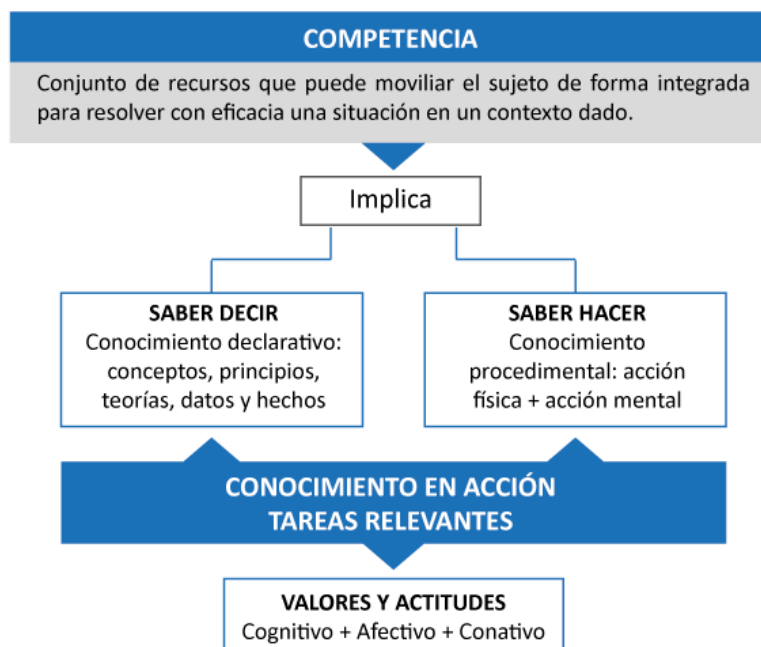


Figura 6. Conceptualización de las competencias. Tomado de MECD (2013, p. 19)

Desde el ámbito educativo, las CCBB (véase Figura 7) han sido un término que muchos autores han intentado definir, de una forma más o menos acertada (Climent, 2010; De Ketele, 2008; Guzmán, 2012; Heras y Pérez-Pueyo et al., 2012; Luengo, Luzón y Torres 2008; Méndez-Giménez, López-Téllez y Sierra, 2009; Pérez-Pueyo, 2012a, 2012b; Sarramona, 2004; Tobón, Herminio y García, 2010; VVAA, 2007a, 2007b). El Real Decreto (RD) 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) define las CCBB como:

Aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (p. 685).

La LOMCE por su parte las denomina como “clave” y las define como “las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (p. 97868).



Figura 7. Finalidades de la inclusión de las CCBB en el currículo. Tomado de Ureña (2010, p. 35)

En primer lugar, permiten integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permiten a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientan la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Con las materias del currículo se pretende que todo el alumnado alcance los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las CCBB. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las materias

contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las CCBB se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias materias.

El trabajo en las materias del currículo para contribuir al desarrollo de las CCBB debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo.

La recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 sobre las Competencias Clave para el aprendizaje permanente, que tiene como objetivos: definirlas para la realización personal y la ciudadanía activa, facilitar una herramienta de referencia con el fin de impulsar las iniciativas nacionales, y crear un marco para posteriores actuaciones; establece que las competencias suponen una combinación de conocimientos, habilidades prácticas, valores éticos, motivación, emociones, actitudes y componentes sociales y de comportamiento. A su vez, conceptualiza en todo momento las competencias como el “saber hacer” aplicable a multitud de contextos como el académico, social y profesional.

Aunque existan numerosas definiciones, como se ha podido observar, parece que está claro lo que pretenden trabajar las competencias y sus finalidades, pero es necesario una clasificación para ordenarlas de un modo sistemático, dependiendo del aspecto individual en el que trabaja cada una de ellas. Por su lado, Viso (2010) identifica las competencias con características holísticas, contextuales, transferibles, transversales y multifuncionales. Una vez conocidas las diferentes definiciones existentes acerca de las competencias, es necesario exponer las diferentes clasificaciones de los principales autores que se han realizado desde su inclusión.

2.2.2. Clasificación de las Competencias Básicas / Clave

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones propuestas en la LOE y el RD 1631/2006, se identificaron ocho CCBB: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y, autonomía e iniciativa personal.

Con la aprobación de la LOMCE, tal y como se ha indicado anteriormente, se deja de hablar de las CCBB para dar paso al adjetivo “Clave” y poder así equiparar la clasificación al marco educativo europeo, dando lugar a siete competencias, como son: comunicación lingüística, competencia matemática y CCBB en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales.

Las competencias anteriormente citadas han sido organizadas por diferentes autores según su naturaleza (Marco, 2008; Méndez, López-Téllez y Sierra, 2009).

Marco (2008) organiza las CCBB en dos grandes bloques: competencias específicas y competencias genéricas.

- Competencias específicas: competencia en la comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y competencia cultural y artística. Estas competencias aportan al currículo: rigor científico; precisión lingüística y matemática; metodología de la investigación e integración de lenguajes y, entre ellos, el icónico.
- Competencias genéricas: competencia social y ciudadana; competencia para aprender a aprender; autonomía e iniciativa personal y tratamiento de la información y competencia digital. Estas competencias aportan al currículo: el tipo de persona que pide la sociedad del conocimiento; la creación del tejido social; la disposición de mantener la actividad a lo largo de la vida y el dominio de una herramienta interactiva y comunicativa.

Méndez et al. (2009) por su parte establece como el autor anterior dos grandes bloques.

- Las relacionadas más directamente con los contenidos de área o materia: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico y competencia cultural y artística.
- Las relacionadas con procedimientos, actitudes y valores transversales: tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

En esta misma línea, existen varias propuestas de organizaciones y normativas, de ellas exponemos las siguientes:

La OCDE (2004) establece tres categorías:

- Las que permiten interactuar con el entorno: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y tratamiento de la información y competencia digital.
- Las que permiten interactuar con las demás personas: competencia social y ciudadana y competencia cultural y artística.
- Las que permiten actuar de forma autónoma: competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

El Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la ESO de Cataluña, establece una nueva ordenación dividiendo las 8 competencias en cuatro categorías.

- Competencias transversales: Las competencias comunicativas: competencia comunicativa lingüística y audiovisual, competencias artística y cultural.
- Competencias metodológicas: Tratamiento de la información y competencia digital, competencia matemática, competencia de aprender a aprender.
- Competencias personales: Competencia de autonomía e iniciativa personal.
- Competencias específicas centradas en convivir y habitar el mundo: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana

La Red Europea de Información en Educación (Eurydice, 2002a) propone una clasificación de 6 Competencias Clave, estas son: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología, el espíritu empresarial y las competencias interpersonales y cívicas.

En conclusión, a partir de las diversas clasificaciones podemos extraer que existe una necesidad generalizada de catalogar las CCBB o Clave según el aporte individual de cada una de ellas, aunque el fin último es adquirirlas todas como recurso indispensable para una educación elemental; por esta razón es relevante

analizar los diferentes matices que proponen las Comunidades autónomas para el trabajo específico atendiendo al contexto y necesidades educativas de cada Región.

2.2.3. Matices propuestos para las competencias por las diferentes Comunidades Autónomas

En las Órdenes y Decretos por los que se establece el currículo de ESO en las diferentes Comunidades Autónomas (CCAA) se hace mención a las competencias expuestas en el apartado anterior. Analizadas las mismas, se ha constatado que la redacción de las competencias es prácticamente la misma, destacando algunas aportaciones que se ha creído conveniente explicitar (Tabla 2).

Tabla 2

Matices propuestos para las competencias por las diferentes CCAA

ORDEN Y/O DECRETO	APORTACIONES
Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la ESO en Andalucía, en el Artículo 6	Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida
Decreto 69/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la ESO en la Comunidad de Castilla – La Mancha (artículo 6 y Anexo I)	Añade una CB en todas las etapas: la competencia emocional, definida esta como la madurez que la persona demuestra en sus actuaciones consigo mismo y con los demás, especialmente a la hora de resolver conflictos.
Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la ESO en el Principado de Asturias (artículo 10)	Define las CCBB como “aquellas que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa y fomentar el espíritu crítico, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”.
Decreto 83/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de ESO para la Comunidad Autónoma de Extremadura (artículo 5 y Anexo I)	El presente Decreto no presenta ningún matiz especial a las diferentes CCBB.
Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad	Realiza una distinción entre las competencias educativas generales y las CCBB. Mientras que las primeras se relacionan con los grandes ejes para una educación integral a nivel personal

ORDEN Y/O DECRETO	APORTACIONES
Autónoma del País Vasco (artículos 6 y 7 y anexo III)	(aprender a vivir responsablemente y de forma autónoma, aprender a aprender de forma crítica, a aprender a comunicarse en las dos lenguas oficiales, aprender a vivir juntos, aprender a desarrollarse como personas, y aprender a ser emprendedor y tener iniciativa), las segundas son el resultado de la combinación integrada de conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores para el alumnado, para alcanzar su realización personal y obtener una integración social.
Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en Cataluña (artículo 7 y anexo I)	Establece la competencia comunicativa lingüística y audiovisual y la competencia artística y cultural, como parte de las competencias comunicativas.
Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la ESO (artículo 5 y anexo I)	Las relaciona con el marco de las Competencias Clave definidas por la Unión Europea para el aprendizaje permanente del alumnado. Asume como propias las fijadas en el RD 1631/2006 de Enseñanzas Mínimas.
Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (artículo 5 y anexo I)	Las relaciona con el marco de las Competencias Clave definidas por la Unión Europea para el aprendizaje permanente del alumnado. Asume como propias las fijadas en el RD 1631/2006 de Enseñanzas Mínimas.
Decreto 67/2008, de 6 de junio, por el cual se establece la ordenación general de las enseñanzas de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la ESO en las Islas Baleares	No existe un artículo determinando las CCBB, solo se encuentra una pequeña alusión de las mismas en la definición de currículo del artículo 7.

Fuente: Modificado de Ureña (2010, pp. 38-41).

Otros autores (Bisquerra, 2000, 2003; Saarmi, 1999; Sánchez, 2011) dotan de importancia a la competencia emocional, ya que en las competencias establecidas por la LOE no se mencionan las características ni las necesidades en cuanto a este aspecto del alumno en una etapa tan complicada e inestable. Debido a su importancia, en el Decreto 69/2007 de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, se contempla dicha competencia, como ya se ha indicado.

La LOE contempló la posibilidad de incluir la competencia motriz en el compendio de CCBB, pero al final incorporó la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico por su carácter más general (Bedoya, 1998; Del Villar, 2009; Gallego, 2009; Méndez-Giménez et al., 2009). Pérez-Pueyo, García, Hortigüela, Aznar y Vidal (2016) indican (como se verá en el apartado 2.2.6) que la competencia motriz no es una verdadera competencia sino una capacidad, en su estudio elaboran una verdadera propuesta denominada “competencia coporal” donde desarrollan y justifican la necesidad de implementarla junto a las demás Competencias Clave.

Gracias a los matices que aportan las CCAA se puede percibir un carácter flexible para trabajar las competencias de un modo óptimo, dependiendo de las características de cada una de las regiones para poder ser trabajadas de una manera individualizada.

2.2.4. De la enseñanza fundamental a las Competencias Clave: marco internacional

Para llegar al término de Competencia Clave se va a realizar un recorrido a nivel internacional con los informes, proyectos y conferencias más representativos, donde se ve la necesidad de evolucionar para adquirir un aprendizaje elemental y llegar a ser una persona activa y productiva para la sociedad (Rodríguez, Herraiz y Martínez, 2010).

Rodríguez et al. (2010) realizan un recorrido histórico, donde expresan que el concepto de competencia nació en un primer instante en el contexto del mundo laboral en los años 1970-1980, posteriormente formó parte de la formación profesional hasta llegar al SE.

En la Conferencia Mundial de Jomtien realizada por la Unesco (1990), “La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, expone que cada persona deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, mediante un contenido elemental como por ejemplo sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades para vivir, trabajar con dignidad y mejorar la calidad de vida. En el Reino Unido

en 1990 se contemplan las competencias en el sistema nacional de cualificaciones profesionales.

En el Libro Blanco sobre Educación y la Formación de 1995, se trató por primera vez en la Comisión Europea sobre las CCBB, donde las iniciativas tienen como finalidad entre otras las de fomentar la adquisición de nuevos conceptos o luchar contra la exclusión social mediante un aprendizaje permanente.

En la Conferencia Internacional de Amman (1996) se realizó una evaluación sobre la evolución de la conferencia de Jomtien, viendo progresos satisfactorios de esta nueva propuesta.

En el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000) se reunieron 164 países con el objetivo de conseguir un mundo donde todas las personas por igual dominaran unas aptitudes básicas como la lectura, escritura y cálculo para ser ciudadanos y trabajadores útiles a la sociedad de la que forman parte, mejorando la calidad y equidad de la educación para todos. Al finalizar la reunión se determinó que los gobiernos se comprometieran a cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos acordados, estos son entre otros: extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, velar por las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo, y mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación como la lectura, escritura, matemática y competencias prácticas esenciales.

Posteriormente en el Proyecto DeSeCo buscan aquellas destrezas que una persona necesita para llevar una vida tanto personal como socialmente satisfactoria, cuyo objetivo es la definición y formación del concepto de competencia, consideraciones empíricas y la selección de aquellas que resultan necesarias; denominándolas Competencias Clave y diferenciando éstas en tres categorías: competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales para interactuar con el conocimiento, competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, y competencias que permiten actuar de una forma autónoma (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2005).

En el programa PISA (OCDE, 2000) se realiza una evaluación de la preparación de los jóvenes de 15 años, de una forma prospectiva y diagnóstica para saber en qué medida emplean los conocimientos y competencias para enfrentar retos y dificultades que se presentan en la vida real en tres ámbitos: aptitudes para

la lectura, aptitudes para las matemáticas y aptitudes para las ciencias. Como conclusiones a este programa, PISA muestra como el entorno doméstico incide en el éxito educativo, mostrando a nivel general una mayor calidad de promedio en resultados educativos que en una época anterior (Halász y Michel, 2011).

Eurydice (2002a, 2002b) establece las Competencias Clave que toda persona tiene que obtener para una vida plena en una sociedad activa: la comunicación en la lengua materna, la comunicación en lenguas extranjeras, las TIC, el cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología, el espíritu empresarial, las competencias interpersonales y cívicas, el aprender a aprender y la cultura general.

A lo largo de los años ha sido necesaria una evolución de la educación desde un punto de vista elemental, para que todos los ciudadanos dispongan de unos recursos mínimos para afrontar los problemas de la vida real en un contexto social determinado.

2.2.5. Descripción de las Competencias Básicas vinculadas a la LOE

En este apartado se pretende realizar una breve descripción de cada una de ellas, teniendo como referencia el RD 1631/2006.

2.2.5.1. Competencia en comunicación lingüística

En el RD 1631/2006 se define como “La utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y 4 nivel de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta” (p. 686)

Sag (2010) explica que es la competencia de las competencias, debido a que gracias a ésta pueden ser aprendidas todas las demás, por lo que con un mayor dominio de lengua puede haber una mejora en la adquisición de las siete restantes. Diferencia esta competencia básica en tres elementos o procesos, tal y como aparece en la Figura 8.

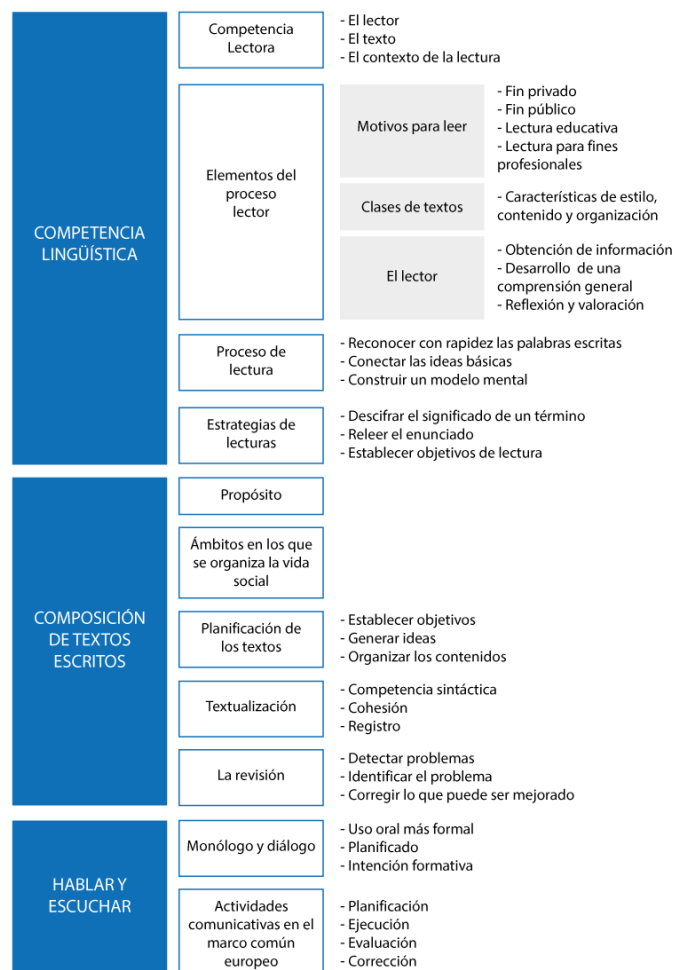


Figura 8. Diferenciación de elementos en la competencia lingüística. A partir de Sag (2010)

2.2.5.2. Competencia matemática

Tal y como expone el RD 1631/2006:

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y especiales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral. (p. 687)

2.2.5.3. *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*

El RD 1631/2006 cita la competencia como:

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. (p. 687)

Ser consciente de la influencia que tiene la persona con su espacio, interactuar con él, y el beneficio que acarrea la conservación de los recursos son contenidos intrínsecos de esta competencia.

2.2.5.4. *Tratamiento de la información y competencia digital*

Citando al RD 1631/2006 se puede definir esta competencia como:

Disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. (p. 688)

El consejo Europeo (2005) define la competencia digital como:

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las CCBB en materia de TSI: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. (p. 17)

2.2.5.5. *Competencia social y ciudadana*

Tal como define el RD 1631/2006:

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar,

tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. (p. 688)

Para Roca (2005) las habilidades sociales son esenciales para una persona debido a que:

- Puede ser la principal fuente de bienestar para un individuo poder relacionarse con los demás, siendo negativa y de estrés cuando no se posee esta habilidad.
- Un déficit de habilidades sociales acarrea un nivel de frustración, infravaloración e ira por las demás personas.
- Los problemas interpersonales predisponen a la ansiedad y a enfermedades psicosomáticas.
- La calidad de vida tiende a relacionarse directamente con las relaciones sociales de la persona.
- Las relaciones interpersonales satisfactorias mejoran los niveles de autoestima.

A continuación se relatan aquellos factores que promueven en el alumnado la competencia social y ciudadana para Marina y Bernabeu (2007):

- Los alumnos tanto en la escuela como en su casa tienen que ser conscientes de que existe una red de interdependencias, estando vinculados socialmente a los demás.
- Se debe adquirir una personalidad propia y un alto grado de autonomía responsable.
- Deben reconocer y respetar las diferencias de opinión y aprender a comunicarse de una forma adecuada.
- La cooperación y la colaboración son actitudes que todo alumno debe poseer para saber trabajar en equipo.
- Es importante solventar problemas grupales atendiendo a la necesidad del grupo y no únicamente a la personal.
- Los jóvenes deben adquirir sentimientos altruistas solidarios y compasivos.
- La importancia de la mentalización de una sociedad democrática.
- Tiene que formar parte en el desarrollo de la personalidad.

Pagès (2009) realiza una diferenciación en cuanto a los conocimientos que se le atribuyen individualmente a cada uno de los componentes de la competencia (Figura 9).



Figura 9. Diferenciación de los componentes de la competencia social y ciudadana. Tomado de Pagès (2009, p. 9)

2.2.5.6. Competencia cultural y artística

El RD 1631/2006 apunta que “esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos” (p. 688).

Escamilla (2008) establece una serie de dimensiones y subdimensiones de la competencia para conocer aquellos aspectos a incidir para trabajarla de una forma óptima (Figura 10).

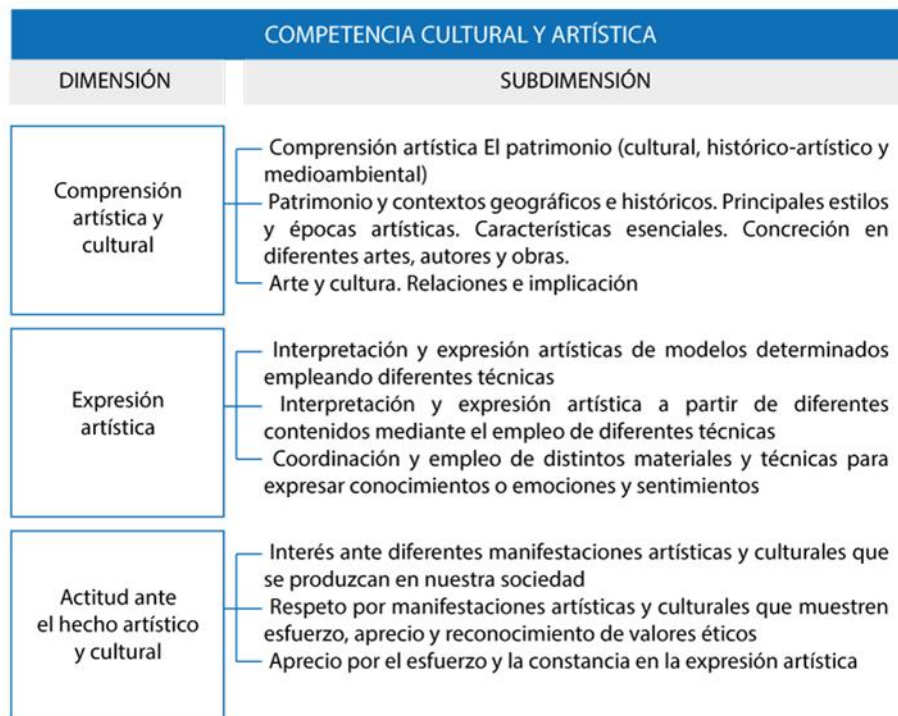


Figura 10. Dimensiones y subdimensiones de la competencia cultural y artística. A partir de Escamilla (2008)

Díaz (2008) realiza un repaso de los estudios relacionados con la competencia social y ciudadana para acercar y facilitar su evaluación en educación. Posteriormente realiza una propuesta metodológica partiendo de la lectura y planificación de los elementos curriculares de la materia específica, para poder realizar los vínculos oportunos entre los criterios de evaluación y los aprendizajes identificados de la fase anterior; una vez realizada esta organización deben ser seleccionados los bloques de contenidos y los contenidos específicos a trabajar y por último planificar aquellas actividades de E-A enfocadas a la organización curricular anterior.

2.2.5.7. Competencia para aprender a aprender

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades tal como establece el Proyecto Atlántida (Figura 11).

Previamente y como consejo de Martín (2008) se debe reflexionar sobre algunos aspectos para abordar esta competencia de una forma adecuada:

- Definir los perfiles de la competencia, que se correspondan a cada nivel educativo.
- Conocer qué factores influyen en las diferencias individuales de cada alumno.
- Concretar los dominios de conocimiento y el desarrollo de las capacidades que se establecen con esta competencia.
- Programar situaciones de E-A que promuevan: la adquisición de nueva información, habilidades o conocimientos, la modificación de esa información, estructuración de las destrezas disponibles para mejorar y ampliar el conocimiento adquirido, automatización para abordar las demandas del contexto social en el que se vive y la participación del alumno en la toma de conciencia sobre lo aprendido.

La Comisión Europea (2006) enmarca esta competencia en tres dominios: cognitivo, para ser capaces de identificar proposiciones y usar herramientas mentales sobre situaciones de la vida cotidiana; afectivo, requerido para las estrategias de aprendizaje, autoconcepto y el propio entorno del aprendizaje; y para finalizar, el dominio metacognitivo, para ser capaces de reflexionar y evaluar su propia actuación.

El proyecto Atlántida realiza un análisis en profundidad sobre ésta competencia con el fin mejorar su aprendizaje (Bolívar y Moya, 2007).

Dentro de la Comisión Europea (2016) se encuentra la Estrategia Europea (2016) la cual busca como objetivo, reducir el abandono escolar temprano un 15%.

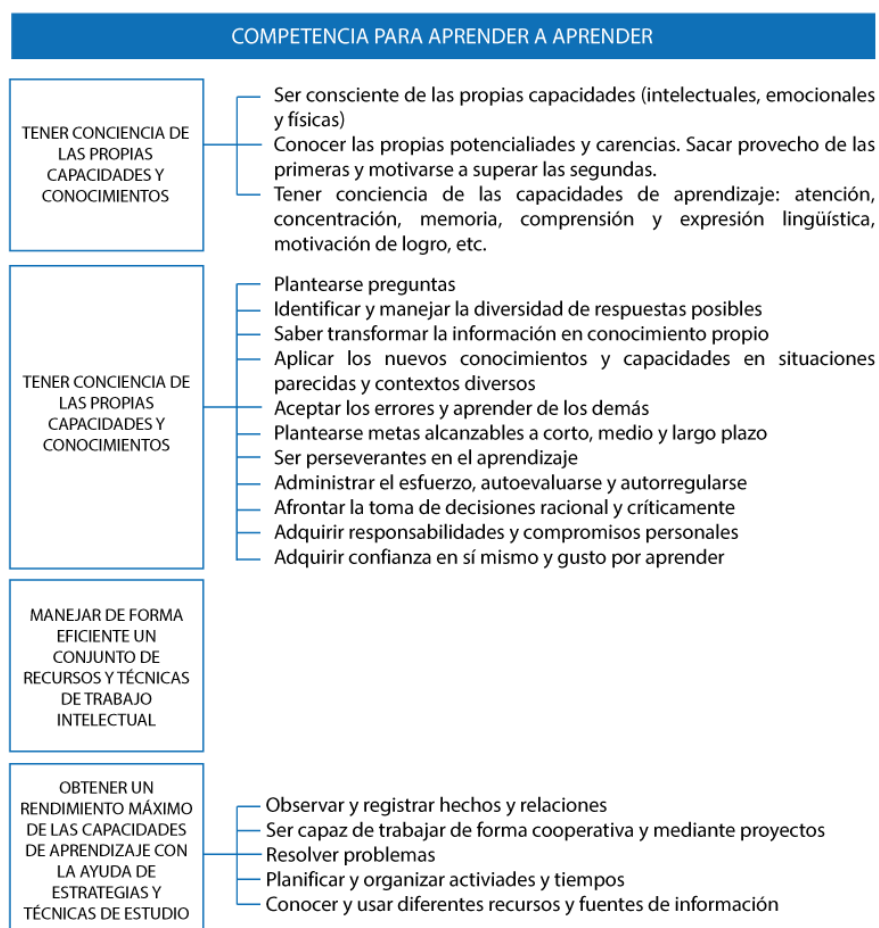


Figura 11. Dimensiones y subdimensiones de la competencia de aprender a aprender. Tomado del Proyecto Atlántida (2005, p. 103)

2.2.5.8. Autonomía e iniciativa personal

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como: la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Pérez-Pueyo, Heras y Herrán (2008) desarrollan una propuesta para trabajar la competencia, dividiéndola en dos dimensiones: conocer y confiar en sí mismo y la innovación (véase Figura 12). Por su lado Cañabate, Zagalaz, Lara, y Cachón (2011) realizan otra propuesta para trabajar esta competencia en la materia de EF centrado a unos aspectos que consideran indispensables: establecer lo que debe mejorar el alumnado para desarrollar la competencia, relacionar esta con una propuesta de capacidades que se deben desarrollar, relacionar estas capacidades a las habilidades, conceptos y actitudes correspondientes; y por último, concretar las aportaciones que esta materia puede realizar para desarrollar cada una de las capacidades y habilidades.

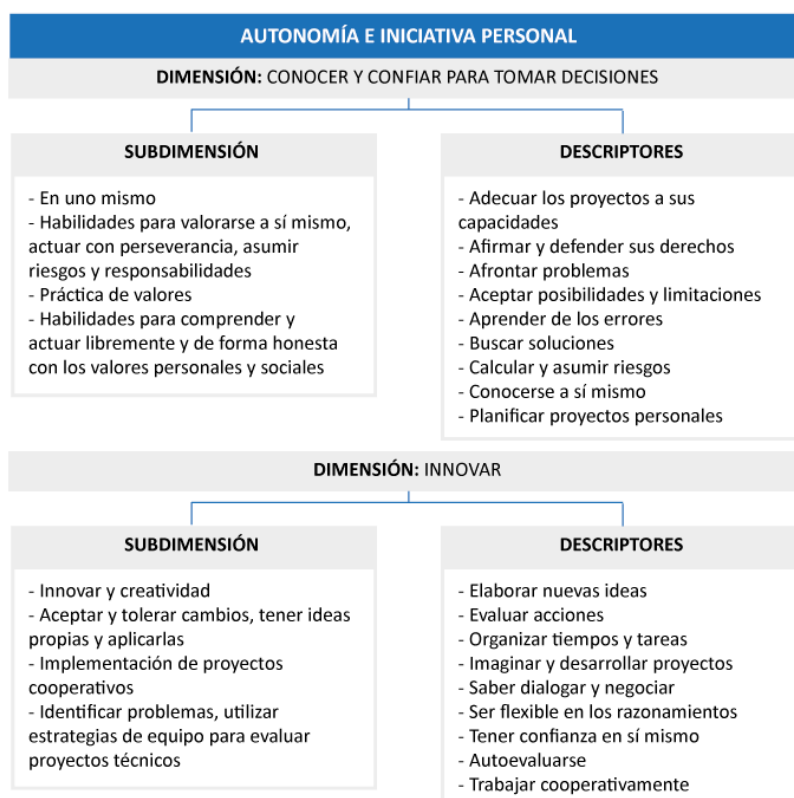


Figura 12. Indicadores de la competencia de autonomía e iniciativa personal. Tomado de Pérez-Pueyo, Heras y Herrán (2008, p. 145)

El currículo oficial busca contextualizar y concretar los distintos elementos curriculares, Moya (2007) y Bolívar (2010) comentan que las competencias no

buscan eliminar o sustituir otro elemento curricular sino que busca establecer directrices y evaluaciones a las existentes desde un marco internacional.

Moya (2008) consideran las CCBB como un factor integrador en el currículo educativo contribuyendo estas, en cuatro niveles: el nivel uno se correspondería con la integración de los diferentes componentes de los diseños curriculares en una visión operativa única; el nivel dos la integración del currículo de los centros educativos a través de una estructura compartida en tareas; el tres constituye la integración de los distintos modelos de enseñanza a través de los proyectos educativos y curriculares de centro; y como cuarto y último nivel, la integración de los distintos tipos de currículo: formal, no formal e informal.

Peris y Blasco (2012) afirman que hasta esa época se podía confirmar que el trabajo por competencias no se había consolidado en la práctica de la EF, ya que no se ha integrado dicho enfoque en la práctica docente del profesorado, poniendo de manifiesto el déficit de recursos y demandando en fechas futuras la investigación para el trabajo competencial desde la materia.

Existe en la literatura específica estudios diseñados y aplicados con la utilización del modelo competencial obteniendo resultados positivos tanto en la enseñanza como en el aprendizaje por parte del alumnado (Gerard, 2005; Martínez y Echeverría, 2009; Molina y Antolín, 2008; Moya y Luengo, 2011; Moya, 2007, 2008; Pérez-Pueyo y Casanova, 2010; Pérez-Pueyo y Vega, 2009).

2.2.6. Descripción de las Competencias Clave vinculadas a la LOMCE

La orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la ESO y el Bachillerato, define, conceptualiza y explica cada una de las siete Competencias Clave que establece la LOMCE, así como esclarece el objeto y ámbito de aplicación de las mismas, los objetivos en las distintas etapas de educación, qué papel tienen las competencias en el currículo educativo y qué estrategias metodológicas se pueden utilizar para trabajar por competencias en el aula; así como establece las pautas de actuación a la hora de evaluar las Competencias Clave. A continuación se procederá a detallar cada una de ellas.

2.2.6.1. Competencia en comunicación lingüística

Según la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, la competencia en comunicación lingüística está formada por cinco componentes para poder comprender los distintos aspectos que intervienen en el proceso de la misma (Véase la Tabla 3).

- Lingüístico diferenciando este por seis dimensiones las cuales son: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica y la ortoépica.
- Pragmático-discursivo, dividido este a su vez por la sociolingüística (la que estudia las diferentes relaciones entre los fenómenos lingüísticos y socioculturales). La pragmática (la cual estudia la relación de los usuarios y las diferentes circunstancias de la comunicación que acontecen en contexto lingüístico) y la discursiva (todo lo referente al discurso que se está llevando a cabo).
- Socio-cultural dividiéndose en dos dimensiones, el conocimiento del mundo y la interculturalidad.
- Estratégico, aquellas destrezas y estrategias que permiten al alumno solventar los diferentes problemas que se le planteen en el acto comunicativo, Entre las que se encuentran las destrezas comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación. Y las destrezas relacionadas con el tratamiento de la información: la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos.
- Componente personal subdividida en la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

Tabla 3*Competencia en comunicación lingüística según la normativa LOMCE*

Dimensión	Subdimensión
Saber	<ul style="list-style-type: none"> • La diversidad de lenguaje y de la comunicación en función del contexto • Las funciones del lenguaje • Principales características de los distintos estilos y registros de la lengua • El vocabulario • La gramática
	<ul style="list-style-type: none"> • Expresarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas • Comprender distintos tipos de textos; buscar, recopilar y procesar información
	<ul style="list-style-type: none"> • Expresarse de forma escrita en múltiples modalidades, formatos y soportes • Escuchar con atención e interés controlando y adaptando su respuesta a los requisitos de la situación
	<ul style="list-style-type: none"> • Estar dispuesto al diálogo crítico y constructivo • Reconocer el diálogo como herramienta primordial para la convivencia • Tener interés por la interacción con los demás • Ser consciente de la repercusión de la lengua en otras personas

Fuente: Tomado de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, pp. 6991-6993.

2.2.6.2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

Sin duda el impacto que produce la competencia de las matemáticas, ciencias y tecnología en la sociedad actual es primordial para para que se genere una sostenibilidad de bienestar social y exige a los ciudadanos utilizar dichos conocimientos en la vida cotidiana (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero). Esta competencia se subdivide en dos subcompetencias, la competencia matemática y la competencia en ciencias y tecnología (Tabla 4).

En la competencia matemática los números, las medidas y las estructuras son elementos esenciales para la adquisición de conocimientos teóricos y su futura aplicación práctica. Por otro lado, los procesos personales, sociales, profesionales o científicos son los contextos que pueden acontecer para el manejo de la competencia, incluyendo valores que se basan en el rigor, el respeto a los datos y la veracidad de los mismos. Para abordar de una forma efectiva el desarrollo de esta capacidad existen cuatro áreas en relación a los números, algebra, la geometría y la estadística de distintas formas:

- La cantidad, siendo la cuantificación de los objetos, las relaciones y entidades del mundo la base para representar valores unidades, tendencias y patrones numéricos dependiendo de los argumentos e interpretación personal.
- El espacio y la forma, incluyéndose actividades de comprensión de la perspectiva, elaboración y lecturas en la transformación de formas con y sin tecnología.
- El cambio y las relaciones para conocer los cambios existentes en una unidad de tiempo determinada y así utilizar un modo de uso matemático que se relacione directamente con el cambio acontecido.
- La incertidumbre y los datos son el centro de la competencia matemática ya que exige del conocimiento de los errores en las mediciones y los conocimientos del azar de los números así como la cuantificación de los datos obtenidos y su justificación.

En cuanto a las competencias basadas en la ciencia y tecnología, son aquellas que se producen en el mundo físico, siendo la relación e interacción en el mismo el elemento esencial en su formulación. Esta subcompetencia dota al ciudadano de capacidades como la de abordar juicios de valor de una forma crítica de los elementos que existen en un contexto específico momentáneo. El pensamiento científico es una herramienta útil para el contraste, adquisición y aplicación de destrezas para resolver problemas del tipo social. En la competencia en ciencias y tecnología se pueden diferenciar dos componentes que coexisten interrelacionándose entre sí: los sistemas y la ciencia.

- Sistema físico: gobernado por las leyes de la naturaleza, desde los ámbitos específicos como los mecánicos, eléctricos, magnéticos luminosos, acústicos, caloríficos, reactivos, atómicos y nucleares.

- Sistema biológico: la alimentación, higiene y la salud individual y colectiva son los principios que rigen al sistema de los seres orgánicos del planeta.
- Sistema de la tierra y del espacio: acogiendo a ésta desde la perspectiva geológica y cosmológica. Como saberes teóricos y prácticos se encuentran la producción agrícola, ganadera, marítima, minera e industrial, así como el conocimiento del espacio exterior.
- Sistema tecnológico: con saberes relacionados con la producción de nuevos materiales, el diseño de aparatos industriales domésticos e informáticos y la relación de éstos con la vida familiar y laboral del ciudadano.

Concerniente al dominio científico, los elementos esenciales para su conocimiento y aplicación vienen referidos a la investigación y a la comunicación, la primera utilizada como recurso y procedimiento para la elaboración de material, búsqueda de soluciones e indagación de diferentes caminos posibles para la resolución de problemas. La comunicación de la ciencia es imprescindible para poder transmitir de una manera efectiva y eficiente los hallazgos y procesos que se ejecutan en el método científico.

Tabla 4

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología vinculadas a la LOMCE

Dimensión	Subdimensión
Saber	<ul style="list-style-type: none"> • Geometría y conceptos matemáticos, geometría, estadística, álgebra, medidas, números
	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje científico • Sistemas biológicos, físicos, tierra y del espacio, tecnológicos • Investigación científica
	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar los principios y procesos matemáticos en distintos contextos • Analizar gráficos y representaciones matemáticas • Interpretar y reflexionar resultados matemáticos • Usar datos y procesos científicos • Tomar decisiones basadas en pruebas y argumentos • Emitir juicios en la realización de cálculos • Manipular expresiones algebraicas • Resolver problemas • Utilizar y manipular herramientas y máquinas tecnológicas
Saber hacer	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar los datos y su veracidad • Asumir los criterios éticos asociados a la ciencia y a la tecnología • Apoyar la investigación científica y valorar el conocimiento científico
Saber ser	

Fuente: Tomado de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, pp. 6993-6695).

2.2.6.3. Competencia digital

En la era digital en la que vivimos, la adaptación, el uso creativo, la crítica y el uso de las tecnologías de un modo seguro son herramientas indispensables para el aprendizaje integral del alumnado debido al alto componente práctico en la vida cotidiana. El alumnado requiere conocimientos con el lenguaje específico del

mundo digital tales como el textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro (Tabla 5).

En la competencia digital resulta necesario adquirir los siguientes elementos:

- La información, tanto su comprensión como la gestión de la misma. En este apartado los motores de búsqueda adquieren un papel relevante.
- La interpretación de la información obtenida y conocer la validez y fiabilidad de las fuentes consultadas.
- La comunicación que se puede generar en los diferentes medios, su funcionamiento, y cómo su utilización puede ayudar a crear nuevas formas de colaboración y participación en nuevo contenido didáctico.
- Creación de contenido, según los formatos (texto, audio, vídeo o imagen) e identificación de contenido, como programas y aplicación que se adapte a la nueva creación, dando importancia a la normativa de derecho de autor y las licencias vigentes.
- La seguridad es un elemento clave en esta competencia, debido a los riesgos asociados al uso de las tecnologías, por lo que la identificación de este tipo de riesgos como los aspectos adictivos de las tecnologías utilizadas es importante.
- Resolución de problemas. Al conocer los dispositivos digitales, su potencial y limitaciones se puede buscar la resolución de diferentes problemas que pueden presentarse tanto teóricos como prácticos.

Tabla 5*Competencia digital vinculada a la LOMCE*

Dimensión	Subdimensión
Saber	<ul style="list-style-type: none"> • Los derechos y los riesgos en el mundo digital • Principales aplicaciones informáticas • Lenguaje específico: textual, numérico. icónico, visual, gráfico y sonoro • Fuentes de información
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar recursos tecnológicos para la comunicación y resolución de problemas • Buscar, obtener y tratar información • Usar y procesar información de manera crítica y sistemática • Crear contenidos
	<ul style="list-style-type: none"> • Tener una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías y los medios tecnológicos • Valorar fortalezas y debilidades de los medios tecnológicos • Tener la curiosidad y la motivación por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías • Respetar principios éticos en su uso

Fuente: Tomado de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, (pp. 6995-6696)

2.2.6.4. Competencia Aprender a Aprender

La competencia de aprender a aprender es primordial para el aprendizaje permanente e integral del alumnado en los distintos contextos existentes (formales, no formales e informales). Iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje es la principal característica que difunde la competencia, siendo especialmente exigente en cuanto a capacidades se refiere puesto que se exige de una capacidad por motivarse en el aprendizaje, la organización y gestión del propio aprendizaje, la autorreflexión y toma de consciencia del proceso de aprendizaje que se tiene lugar y saber dirigirlos para que el aprendizaje sea significativo (Tabla 6).

La competencia se divide en tres dimensiones; el conocimiento que se tiene acerca de lo que se conoce o desconoce, lo que es capaz de aprender y lo que

interesa; la disciplina en la que se localiza el aprendizaje y conocimiento específico y el conocimiento de las estrategias existentes para afrontar los problemas planteados.

Aprender a aprender es un concepto que engloba tanto al individuo específico como al grupo, siguiendo en ambos casos el mismo procedimiento de actuación, reflexión, planificación, supervisión y evaluación.

Valores como la autoeficacia y la confianza son los que trabaja la competencia, así como el valor de controlar la situación y el aprendizaje que se está efectuando.

Tabla 6

Competencia para aprender a aprender vinculada a la LOMCE

Dimensión	Subdimensión
Saber	<ul style="list-style-type: none"> • Los procesos implicados en el aprendizaje (cómo se aprende) • Conocimiento sobre lo que uno sabe y desconoce
	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento de la disciplina y el contenido concreto de la tarea • Conocimiento sobre distintas estrategias posibles para afrontar tareas
	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de planificación de resolución de una tarea • Estrategias de supervisión de las acciones que el estudiante está desarrollando
	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de evaluación del resultado y del proceso que se ha llevado a cabo
Saber ser	<ul style="list-style-type: none"> • Motivarse para aprender • Tener la necesidad y la curiosidad de aprender
	<ul style="list-style-type: none"> • Sentirse protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje
	<ul style="list-style-type: none"> • Tener la percepción de auto-eficacia y confianza en sí mismo

Fuente: Tomado de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, (pp. 6997-6698).

2.2.6.5. *Competencias sociales y cívicas*

Saber adaptarse a los cambios sociales según el tiempo transcurrido, así como a nivel geográfico, son recursos y habilidades que se demandan de un ciudadano para utilizar sus conocimientos y actitudes sobre la sociedad; dependiendo de la perspectiva individual y común, tanto en el ámbito público como privado. La competencia se divide a su vez en dos: la competencia social y la competencia cívica (Tabla 7).

La competencia social está estrechamente relacionada con el bienestar personal y colectivo, por ello es esencial adquirir aquellos conocimientos y actitudes que permitan conocer la realidad social en la que se encuentra el individuo. Las destrezas que se relacionan con la competencia son: capacidad de comunicación constructiva en los diferentes entornos sociales, mostrar tolerancia, expresare y comprender puntos de vista diversos, negociar con confianza y sentir empatía. Las actitudes y valores que se derivan de la subcompetencia son: la colaboración, la seguridad en uno mismo la integridad y la honestidad.

La competencia cívica, se relaciona con el conocimiento crítico y los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles que se establecen en la constitución. Las destrezas que corresponden con la competencia son la habilidad de desenvolverse eficazmente en el ámbito público y a la resolución de problemas que pueden llegar a afectar al entorno escolar y la comunidad.

Tabla 7*Competencias sociales y cívicas LOMCE*

Dimensión	Subdimensión
Saber	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender códigos de conducta aceptados en distintas sociedades y entornos • Comprender los conceptos de igualdad, no discriminación entre mujeres y hombres, diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura • Comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas • Comprender los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos
	<ul style="list-style-type: none"> • Saber comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos y mostrar tolerancia • Manifestar solidaridad e interés por resolver problemas • Participar de manera constructiva en las actividades de la comunidad • Tomar decisiones en los contextos local, nacional o europeo mediante el ejercicio del voto
	<ul style="list-style-type: none"> • Tener interés por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social • Tener disposición para superar los prejuicios y respetar las diferencias • Respetar los derechos humanos • Participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles

Fuente: Tomado de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, (pp. 6998-6699).

2.2.6.6. *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*

Conocer la situación en la que el individuo se encuentra para poder elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas y actitudes para así conseguir el objetivo propuesto, es la capacidad que se busca en el alumnado en esta competencia en todo ámbito, ya sea social, escolar y laboral (Tabla 8); con el fin

último de formar futuros ciudadanos que contribuyen activamente a la sociedad de la que pertenecen. Los conocimientos que se demandan entre otros son: la capacidad de reconocer oportunidades existentes personales, profesionales y comerciales así como la capacidad de análisis, planificación, organización, gestión y toma de decisiones, adaptación al cambio y resolución de problemas, comunicación, presentación, representación y negociación efectiva, habilidad para trabajar tanto individualmente como en grupo, participación, liderazgo, pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad, autoconfianza y evaluación y auto-evaluación. Y en cuanto a los valores y actitudes que se derivan se encuentran: la predisposición a actuar de una forma imaginativa, el autoconocimiento y la autoestima, autonomía, interés, esfuerzo y espíritu emprendedor, iniciativa, proactividad e innovación.

Tabla 8

Competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor vinculada a la LOMCE

Dimensión	Subdimensión
Saber	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del funcionamiento de las sociedades y las organizaciones sindicales y empresariales
	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño e implementación de un plan
	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales
Saber hacer	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis planificación, organización y gestión
	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas
	<ul style="list-style-type: none"> • Saber comunicar, presentar, presentar y negociar
	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer evaluación y auto-evaluación
Saber ser	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar de forma creativa e imaginativa
	<ul style="list-style-type: none"> • Tener autoconocimiento y autoestima
	<ul style="list-style-type: none"> • Tener iniciativa, interés, proactividad e innovación, tanto en la vida privada y social como en la profesional

Fuente: Tomado de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, (pp. 6999-7001).

2.2.6.7. *Conciencia y expresiones culturales*

Implica conocer, comprender, apreciar y valorar siempre con una actitud respetuosa las diversas manifestaciones culturales de la sociedad, por lo que demanda conocimientos a nivel cultural tales como el patrimonio (literato, filosófico, tecnológico y medioambiental). Y a nivel artístico (música, pintura, escultura, arquitectura, cine, literatura, fotografía, teatro y danza). Y otras manifestaciones culturales (vivienda, vestido, gastronomía, artes aplicadas, folclore, fiestas,...). Entre las actitudes que exige esta competencia se encuentran el interés y el respeto por las manifestaciones artísticas (Tabla 9).

La competencia en la conciencia y expresión culturales aborda conocimientos necesarios para el adecuado desarrollo del alumnado en su proceso de E-A:

- Conocimiento de los estilos y géneros artísticos.
- Aprendizaje de las técnicas de los distintos lenguajes artísticos y formas de expresión cultural.
- Capacidad e intención de expresarse y comunicar las ideas propias así como experiencias y sentimientos de un modo artístico.
- Potenciación de la iniciativa, creatividad e imaginación individuales y colectivas.
- Interés, aprecio, respeto, disfrute y valoración crítica de las obras artísticas que se analicen.
- Promoción de la participación y el desarrollo de capacidades como el esfuerzo, constancia y disciplinas artísticas.

Tabla 9*Competencia en la conciencia y expresiones culturales vinculada a la LOMCE*

Dimensión	Subdimensión
Saber	<ul style="list-style-type: none"> • Herencia cultural (patrimonio cultural, histórico-artístico. Literario, filosófico, tecnológico, medioambiental, etc.) • Diferentes géneros y estilos de las bellas artes (música, pintura, escultura, arquitectura, cine, literatura, fotografía, teatro, danza) • Manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (vivienda, vestido, gastronomía, artes aplicadas, folklores, fiestas...)
	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar diferentes habilidades de pensamiento, perceptivas, comunicativas, de sensibilidad y sentido estético
	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la iniciativa, la imaginación y la creatividad • Ser capaz de emplear distintos materiales y técnicas en el diseño de proyectos
Saber ser	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar el derecho a la diversidad cultural, el dialogo entre culturas y sociedades • Valorar la libertad de expresión • Tener interés, aprecio, respeto, disfrute y valoración crítica de las obras artísticas y culturales

Fuente: Tomado de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, (pp. 7001-7002).

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, en su artículo cuarto estipula la necesidad de vincular los objetivos de etapa tanto de Primaria, Secundaria como de Bachillerato, siendo preciso el diseño de estrategias específicas para la promoción y evaluación de las competencias para el posterior desarrollo de las actitudes, valores y conceptos por parte del alumnado; utilizando aquellas actividades de aprendizaje de carácter interdisciplinar y transversal para la correcta adquisición de las competencias.

En el artículo quinto, se explica el papel de las Competencias Clave dentro del currículo educativo. Exponiendo que estas deben estar integradas en las

diferentes áreas o materias definiendo en todo momento los resultados de aprendizaje que se están llevando a cabo, y desde todos los ámbitos de la educación (educación formal, no formal e informal) a lo largo de las distintas etapas, siendo las áreas y materias las responsables de desarrollar desde sus propias metodologías las distintas competencias en el educando, definiendo aquellos contenidos y formas de actuación para el correcto desarrollo de las mismas. Dentro de las áreas y materias se representan los criterios de evaluación que se desglosan en los estándares de aprendizaje evaluables cuyo papel es saber valorar lo que el alumnado sabe, y sabe hacer de una manera tangible y medible para evaluar en qué grado se ha alcanzado una competencia concreta. El conjunto de los estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes áreas o materias es el llamado perfil de competencia, donde facilitará la evaluación competencial de cada educando de forma holística e individual.

Como artículo séptimo se desarrolla la evaluación de las Competencias Clave. Esta no debe ser únicamente final, teniendo en cuenta la evaluación continua del alumno exponiendo el grado de dominio de las competencias trabajadas. En todo momento deben estar presentes las relaciones entre los estándares de aprendizaje y las competencias que en las materias se trabajan, de igual modo que se debe establecer la relación con los contenidos tanto de conocimientos, destrezas, actitudes y valores para un aprendizaje integrador. El nivel de desempeño de las competencias por su parte se podrán valorar gracias a los indicadores de logro, como ocurre en la utilización de rúbricas (Polo, 2010b) o escalas de evaluación individualizadas. Es competencia del docente crear las medidas necesarias para garantizar que la evaluación se realice con los principios de no discriminación y accesibilidad y diseño universal así como utilizar procedimientos variados y estrategias de participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza que se está llevando a cabo. El profesor se puede apoyar en procedimientos de evaluación tales como la observación sistemática del trabajo de los alumnos, pruebas orales y escritas, el portafolio, los protocolos de registro, o los trabajos de clase. Coll (2007) afirma que el concepto de competencia es un elemento que debe entrar en la educación con fuerza debido al peso en el discurso pedagógico y en la política curricular de muchos países durante el siglo XX.

Las investigaciones sobre el trabajo de las competencias son numerosas (Casanova, 2012; Gallardo et al., 2015; Guarro, 2008; Moya y Luengo, 2011; Pérez-

Pueyo y Casanova, 2012; Prieto, Jorrín y Martínez-Monés, 2016; Vázquez y Ortega, 2011), donde el trabajo competencial supone diseñar y desarrollar diferentes procesos de investigación-acción para ayudar al alumnado a desarrollar las distintas capacidades personales del alumnado con el objetivo de extrapolar estas al contexto social en el que vive y no solo a la escuela (Moya y Luengo, 2011). Con la inclusión de los estándares de aprendizaje, Moya (2008) analiza la mejora de la LOMCE con respecto a la LOE, debido a que facilita en gran medida la concreción curricular de los diferentes elementos, pudiendo ser interrelacionados entre sí y facilitar el trabajo competencial en las clases.

Pese a los numerosos estudios realizados sobre el trabajo competencial del alumnado de Secundaria en la materia de EF, Barrachina y Blasco (2012) afirman que no se realiza en la realidad programada del profesorado una verdadera implantación de las competencias. EL trabajo por competencias dispone de varias dificultades de inclusión, según Méndez-Giménez, Sierra y Mañana-Rodríguez (2013) y Monarca y Rappoport (2013) estableciendo las principales dificultades de realización: por la falta de formación recibida por parte del profesorado en el trabajo por competencias y el desinterés de estos por realizar cursos formativos al respecto; los distintos centros de educación no enfocan la relación entre el currículo educativo y el trabajo práctico en el aula; y por otro lado, la inspección educativa parece que no enfoca la supervisión competencial en la programación docente del profesorado.

Antes de la inclusión de las CCBB en el currículo educativo, Ruiz-Pérez (1995) ya realizaba la definición y una propuesta de la competencia motriz como elemento relevante en la materia de EF, es por ello que cuando se instauró las CCBB en el SE gracias a la LOE muchos investigadores realizaron diferentes estudios acerca de la necesidad de definir una competencia motriz, debido a las numerosas aportaciones que hace en la formación integral del alumnado (López-Ros, 2005; Méndez et al., 2009), existiendo una reflexión por parte del profesorado al hilo de no existir tal competencia (Méndez-Giménez, López y Sierra, 2009). Pérez-Pueyo et al. (2016) realizan un interesante estudio cuestionando la inclusión de la competencia motriz debido a que esta no puede ser considerada competencia sino capacidad, entre otros factores por la incapacidad de otras materias de aportar una evaluación en el progreso motriz del alumnado, es por ello que los autores proponen la competencia corporal, desarrollando en su estudio principalmente: por qué es necesario

reformular la competencia, la importancia de su inclusión en las Competencias Clave del alumnado y una propuesta de las dimensiones para definirla, relacionándola en todo momento con las aportaciones y el trabajo interdisciplinar que otras materias pueden contribuir a una competencia y no a una simple capacidad (Véase tabla 10).

Tabla 10*Dimensiones de la competencia corporal, ejemplo y materias relacionadas*

Dimensiones	Ejemplo de aplicación	Materias que podrían contribuir, además de EF
1. Educación postural, ergonomía y orientación espacial	Cada una de las 28 horas que pasan en el pupitre	Todas
	Orientación, Manejo y transporte de pesos	Biología y Geología, Física, Tecnología, Geografía, Ciencias naturales
2. Comunicación no verbal	Expresión corporal en las exposiciones orales	Todas
	Teatro	Lenguas (española, extranjeras, autonómicas), y otras que decidan
3. Coordinación en acciones propias y en la manipulación de instrumentos. Precisión	Escritura	Todas
	Manejo de un torno, aparataje de laboratorio, de taller, escultura, tocar un instrumento	Tecnología, Plástica, Física, Química, Música, Ciencias naturales, Biología
4. Ritmo corporal	Bailar	Música
5. Descanso corporal, relajación, concentración y liberación de tensiones	Técnicas de relajación, de concentración, lecturas en diferentes espacios, masaje	Todas
6. Estilo de Vida Activo: Cuidado y mejora corporal. Salud Organización Mundial de la Salud (OMS) (física, psíquica y social)	Funcionamiento cardiaco, muscular, digestivo, respiratorio, Estilo de vida activo, Educación sexual	Ciencias de la naturaleza, Biología y Geología, Filosofía, Ética, Ciencias naturales, Ciencias sociales

Fuente: Tomado de Pérez-Pueyo et al. (2016, p.66).

Una vez vistas las descripciones y características de las competencias se procederá a desarrollar y especificar el proceso de E-A que identifican dos autores, Zabala y Arnau (2007), concretando de dónde derivan y qué orientaciones y metodologías hay que seguir para el modelo competencial. Pérez-Pueyo (2013) establece los pasos a seguir, enfocados no únicamente a la labor del docente.

2.2.7. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Modelo Competencial

Zabala y Arnau (2007) exponen 11 ideas para aprender y enseñar competencias de una forma justificada y organizada.

- El término competencia nace como consecuencia de las limitaciones de la enseñanza tradicional

El término competencia surge en el ámbito empresarial en la década de los setenta, con la definición de realizar una tarea específica de manera eficiente. Tiempo después el contexto educativo acogió este vocablo debido a las características de su definición, utilizado para romper el dualismo que se llegó a crear entre la utilización de conceptos para trabajar teoría y práctica de forma aislada, ya que el término competencia refiere al trabajo completo de las capacidades del alumno para solventar un problema que se genera en un contexto social real.

- Las competencias son la actuación eficiente en un contexto determinado

Los autores realizan una revisión bibliográfica (véase Tabla 11) acerca de las distintas definiciones de competencia, tanto a nivel profesional como educativo para hallar aquellas características relevantes.

Tabla 11*Dimensión Semántica y Estructural de las Competencias*

	DIMENSIÓN SEMÁNTICA			DIMENSIÓN ESTRUCTURAL	
	¿QUÉ ES?	¿PARA QUÉ	¿DE QUÉ MANERA?	¿DÓNDE?	POR MEDIO DE
Consejo Europeo		Permite realizar acciones			Conocimientos , destrezas y características individuales
Eurydice-CIDE	-	Permite participar eficazmente en la vida política	-	-	Capacidades, conocimientos y actitudes
Proyecto DeSeCo OCDE	Habilidad	Cumplir con éxito exigencias complejas	-	-	Prerrequisitos psicosociales, habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores, actitudes y comportamientos
Currículum Vasco (documento marco)	Capacidad	Para enfrentarse a tareas simples o complejas	Con garantías de éxito	En un contexto determinado	Operación (una acción mental) sobre un objeto (que es lo que habitualmente llamamos "conocimiento") para el logro de un fin determinado
Generaitat de Catalunya	-	Para resolver problemas diversos de la vida real	-	-	Conocimientos, habilidades y actitudes de carácter transversal
Monereo	Dominio	Resolución de problemas	-	En determinado ámbito o escenario de la actividad humana	Amplio repertorio de estrategias
Perrenoud	Actitud	Para afrontar eficazmente una familia de situaciones análogas	Mobilizando a conciencia y de manera rápida, pertinente y creativa	-	Múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento

Fuente: Tomado de Zabala y Arnau (2007, p. 42).

Tras analizar todas las definiciones, los autores crean una identificando aquellas características que se extraen de todas ellas.

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por lo tanto competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Zabala y Arnau, 2007, p. 45).

Definición interesante si se analiza analíticamente extrapolando cinco conclusiones que los autores enumeran, aunque exponen que no es suficiente ya que es primordial conocer todo el proceso que se desarrolla en una persona ante una situación.

- Que las competencias son acciones eficaces frente a situaciones y problemas de distinto tipo, que obligan a utilizar los recursos que se dispone.
- Que para dar respuesta a los problemas que plantean dichas situaciones es necesario estar dispuestos a resolverlos con una intención definida, es decir, con unas actitudes determinadas.
- Que una vez mostrados la disposición y el sentido para la resolución de los problemas planteados, con unas actitudes determinadas, es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas que implica la acción que se debe llevar a cabo.
- Que para que dichas habilidades lleguen a buen fin, deben realizarse sobre unos objetos de conocimiento, es decir, unos hechos, unos conceptos y unos sistemas conceptuales.
- Que todo ello debe realizarse de forma interrelacionada: la acción implica una integración de actitudes, procedimientos y conocimientos.

- La competencia siempre implica conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes

Es un error suponer que las competencias son antagonistas del conocimiento por el simple hecho de la modificación de la enseñanza de conocimientos a competencias, pero solo existió tal cambio por la imposibilidad de aplicar los conocimientos ofertados a situaciones de la vida real. Desde el comienzo de las

metodologías en la enseñanza han existido dualismos y puntos dispares en relación a los componentes o características de las mismas asemejando cada una de ellas a valores estereotipados que se van repitiendo en los libros, como por ejemplo la escuela tradicional con características únicamente memorísticas, el saber enciclopédico o la relevancia absoluta del examen y el libro de texto; o la fundamentación teórica de la alternativa innovadora con la comprensión de conocimientos, la autogestión y evaluaciones cualitativas. Los juicios de valor que se generan de este dualismo hacen que se extrapolen ideas y relaciones erróneas como que la disciplina es autoritaria únicamente y el libro de texto es el único instrumento para la organización educativa. El autor también argumenta que la “escuela activa” en muchas de las ocasiones incurre en el falso activismo, priorizando en todo caso el saber hacer, realizando actividades procedimentales sin dar importancia a la conceptualización más teórica, realizando otra vez una dicotomía de pensamiento entre memorizar y comprender y conocimientos o procedimientos. Es por ello que se creó el término competencias para romper con la visión fundamentalista hasta entonces de la educación, unificando los términos para un aprendizaje significativo y ante todo necesario para relacionarlos entre sí y solventar un problema que se presente.

Lo más sustancial es que estas actividades son importantes no sólo porque con ellas se aprenden técnicas y estrategias educativamente relevantes, sino porque son el medio principal para que el alumno pueda realizar la actividad mental necesaria, con el fin de llegar a comprender los distintos contenidos conceptuales imprescindibles para entender el mundo en el que vivimos y los fenómenos que en el acontecen. (Zabala y Arnau, 2007. p. 58).

- Los fines de la educación en competencias son el pleno desarrollo de la persona

El concepto formación integral es un término que poco debate genera en cuanto a los valores que implica y la utopía que representa su formulación, pero queda empequeñecido cuando se desarrolla en el currículo, con los objetivos, los contenidos de aprendizaje y los criterios de evaluación.

Analizando los planteamientos ofertados por las instancias nacionales e internacionales como la Declaración universal de derechos, la Conferencia Mundial sobre Educación para todos o el Plan de Acción integrado sobre la Educación para

la Paz, Zabala y Arnau (2007) comprueban que siempre se encomienda a los poderes públicos promover las acciones para garantizar a los ciudadanos la educación en todas sus capacidades. Posteriormente abren el debate sobre cuál debe ser el papel de la escuela en la enseñanza obligatoria por lo que se debe tener presente la diferencia entre educación formal, informal y educación no formal. Se entiende educación formal como la educación que tiene carácter internacional, planificado y reglado; la educación informal como no internacional y no planificada; y como educación no formal la que se realiza de manera internacional y planificada pero no reglada.

- Las competencias escolares deben abarcar el ámbito social, interpersonal, personal y profesional

¿Cuáles son las competencias que necesita un individuo para considerar que se ha desarrollado plenamente? Para que una persona sea competente, los autores exponen cuatro dimensiones en las que debe serlo.

- Competente en la dimensión social, donde el individuo debe participar activamente en la sociedad, no solo siendo un integrante si no que debe comprender, valorar e intervenir en ella. El objetivo de la educación en esta dimensión debería ser que el educando contribuyera a un mundo mejor y una democracia cierta.
- Competente en la dimensión interpersonal, con el objeto de relacionarse, y vivir en comunidad con valores tales como la tolerancia y la solidaridad.
- Competente en la dimensión profesional, obteniendo aquellos conceptos y destrezas y siendo un ser con un bagaje para su correcta integración en la vida laboral. Lo que verdaderamente se busca no son solo los conocimientos para realizar una tarea concreta, sino que sepa pensar y tenga una actitud de formación permanente.
- Competente en la dimensión personal, siendo crítico y ejerciendo de manera responsable la cooperación, la creatividad desde su propio conocimiento.

Una vez conocidas aquellas dimensiones que se deben tener para un aprendizaje integral es necesario concretar las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para poder alcanzarlos siempre desde un nivel educativo. Una vez realizado podremos saber cuáles son las competencias específicas, para posteriormente generar los indicadores de logro de las mismas.

Siempre dando respuesta a tres preguntas: ¿qué es necesario saber?, ¿qué se debe saber hacer?, ¿cómo se debe ser?

- El aprendizaje de las competencias es siempre funcional

Cuando nos referimos a un aprendizaje significativo, nos referimos a la adquisición de un concepto o procedimiento que se utiliza de manera subconsciente para resolver un problema determinado, sin ser un conocimiento superficial y que fácilmente se olvida mediante el desuso de su concepto analítico, es por ello que se debe indagar en los principios psicopedagógicos de dicho aprendizaje.

- Esquemas de conocimientos y conocimientos previos. El esquema de conocimiento se podría definir como “representaciones que una persona posee, en un momento dado de su existencia sobre algún objeto de conocimiento” (Zabala y Arnau, 2007, p. 108). Estos se revisan y se van modificando con el paso del tiempo, volviéndose complejos y adaptándose a la nueva realidad que se está dando lugar, por lo que un aprendizaje adquirido deberá establecerse mediante esquemas de conocimientos ya constituidos.
- Vinculación profunda entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos. El aprendizaje se genera cuando se establecen “relaciones sustantivas y no arbitrarias” entre lo que conocía el alumno y el nuevo contenido. Si la distancia entre estas dos son adecuadas y se ha realizado mediante una estructura cognoscitiva óptima, el aprendizaje será significativo y de difícil olvido.
- Nivel de desarrollo. El esquema de conocimiento se va desarrollando y uniendo entre sí mediante la adquisición de nuevos aprendizajes relacionados, pero este crecimiento depende del nivel de desarrollo cognoscitivo del alumnado.
- Zona de desarrollo próximo. Entre lo que se sabe y lo que se quiere aprender, si la distancia es muy dispar no existirá aprendizaje, si es demasiado corto no habrá un suficiente nivel de desarrollo.
- Disposición para el aprendizaje. Aparte de las capacidades cognitivas intervienen capacidades de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social; teniendo un nivel adecuado de autoconcepción y percepción de situaciones de aprendizaje.

- Significatividad y funcionalidad de los nuevos contenidos. Una condición para que el aprendizaje se pueda calificar como significativo es la funcionabilidad que el alumno le otorgue a un aprendizaje determinado es decir que este aprendizaje tenga sentido en un contexto.
- Actividad mental y conflicto cognitivo. Otra de las condiciones para que el aprendizaje sea significativo viene determinada al papel activo del sujeto en el propio proceso, siendo el protagonista de este proceso. Incluyendo aquí el “conflicto cognitivo previo” establecido por Piaget, donde antes de la adquisición de un conocimiento debe haber una actividad mental activa y crítica sobre la observación, el análisis, los contrastes y su aplicabilidad en un contexto específico.
- Actitud favorable, sentido y motivación. Siendo directamente proporcionales a la adquisición de aprendizaje significativo ante una motivación intrínseca del individuo.
- Autoestima, autoconcepto y expectativas. El aprendizaje significativo no solo viene a nivel cognitivo sino que también incide en otros parámetros tales como la percepción del profesor, el conocimiento de sí mismo, e interés de nuevos aprendizajes relacionados futuros.
- Reflexión sobre el propio aprendizaje: metacognición. Para la consecución del aprendizaje de una competencia determinada es imprescindible que el individuo reflexione sobre el propio proceso que se está llevando a cabo, esta es la habilidad de aprender a aprender cuyos componentes son: planificar, identificar, aplicar, controlar, evaluar y transferir.

Una vez comentados los principios psicopedagógicos, se deben recordar las características básicas sobre el proceso de aprendizaje de los componentes analíticos de la competencia.

Los contenidos de aprendizaje singulares descriptivos y concretos son los llamados contenidos factuales o de hechos, que se relacionan con nombres, fechas, localizaciones, etc. El hecho se aprende posteriormente al concepto, pudiendo ser aprendido mediante la técnica memorística, se puede favorecer este tipo de técnicas con la relación de esquemas gráficos, repetición del texto o la agrupación de las ideas clave a modo de esquema. El problema asociado a este tipo de aprendizajes es el olvido de los mismos ante el desuso de los términos o el paso del tiempo.

Con respecto a los procedimientos, decir que se caracterizan por ser un conjunto de acciones ordenadas hacia un objetivo a alcanzar, pudiendo ser motrices, cognitivas o mixtas, tales como leer, dibujar, calcular, etc. Las técnicas asociadas a la mejora de la adquisición de procedimientos son la repetición de los procesos mediante una acción tutelada y observada para una posterior reflexión sobre la propia actividad y la crítica y valoración de la misma.

El aprendizaje de las actitudes, que se componen de valores, actitudes y normas, configuradas mediante componentes cognitivos, afectivos y conductuales, asociándolos directamente con la vinculación afectiva; se realiza mediante modelos o vivencias en entornos y contextos determinados. La heteronomía moral, es decir ampliar de uno mismo a la convivencia con los demás, puede ser trabajada mediante la reflexión ante situaciones conflictivas y por la valoración y análisis de las normas establecidas.

Las competencias tienen un gran contenido procedimental, por lo que la adquisición y la secuencia de aprendizaje de estos son primordiales.

- Interpretación de la situación del objeto de estudio en toda su complejidad.
- Identificación de los problemas o cuestiones que se tienen que enfrentar ante una situación.
- Identificación de la información relevante para la resolución de las cuestiones planteadas.
- Revisión de los distintos esquemas de actuación aprendidos que pueden dar respuestas a cada una de las cuestiones o problemas planteados.
- Análisis de la información disponible en función de cada uno de los esquemas.
- Valoración de las variables reales y su incidencia en los esquemas aprendidos.

Por último se debe establecer la secuencia de aprendizaje específico (Tabla 12) para una competencia determinada estableciendo los hechos, conceptos, procedimientos y actitudes que la conforman.

Tabla 12*Secuencia de aprendizaje competencial, hechos, conceptos, procedimientos y actitudes*

Habilidades / capacidades a desplegar en el uso de una competencia	Tipo de contenido	
	Interpretación/compreensión de la situación en toda su complejidad	Procedimental
Análisis de una situación que es compleja	Identificación de los problemas o cuestiones que han de permitir enfrentarse o actuar eficazmente	Procedimental
	Identificación de la información relevante a la resolución de las cuestiones planteadas	Procedimental
Identificación de los posibles esquemas que pueden dar respuesta a los problemas que la situación plantea	Revisión de los distintos esquemas de actuación aprendidos que pueden dar respuesta a cada una de las cuestiones o problemas planteados	Procedimental
	Análisis de la información disponible en función de cada uno de los esquemas	Procedimental
Selección de los esquemas y disposición para aplicarlos de forma estratégica	Valoración de las variables reales y su incidencia en los esquemas aprendidos	Procedimental
	Utilización del esquema con los cambios necesarios para adecuarse a la situación real.	Procedimental
Conocimiento, dominio y transferencia de cada uno de los componentes de la competencia	Aplicación de la competencia de forma adecuada e integrada a los hechos, conceptos, procedimientos y actitudes que conforman la competencia	Factual
		Conceptual
		Procedimental
		Actitudinal

Fuente: Tomado de Zabala y Arnau (2007, p. 119).

- Enseñar-aprender competencias comporta partir de situaciones y problemas reales

Las características esenciales de la enseñanza por competencias vienen determinadas por: su significatividad, la complejidad de la situación en la que deben utilizarse, su carácter procedimental y el estar constituida por una combinación integrada de componentes que se aprenden desde su funcionalidad y de forma distinta.

Los criterios relacionados con la significatividad son:

- Que nos permitan determinar los conocimientos previos que tiene el alumnado en relación con los nuevos contenidos de aprendizaje.
- Que los contenidos se planteen de forma que sean significativos y funcionales para los alumnos y alumnas.
- Que podamos establecer situaciones y desafíos adecuados al nivel de desarrollo de cada alumno.
- Que representen un reto abordable para el alumno y les haga avanzar.
- Que provoquen un conflicto cognitivo y promuevan la actividad mental del alumnado necesaria para que establezca relaciones entre los nuevos contenidos y las competencias previas.
- Que fomenten una actitud favorable, es decir que sean motivadoras, en relación con el aprendizaje de los nuevos contenidos.
- Que estimulen la autoestima y el autoconcepto con el aprendizaje que se proponen.
- Que ayuden al alumno a adquirir habilidades relacionadas con el aprender a aprender.

Los criterios sobre la complejidad se relacionan con un pensamiento complejo para identificar, estructurar los contenidos de aprendizaje según su nivel.

Los criterios relacionados con su carácter procedimental atañen directamente a las actividades de E-A que se están llevando a cabo y de las cuales tienen que tener ciertas características: deben partir de situaciones significativas y funcionales, deben ajustarse a una secuencia gradual de dificultad y coherencia, actividades de trabajo independiente.

Atendiendo a los tipos de contenidos, para trabajar con contenidos factuales las actividades deberán ser de repetición, dependiendo de la cantidad y la complejidad de los mismos. Para los conceptos y principios se equiparan a las características de la significatividad, y en relación a las actitudes se deberá utilizar un modelo coherente para el alumno.

- Las disciplinas no son suficientes para aprender competencias

Al no existir una ciencia determinada que haya estudiado las competencias como objeto de estudio, imposibilita o dificulta desarrollar un proceso de E-A

propio. A pesar de esto los autores exponen que sí se puede hacer aunque no exista tal ciencia, debido al saber contrastado de todos sus componentes, que permite conocer el perfil disciplinar, que es un elemento determinante para establecer las características de una planificación curricular y más concretamente los contenidos de aprendizaje de un sistema desarrollado por competencias. Posteriormente es necesario analizar cada una de las dimensiones (social, interpersonal, personal y profesional) para poder identificar aquellos contenidos con un soporte disciplinar, interdisciplinar y metadisciplinar.

Después de analizar cada una de ellas, concluyen que la dimensión social depende de otros saberes, los cuales dependen a su vez de otras disciplinas mientras que a su vez también contienen elementos que no necesitan de ninguna otra materia científica, por lo que contiene un alto componente metadisciplinar. En relación a la dimensión interpersonal, en su soporte epistemológico se encuentra con componentes eminentemente metadisciplinares, ya que no existe un soporte científico que ayude a la comprensión de los diferentes elementos de la dimensión. Al igual que la dimensión interpersonal, la dimensión personal también carece de un sustento teórico que la fundamente, pero en alguno de los componentes se debe apoyar de alguna disciplina para dar significado y dar así cierto sustento epistemológico. Por último, la dimensión profesional contiene un déficit del saber interdisciplinar sin apoyarse en un saber metódico. Por lo que se ve, es necesario partir de una construcción de las áreas que acojan todos los componentes de las competencias independientemente de su naturaleza, corrigiendo los puntos débiles que se encuentran en las materias tradicionales de la educación.

- El área común: respuesta a la E-A por competencias

Esta idea clave se centra en el análisis del apartado anterior apoyándose en el déficit de disciplina científica centrada en los componentes procedimentales y actitudinales de las competencias, y en el error de cómo se trabaja con ellas, siempre ampliando o aportando una nueva materia o contenidos y no con una revisión global del currículo para aportar una solución global y no solo aditiva, por lo que para poder conseguir los contenidos procedimentales y actitudinales es imprescindible la utilización de metodologías basadas en experiencias reiteradas para la consecución de valores deseados, dando lugar a una reflexión, sistematización evaluación y coordinación por parte del alumnado.

- Los métodos para la E-A de las competencias deben tener un enfoque globalizador

Para huir de una supuesta metodología tradicional estereotipada, el profesorado intenta implementar otras maneras de proceder con unas líneas alternativas que también caen en el procedimiento riguroso al estar representados por una línea continua que se repite, por lo que la E-A de competencias no se puede relacionar con una metodología concreta, sino acoger aquellas que en un momento determinado y dependiendo de las características del alumnado y del contexto académico en el que se presenta, contenga aquellos elementos que se quieren trabajar. Pero no todas las metodologías representan una buena vía para trabajar las competencias, por ello existen unos criterios generales para la toma de decisiones metodológicas en el proceso de E-A:

- Los relacionados con la necesidad de que los aprendizajes sean lo más significativos posible.
- Los relacionados con la complejidad de la propia competencia.
- Los relacionados con el carácter procedimental del proceso de actuación competente.
- Los relacionados con las características diferenciales de los componentes de las competencias.
- Los relativos a la necesidad de que las áreas disciplinares asuman, en la forma de enseñarlas, las condiciones para el aprendizaje.
- Los que se desprenden de la existencia de un área común que coordine y sistematice las actividades de aprendizaje que se lleven a cabo en otras áreas.

Para el trabajo por competencias es importante la secuenciación didáctica en relación a las actividades que se realizan en el proceso a lo largo de una Unidad Formativa (UF), para ello se encuentran otros criterios que se desprenden de cómo se aprenden y enseñan tales competencias. En la Figura 13 se puede apreciar el esquema a seguir para la secuenciación didáctica.



Figura 13. Secuenciación didáctica del modelo competencial. A partir de Zabala y Arnau (2007, p. 169)

A modo de ejemplo, Zabala y Arnau (2007) exponen una secuencia didáctica en relación a otras materias como son: Lengua, Sociales, Matemáticas y Naturales (Tabla 13).

Tabla 13*Secuenciación didáctica dividida por materias*

General	Lengua	Sociales	Matemáticas	Naturales
Situación de la realidad	Situación de la realidad	Situación de la realidad	Situación de la realidad	Situación de la realidad
Problemas o cuestiones	Necesidades comunicativas	Conflictos sociales	Problemas matemáticos	Cuestiones ante un fenómeno físico
¿Cómo resolverlos?	¿Cómo expresarlas?	¿Cómo interpretarlos?	¿Cómo resolverlos?	¿Cómo explicarlos?
Selección de esquema de actuación	Forma textual	Modelos e instrumentos interpretativos	Axiomas y algoritmos	Principio físico y técnicas de experimentación
Proceso de aprendizaje del esquema de actuación y de sus componentes	Construcción del modelo y ejercitación	Elaboración conceptual y ejercitación de las técnicas	Comprensión del axioma y los algoritmos, y ejercitación	Comprensión de los principios y ejercitación de las técnicas de experimentación
Aplicación del esquema de actuación en la situación de la realidad objeto de estudio	Aplicación de la forma textual para dar respuesta a la necesidad comunicativa	Aplicación del modelo y los instrumentos para la interpretación del conflicto social objeto de estudio	Aplicación del axioma y el algo ritmo para resolver el problema que plantea la situación de la realidad	Aplicación de los principios y las técnicas para dar respuesta a las cuestiones planteadas en la situación de la realidad
Aplicación del esquema de actuación en situaciones diversas	Aplicación de la forma textual en distintas situaciones comunicativas de características similares	Aplicación del modelo y los instrumentos de interpretación de los distintos conflictos sociales similares	Aplicación del axioma y el algoritmo para resolver problemas diversos de la misma naturaleza	Aplicación de los principios y las técnicas para dar respuesta a las cuestiones planteadas en situaciones similares

Fuente: Tomado de Zabala y Arnau (2007, p.170).

Tan importante como las secuenciación didáctica, es la relación que se genera entre el alumno y el profesor, ya que en este diálogo común se produce en gran parte el proceso de E-A en el contexto educativo, por lo que en las funciones del profesorado es donde recae el papel para que este diálogo tenga lugar.

Una planificación docente flexible permite una adaptación a las necesidades e intereses del alumnado, así como contar con las aportaciones de estos para la secuenciación didáctica. El profesorado debe ayudar al alumnado para que este encuentre sentido a la programación que está realizando y así ser consciente del proceso de aprendizaje que se está dando lugar. Para ello la generación de retos y desafíos es necesaria para que el alumno progrese y tenga que aportar todos los conocimientos que posee de forma holística independientemente de su naturaleza. Para la resolución de estos desafíos, el papel del profesor es primordial, según el rol que él escoja ya sea de guía, asesor y productor de feedbacks para conducir al alumno al objetivo establecido. Otro elemento esencial es el ambiente que se crea en el aula, con una base de respeto mutuo y confianza para que el educando se sienta cómodo y así enfrentarse a los retos de una manera adecuada. El profesor debe promover canales de comunicación mediante el diálogo para regular los procesos de negociación, participación y construcción, con el objetivo de otorgar autonomía a los alumnos de forma progresiva, pero siempre de manera controlada para posibilitar el aprender a aprender. Por último, el docente debe valorar a los alumnos según un baremo objetivo y dependiendo de sus capacidades y esfuerzo teniendo en cuenta que cada alumno es un individuo con capacidades, conocimientos y punto de vista personal independiente; para ello la utilización de la autoevaluación de las competencias puede ser un medio para favorecer tal desarrollo y control del mismo.

Debido al carácter procedimental del trabajo por competencias se debe trabajar sobre la organización social del aula, conviviendo al mismo tiempo el gran grupo para la dinámica global de clase, priorizando este tipo de organización al principio de la unidad didáctica y al final como conclusión grupal. Los equipos fijos heterogéneos tienen como objeto crear y fomentar el diálogo y debate entre el alumnado, formando pequeños grupos que faciliten la gestión del aula. En relación a los grupos flexibles homogéneos o heterogéneos, es utilizado para un trabajo sistemático de carácter procedimental para ejercitar la diversidad de ritmo de aprendizaje de cada alumno dentro de un grupo de nivel semejante. El trabajo individual es utilizado para las actividades autónomas de cada alumnado, como es el estudio o la memorización, o la realización y aplicación de una experiencia individual, pudiendo realizar un contrato didáctico personal.

El espacio y el tiempo pueden ser una gran herramienta si el profesor las utiliza de manera efectiva y eficiente.

- Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones-problema

Se debe entender el proceso de resolución de una situación-problema ante la perspectiva de las competencias como: cada competencia específica siempre conlleva el trabajo de un objetivo superior, para el trabajo de cada competencia es necesario precisar los contenidos de aprendizaje con la ayuda de los indicadores de logro o los estándares de aprendizaje, con la utilización de procesos de situación-problema obliga al alumno a trabajar de forma conjunta la competencia específica y la general para su resolución. Con la ayuda de las tareas realizadas se debe poner de manifiesto el conocimiento o dominio de cada competencia con la finalidad de llevar un control de la progresión del aprendizaje, pudiendo evaluar en cada tarea uno o más logros.

Zabala y Arnau (2007) señalan la importancia del trabajo por competencias que delimita no solo la elección los contenidos sino que exige una alteración de la intervención docente del profesor, de la metodología utilizada en clase, el trabajo interdisciplinar, así como el proceso de evaluación que debe ajustarse a las necesidades de cada competencia. Zapatero-Ayuso, González-Rivera y Campos-Izquierdo (2013) analizan el trabajo de Blázquez y Sebastiani (2009) desarrollando el proceso de la evaluación por competencias en base a una serie de decisiones: la primera decisión es determinar el objeto de evaluación, actualizando a la LOMCE este objeto vendría representado por los estándares de aprendizaje; la segunda decisión es determinar el tipo de evaluación a desempeñar concretando el momento y el sujeto que va a ser evaluado; la tercera decisión es diseñar aquellas actividades que permiten evaluar los diferentes estándares, y en este punto es cuando se diseñan y elaboran los instrumentos de evaluación cuyo objetivo, siguiendo a Díaz-Lucea (2005), es minimizar el grado de subjetividad y regularizar el proceso de E-A.

Pérez-Pueyo (2013a) indica 15 pasos a seguir para el trabajo del modelo competencial desde el equipo directivo, y no desde la propuesta del profesor directamente, como suele suceder. El paso 1 se corresponde con la selección de las propuestas por parte del equipo directivo de entre las diferentes que existen en la bibliografía, elección basada en las necesidades del centro y de los alumnos que lo

conforman. Una vez escogida la propuesta, el equipo directivo elaborará una propuesta inicial de secuenciación de las CCBB (clave actualmente) con los indicadores (o estándares de aprendizaje según la LOMCE) para ser trabajados desde el centro, el cual se pasará al claustro de profesores para su discusión y el estudio de la propuesta completando y desarrollando los aspectos específicos desde cada materia o desde su conjunto. La propuesta una vez diseñada se facilitará al consejo escolar para su aprobación y una vez aprobada se incluirá en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) para servir de referencia en los diferentes niveles de concreción curricular. La selección de los indicadores (o estándares de aprendizaje) serán escogidos por los diferentes departamentos didácticos, los cuales se dividirán en las diferentes materias de cada curso. En este nivel del trabajo curricular son los jefes de departamento los encargados de agrupar un documento con las propuestas de cada materia, para ser incluidos en el PEC con el objetivo de constatar el trabajo competencial desde el centro educativo. Los diferentes departamentos relacionarán los estándares con los criterios de evaluación. En este punto el trabajo interdisciplinar coge un rol relevante aunque no es obligatorio para realizar un trabajo conjunto en la consecución de dichos estándares. Descendiendo en el nivel de concreción ahora el trabajo por competencias depende de los docentes, que deben diseñar y elaborar las unidades formativas. En este sentido, es importante señalar que cada profesor obtendrá una valoración parcial sobre los aprendizajes del alumnado, es por ello que no tiene sentido la calificación de las competencias por materias, sino que se debe realizar una reunión con todos los profesores para poder realizar una valoración real y holística del alumnado en su progreso atendiendo al grado de consecución de las competencias y no únicamente a si se ha obtenido o no una determinada competencia a partir de unos criterios coherentes previamente elegidos. En este punto se debe tomar decisiones sobre la promoción o titulación de cada alumno, pero el modelo de E-A por competencias no debe acabar en esta decisión, sino que cada tutor debe elaborar un informe en el que se refleje el resultado de la valoración global sin entrar en la calificación, especificando los aspectos de cada competencia que el alumnado ha adquirido y desarrollado y aquellos que no.

Pérez-Pueyo et al. (2012) realiza una reflexión acerca de si las competencias deberían ser evaluadas o calificadas, según el autor deberían ser únicamente

evaluadas según el grado de adquisición del alumnado y el desarrollo de las mismas.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero en el anexo II establece las diferentes orientaciones para facilitar el desarrollo de las diferentes estrategias metodológicas para el modelo competencial en el aula (véase Figura 14).

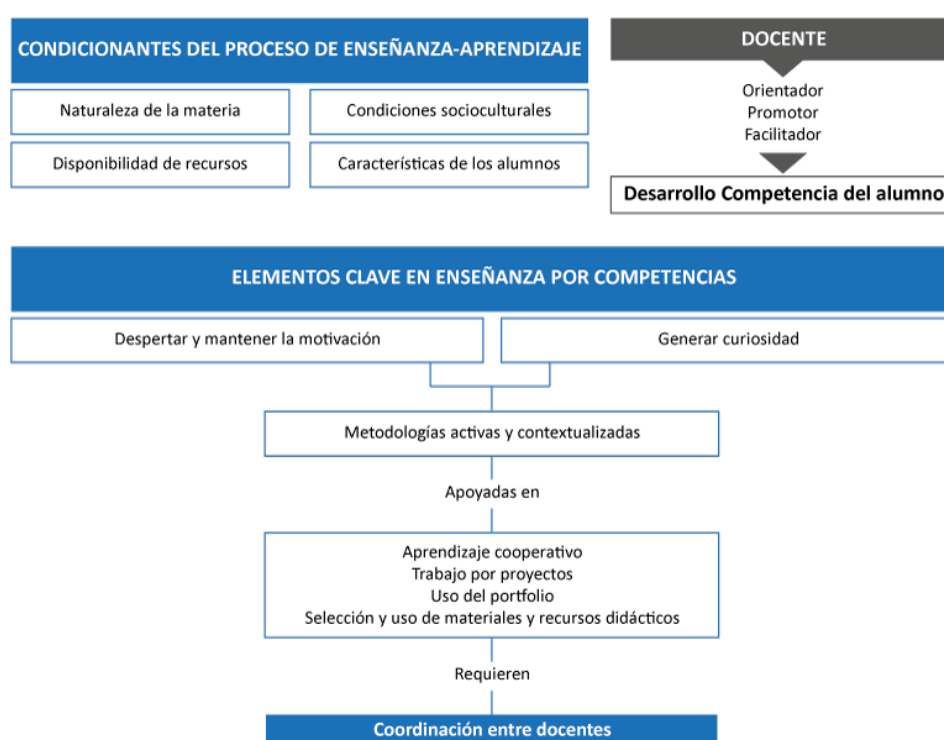


Figura 14. Orientaciones metodológicas para el trabajo por competencias. A partir de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero en el anexo II

Por último y a modo de conclusión, el trabajo por competencias se debe realizar ante situaciones reales, controladas y teniendo siempre claro el objetivo y el contenido con el que se trabaja.

2.2.8. Contribución de la materia de Educación Física a la adquisición de las Competencias

Ya en el Decreto 220/2015 del 4 de Septiembre donde se establece el currículo en la Educación Secundaria Obligatoria se relaciona la materia a la adquisición de unas Competencias Clave específicas debido a las características de la misma estas son: competencia matemática y CCBB en ciencia y tecnología, competencias sociales y cívicas, así como la competencia de aprender a aprender. A pesar de que la materia contribuye en una mayor medida a la adquisición de dichas competencias, la materia puede ser trabajada para la adquisición de las restantes competencias dependiendo de cómo se trabaje.

El Proyecto "Azahara" establece la contribución de cada una de las materias del SE a la adquisición de las CCBB. Vázquez y Ortega (2012) explican que cada una de las materias que conforman el currículo educativo aportan tanto recursos, conocimientos y habilidades para el desarrollo de las CCBB (que se puede extrapolar a las Competencias Clave) a nivel analítico (Tabla 14 y 15), pero para la verdadera consecución de las mismas se precisa de la unión de varias materias para adquirir de un modo multidisciplinar tales competencias, realizándose en un contexto más genérico y real.

Tabla 14*Contribución de la materia de Educación Física a la adquisición de las CCBB I*

Competencia Básica	Aportación desde la materia de Educación Física
Comunicación lingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambios comunicativos y del vocabulario específico
Competencia matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener información de las cualidades físicas y temas relacionados con la salud
Competencia del conocimiento e interacción con el mundo físico	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conocimientos y destrezas sobre determinados hábitos saludables • Adquirir el máximo estado de bien estar físico, mental y social posible, en un entorno saludable • Mantener y mejorar la condición física: cualidades físicas asociadas a la salud • Usar responsablemente el medio natural a través de las actividades físicas realizadas en la naturaleza
Competencia digital	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer búsqueda científica específica de contenidos relacionados con la Educación Física y utilizar diferentes medios tecnológicos para las sesiones
Competencia social y ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar y fomentar el respeto, a la vez que contribuir al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo. • Integrar en un proyecto común, y aceptar las diferencias y limitaciones de los participantes, siguiendo normas democráticas en la organización del grupo y asumiendo cada integrante sus propias responsabilidades. • Aceptar los códigos de conducta propios de una sociedad: cumplimiento de las normas y reglamentos que rigen las actividades deportivas.

Fuente: Modificado de Vázquez y Ortega (2012, p. 189).

Tabla 15*Contribución de la materia de Educación Física a la adquisición de las CCBB II*

Competencia Básica	Aportación desde la materia de Educación Física
Competencia de Aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir aprendizajes técnicos, estratégicos y tácticos que son generalizables para varias actividades deportivas. • Planificar determinadas actividades físicas a partir de un proceso de experimentación. • Regular su propio aprendizaje y práctica de la actividad física en su tiempo libre, de forma organizada y estructurada. • Habilidades para el trabajo en equipo en diferentes actividades deportivas y expresivas colectivas.
Competencia Autonomía e iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> • Ser protagonista en aspectos de organización individual y colectiva de jornadas y actividades físicas y deportivas o de ritmo. • Planificar actividades para la mejora de su condición física. • Participar en situaciones en las que deben manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva ante tareas de cierta dificultad técnica o en la mejora del propio nivel de condición física.
Competencia cultural y artística	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y valorar las manifestaciones culturales de la motricidad humana: deportes, juegos tradicionales, actividades expresivas o la danza. • Adquirir habilidades perceptivas: experiencias sensoriales y emocionales propias de las actividades de la expresión corporal. • Expresar ideas o sentimientos de forma creativa: exploración y utilización de las posibilidades y recursos expresivos del cuerpo y el movimiento. • Adquirir una actitud abierta hacia la diversidad cultural: conocimiento de las manifestaciones lúdicas, deportivas y de expresión corporal propias de otras culturas. • Análisis y reflexión crítica ante la violencia en el deporte y otras situaciones contrarias a la dignidad humana que en él se producen.

Fuente: Modificado de Vázquez y Ortega (2012, p. 189).

Existen multitud de artículos y documentación investigativa centrados en el trabajo de las competencias a través de la EF (Blázquez y Sebastiani, 2009; Barrachina y Blasco, 2012; Cañabate y Zagalaz, 2010; Chavarría, 2003; Contreras y Cuevas, 2011; Coral, 2010; Coral y Lleixà, 2013; Barahona et al., 2008; Escamilla, 2008; García-Cortés, 2010; Gómez et al., 2008; González, 2011; Lleixà, 2007; López, 2009; López-Pacheco, 2010; Molina y Antolín, 2008; Pérez-Pueyo et al., 2012; Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011; Vaca, 2008).

Vizuetete (2002) por su parte expone lo que la EF debería asegurar en el alumnado: conocimientos, actitudes y hábitos de salud para mantener un estilo de vida saludable y activo, aceptación de la imagen corporal dotando de recursos para una vida sana, actitudes activas y creativas al aire libre y buenos hábitos, conocimiento sobre los efectos del dopaje en el deportista.

Lleixà, Torralba y Abrahao (2010) realizan un marco de reflexión acerca del papel de la EF en el currículo, estableciendo como base metodológica poder: gestionar el propio cuerpo y movimiento; poner en práctica hábitos de actividad física saludable; interactuar proactiva y positivamente en las actividades físicas, y expresarse y comunicarse a través del cuerpo y el movimiento.

La contribución de la materia de EF específicamente a las Competencias Clave son cuantiosas: competencia lingüística, mediante tareas escritas y diversos métodos de comunicación (Coral 2010, 2012; Coral y Lleixà, 2013; Ramos y Ruiz-Omeñaca 2011); competencia matemática y CCBB en ciencia y tecnología, mediante la acción interdisciplinar con otra materia o disponer de conocimientos matemáticos para calcular componentes en UF de condición física y salud (Sierra, Méndez-Giménez y Mañana-Rodríguez, 2012); competencia digital mediante el uso las TIC para trabajar contenidos específicos de la EF (Ala-Mutka, Punieand y Redecker, 2008; Escamilla, 2008; Vaca, 2008); competencias sociales y cívicas, mediante el trabajo colaborativo y cooperativo en pequeños grupos (Canals y Pagès, 2011; Chavarría, 2009; González, 2011; Jacobs, Knoppers y Webb, 2012; Monzonís y Capllonch, 2014; Pennington, Prusak y Wilkinson, 2014); conciencia y expresiones culturales, mediante el descubrimiento y conocimiento de cultura local y deportes regionales (Coterón y Sánchez, 2010; Konukman, 2014); y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, introduciendo metodologías participativas otorgando al alumnado responsabilidad que fomente la autonomía (Cañabate, Zagalaz Lara y Cachón, 2008; López Pacheco, 2010; Vaca, 2008).

Navarrete (2009) sí relaciona la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital con la EF, ya que esta competencia se relaciona con buscar, obtener, procesar y comunicar información para transformarla en conocimientos, ayudando al alumnado a conseguir: una mejora de los aprendizajes autónomos, un fomento del trabajo colaborativo, un desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva, una consolidación en el aprendizaje conceptual del área y un aprendizaje entre iguales a nivel tecnológico. El autor recoge una serie de herramientas tecnológicas que se pueden utilizar en la materia de EF: presentaciones con diapositivas, Web Quest, JClic (creador de actividades educativas multimedia), blogs, cazas del tesoro, vídeo o reproductor y pizarra digital; entre otras. Contreras y Cuevas (2011) desarrollan numerosas prácticas desde la materia de EF contribuyendo al trabajo por competencias.

Lleixá (2007) relaciona la materia de EF con las competencias, pero demanda la necesidad de interacción y relevancia de esta dentro del claustro, pues solo así se puede hacer un trabajo competencial verdadero.

Siguiendo con el ámbito de la EF, Barrachina y Blasco (2012), Caballero, (2013), y Hortigüela et al. (2015a, 2015b, 2015c) demuestran la precariedad práctica verdadera del trabajo por competencias en el currículo educativo ante las dificultades anteriormente definidas, que suponen un problema en la implementación de esta metodología. Zapatero-Ayuso et al. (2017a) realizan un mapa conceptual (figura 15) en los que establecen las diferentes dificultades que se encuentran tanto en su implantación como en su aplicación docente.

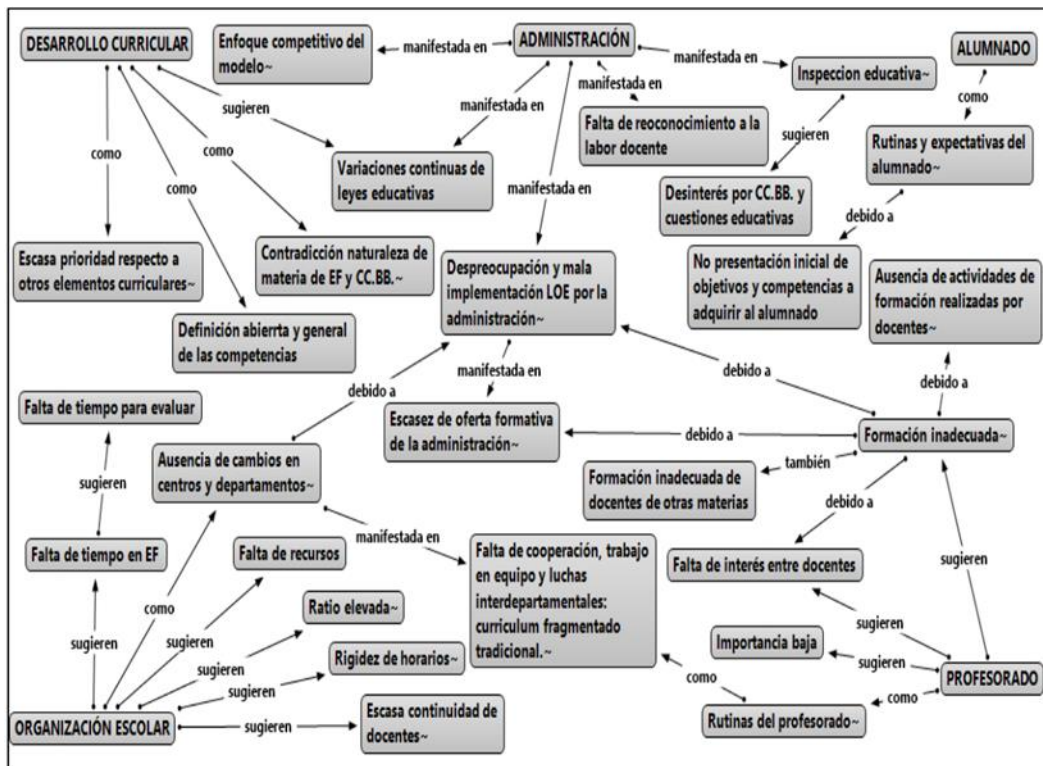


Figura 15. Dificultades asociadas al trabajo por competencias. Tomado por Zapatero-Ayuso et al. (2017, p. 13)

2.2.9. El aprendizaje por competencias en Educación Física: el alumnado demanda un cambio

¿El alumnado es el mismo que hace 10 años? Blázquez (2017) apunta que en el siglo XXI se puede apreciar un cambio en el tipo de alumnado, con diferentes valores e intereses que demandan nuevas metodologías y modelos innovadores que puedan atender a estas nuevas necesidades, por ello se requiere una actualización de los elementos curriculares como el de la evaluación y metodologías utilizadas, siendo necesaria una innovación por parte de la materia de EF.

Realizando una búsqueda en la literatura especializada, podemos encontrar que la mayoría de estudios con referencias estratégicas que impliquen y fomenten

la adquisición de competencias por parte del alumnado (Feito, 2008; Frade, 2009; Martínez de Ojeda, 2013) coinciden en varios aspectos, entre ellos que requiere su inserción en contextos reales, bajo esta premisa se debe hablar de un proceso de E-A situado y auténtico (Blázquez, 2017)

Desde esta perspectiva, en palabras de Blázquez (2017) se define el aprendizaje situado como:

El concepto de “aprendizaje situado” indica el carácter contextualizado del aprendizaje, que no se reduce a las nociones convencionales de aprendizaje “in situ” o aprendizaje activo, sino a la participación del aprendiz en una comunidad de práctica; esto es, en un contexto cultural, social, de relaciones, del cual se obtiene los saberes necesarios para transformar la comunidad y transformarse a sí mismo. (p. 7)

Para poder encontrar un verdadero aprendizaje situado es necesario una enseñanza auténtica enfocada a prácticas educativas significativas, propositivas y coherentes; dando lugar a una EF auténtica, basada en las siguientes categorías (Blázquez, 2013, Blázquez, 2017): variedad de momentos para adquirir diversidad de experiencias por parte del alumnado vinculándolo con situaciones que acontecen en la vida real; abierta al entorno para asumir experiencias no habituales; anexando lo realizado en clase con su extrapolación fuera de ella desde el ámbito corporal; las tareas planificadas deben organizarse atendiendo a la individualidad del alumnado así como su ritmo de progresión en el aprendizaje; y el recurrir a diversas estrategias metodológicas centradas en el aprendizaje situado y experiencial, la coherencia de las tareas planificadas con sistemas de evaluación definidos mejora la valoración de estas por parte del alumnado incrementando la objetividad del proceso (Monreal, De la O Cortón y Carabias, 2015). En el campo de la EF existen estudios realizados acerca de las nuevas tecnologías, siendo estos recursos muy utilizados en el marco social actual, por ejemplo aplicados en el ámbito nutricional (Mosier, 2014) o la realización de actividad física con la utilización de códigos QR (Castro-Lemus y Gómez, 2016; Monguillot, González, Guitert y Zurita, 2014) o el aprendizaje ubicuo (proceso de aprendizaje en cualquier momento y lugar, mediante la tecnología cercana como el móvil o la tableta entre otros) en el medio natural apoyados en tecnologías de la comunicación (Gallego, Muñoz, Arribas y Rubia, 2016).

Vista la necesidad de implementar nuevos métodos que se adapten a las necesidades del alumnado y se asemejen al contexto real o los contenidos puedan ser extrapolados a su vida diaria, se va proceder a clasificar los nuevos métodos que se están instaurando en la materia obteniendo resultados positivos y favoreciendo una EF auténtica.

2.2.9.1. Los métodos que benefician al modelo competencial (Blázquez, 2013,2017)

Antes de comenzar con los métodos que Blázquez (2017) indica que favorecen el modelo competencial, es relevante conocer qué entiende el autor por “método” y “estilo” ya que en la literatura actual se suelen utilizar como sinónimos (Alonso, 2008, Siedentop, 1998). Blázquez (2017) llama método:

Al conjunto de procedimientos y técnicas utilizadas por los docentes para organizar actividades a los alumnos, así como utilizar todos los recursos que dispone a favor de la enseñanza. Un método en pedagogía representa como una organización de los objetivos, de la actividad de enseñanza, de los modos de trabajo de los alumnos y, con los alumnos. (p.16)

En cuanto a los estilos de enseñanza el autor los define como: “El clima de enseñanza y a los modos de estimulación, organización utilizados para enseñar; se les reconoce por la manera en las que se producen las interacciones del profesor” (Blázquez, 2017, p. 16).

Con el aporte de las CCBB y su progresión con las Competencias Clave existe una necesidad de adaptación y modificación de los estilos de enseñanzas tradicionales, puesto que el trabajo por competencias demanda un enfoque constructivista, basado en el conocimiento previo del alumno e ir ampliándolo mediante el esquema del conocimiento y el aprendizaje de nuevos contenidos a través de nuevos métodos de enseñanza. Para Blázquez (2013) los métodos que favorecen la práctica del trabajo competencial en Educación superior son:

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El profesor plantea una situación-problema, para que el alumno pueda resolverlo a través de los conocimientos y contenidos aprendidos durante las clases de una manera holística. Para que exista un verdadero aprendizaje, el problema tiene que ser creado a partir de las necesidades educativas del alumno, por lo que

en su formulación reside su valor formativo. En pequeños grupos y con el trabajo por grupos como organización del método deben identificar, reflexionar y solucionar el problema planteado. Morales y Landa (2004) establecen un proceso del aprendizaje basado en problemas dividiendo este en ocho fases: leer y analizar el escenario del problema, realizar una lluvia de ideas, hacer una lista con aquello que se conoce, hacer una lista con aquello que no se conoce, hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema, definir el problema, obtener información y presentar resultados. El principal desafío de este aprendizaje viene en el planteamiento de qué problema plantear al alumnado, para la definición del mismo el profesor se tiene que plantear unos objetivos que respondan a dicho problema; debería motivar al alumnado; debería estar vinculado a una situación del mundo real; debería ser abstracto para que sea reflexionado, pensado e interpretado y pudiendo ser solucionado mediante varias soluciones; que exija pensar la situación que se crea; debe existir la colaboración entre los diferentes alumnos a través del trabajo cooperativo; tiene que estar basado en conocimientos existentes; siempre debe llevar a encontrar soluciones; debe exigir una búsqueda e interpretación de la información; la solución en sí misma debe proporcionar conocimiento.

A pesar de ser un método diseñado para Educación Superior, con estudios específicos de esta etapa (González y García, 2007; Ríos, 2007; Solaz-Portolés, Sanjosé y Gómez, 2011), existen proyectos educativos de todas las etapas (Primaria, Secundaria y Bachillerato) donde se está llevando a cabo este método de manera interdisciplinar incluyendo la EF (Vales, 2017).

Aprendizaje por Proyectos (ApP)

Con el objeto de una praxis contextualizada, el trabajo por proyectos ofrece un planteamiento de trabajo real, es decir el alumno debe sentir que el aprendizaje que se está llevando a cabo no es abstracto, sino que lo puede identificar con la vida real en un contexto social determinado, ofreciendo modalidades cooperativas y colaborativas entre el alumnado (Salinas, Pérez y De Benito, 2008), para que el alumno pueda valorar, participar y actuar en ella. Un ejemplo de este tipo de trabajo en Secundaria, lo realiza Aranda y Monleón (2016) en el primer curso de la ESO favoreciendo el aprendizaje del alumnado, al utilizar metodologías

innovadoras centrando la labor educativa en el alumno como eje del proceso de E-A.

El ApP es un método muy utilizado en ESO, resultando ser una propuesta eficaz específicamente para el modelo competencial (Osorio, Hernández y Roset, 2004; Trujillo, 2012), siendo utilizado por ejemplo en Geografía (González, 2015) y en Ciencias (Blanca y Guerra, 2016).

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. Velázquez (2015) realiza una diferenciación terminológica y de aplicabilidad práctica de los conceptos juego cooperativo y aprendizaje cooperativo, justificando que solo existirá un verdadero aprendizaje cuando se use el juego como una metodología, cuyo objetivo sea el aprendizaje del alumnado. Siempre analizado y representado bajo una evaluación y estando presente cinco componentes: interdependencia positiva; interacción promotora; responsabilidad individual; habilidades interpersonales y de pequeño grupo y procesamiento grupal. De entre los beneficios que se encuentran en su utilización, Solana (2007) señala: fomentar la cohesión grupal del alumnado, ayudar al desarrollo cognitivo y poder ser una herramienta motivacional enriquecedora.

En los últimos años, en EF se puede mencionar el estudio de Heredia y Durán (2013), quienes utilizan este método para la inclusión de alumnos autistas en las sesiones, o el estudio realizado por Curto, Gelabert, González y Morales (2009), cuyo objetivo es describir diferentes experiencias de éxito en la materia.

Método del Caso (MdC) o estudio de caso

Tiene como objetivo el desarrollo de transferencia del alumnado de un conocimiento teórico a una práctica educativa, con el proceso de toma de decisiones como eje de aprendizaje. El MdC se diseñó para realizar un aprendizaje situado mediante una metodología activa, según Blázquez (2013). A su vez, Blázquez (2017) afirma que se pueden crear ejemplos con el “fair play” en EF, con situaciones simuladas.

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 a dar durante una sesión, unidad formativa o trimestre académico que se va a suceder. Con éste método se consigue de una forma indirecta conocer y diagnosticar los intereses y la opinión acerca del contexto educativo (Blázquez, 2017). Es un método utilizado para acercar al alumnado en metodologías para optimizar el aprendizaje (De Miguel, 2006), siendo un método muy estudiado dentro de la pedagogía didáctica (Przesmycki, 2000).

Aprendizaje Servicio (ApS)

Relacionando el currículo académico con el servicio comunitario, Gil (2012) relaciona el presente aprendizaje con la filosofía experiencial trabajando el autoconocimiento, con valores de civismo y enriquecimiento de la experiencia educativa. En pocas palabras, es aprender haciendo un servicio a la comunidad. Identificando en su entorno próximo una situación en la que se puede aportar un proyecto solidario. Existen multitud de proyectos acerca de este tipo de aprendizaje como el adopta un río o la campaña de recogida de alimentos e EF donde el adolescente mejora y aprende conceptos sobre nutrición relacionándolo con temas transversales sobre educación nutricional y el hambre en el mundo. Existe literatura fundamentada en los beneficios del alumnado en su utilización así como ejemplos prácticos detallados (Capella, Gil y Martí, 2014; Miller, 2012; Robinson y Meyer, 2012).

Aula invertida

Lage, Platt y Treglia (2000) fueron los iniciadores de la nueva metodología la cual trata de modificar y escapar de lo que se estaba haciendo hasta el momento con el término “metodología tradicional”, pero no es hasta unos años más tarde cuando Bergmann y Sams (2012) acuñan el término de “flipped classroom” donde los autores comienzan a grabar vídeos didácticos para la utilización de los mismos con fines educativos y con el objetivo de romper la metodología utilizada hasta el momento. A partir de entonces se generan los primeros estudios donde comienzan a obtener datos positivos de la nueva metodología (Barao y Palau, 2016; Bergmann

y Sams 2012; Johnson, 2013; Johnson y Renner, 2012; Leicht, Zappe, Litznger y Messner, 2012; Saban, 2013; Strayer, 2007; Tourón, Santiago y Diez, 2014; Tucker, 2012). Lage et al. (2000) vieron la viabilidad de utilizar las herramientas que ofrecen las tecnologías multimedia tales como los ordenadores, VCR o dispositivos móviles.

La denominada “Flipped classroom” consiste en invertir el procedimiento que se ha llevado a cabo todos los años en educación, basada en tres etapas, la primera se corresponde con la clase magistral donde se abordan los contenidos por parte del profesor, donde el alumno es el receptor de dichos conocimientos, teniendo que comprenderlos en un espacio de tiempo reducido que recae en la clase que se está llevando a cabo, la segunda etapa viene determinada con el estudio o síntesis externa a la clase, normalmente en casa, donde el alumno mediante el estudio teórico o práctico a través de tareas debe retener los conocimientos y por último la etapa de aprendizaje que se da cuando el alumno relaciona la clase con la asimilación de los contenidos en el estudio posterior. La clase invertida rompe con este esquema clásico, alterando su orden estructural, como primera fase a través de contenido digital que el profesor ha tenido que hacer con anterioridad, estos videos ilustrativos tienen como objeto el dar a conocer al alumno lo que se va a dar en clase y los apartados clave, para que de esta forma, sea consciente y forme parte de la clase de una forma activa, ampliando tiempo para la práctica durante la misma, la creación de grupos de debate o preguntar las dudas que acontecen durante la primera fase, de ésta forma el aprendizaje se está llevando a cabo durante las dos etapas de una manera más eficiente. Abeysekera y Dawson (2015) proponen este modelo no como un conjunto de axiomas, sino como una serie de preguntas que se realizan para la posterior investigación de los mismos: ¿puede aplicarse el enfoque de aula invertida en realidad para mejorar la motivación y gestionar mejor la carga cognitiva del alumno?, ¿puede este enfoque mejorar calidad de transmisión en relación a la enseñanza por parte del profesor?, ¿puede el aula invertida dar cabida a una clase mixta entre alumnos de diferente nivel de aprendizaje a nivel individual?

Son muchas las mejoras y el condicionamiento positivo que genera el uso de esta metodología, Moffet y Mill (2014) realizan un estudio donde concluyen que su utilización fomenta el aprendizaje individual ya que cada alumno puede aplicar los recursos ofertados según las demandas y necesidades que éste demande. Tourón,

Santiago y Díez (2015) a su vez argumentan que la clase invertida puede ser utilizada por el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), Herreid y Schiller (2013) exponen la notable mejoraría que se encuentra en la interacción en el aula destacando el incremento de información y dialogo profesor-alumno ya que esta técnica disminuye el tiempo de carga lectiva en clase, aportando por el contrario un incremento de tiempo en acciones comunicativas que se generan en el aula.

Abeyssekera y Dawson (2015) relacionan un conjunto de enfoques pedagógicos al uso de la clase invertida en el contexto educativo, como el uso del tiempo en clase para tareas prácticas, traslada la transmisión de enseñanza a través de la información ofertada fuera de clase. Los autores anteriormente mencionados confirman la deficiente existencia de estudios pedagógicos que abalen esta nueva forma de proceder en clase, por ello y mediante su análisis crítico dentro del enfoque del aula invertida la relacionan directamente con la teoría de la autodeterminación (SDT) y la teoría de carga cognitiva (CLT) con el objetivo de crear una base de fundamentación teoría estable. García-Barrera (2013) afirma que la metodología del aula inversa se adecúa a las necesidades actuales del alumnado en el siglo XXI pues estas demandas no se asemejan a las necesidades de hace años y por ello se requiere una actualización de la metodología didáctica.

Existen siete tipos de clase invertida, dependiendo de qué aspecto el profesor quiere incidir en el alumnado.

- Clase invertida estándar; Los alumnos visualizan y trabajan el contenido digital en casa y posteriormente realizan la praxis mediante tareas tradicionales en la clase.
- La clase inversa orientada al debate; los vídeos abren paso mediante diferentes tipos de “feedback” a un debate posterior para reflexionar y compartir sus diferentes perspectivas y opiniones.
- La clase inversa orientada a la experimentación; utilizada en clases de química en su mayoría para repetir los conocimientos teóricos de una manera práctica-experimental.
- La clase inversa como aproximación; la clase teórica está orientada a la resolución de interrogantes que se generan en el estudiante cuando visionan el contenido previo.

- La clase inversa basada en grupos; donde después de trabajar los vídeos se agrupan para la resolución de dudas y compartir opiniones.
- La clase inversa virtual; el desarrollo del aprendizaje así como la entrega de tareas y la evaluación se desarrollan en su conjunto por vía digital.
- Invertir al profesor; en un estadio más desarrollado en relación al cese de responsabilidad, el alumno puede ser el creador del contenido digital para que sus compañeros lo visualicen, evaluando su progreso mediante instrumentos realizados por el mismo.

2.2.9.2. Los modelos pedagógicos que benefician al modelo competencial (Fernández-Río et al, 2016)

Los modelos pedagógicos son entendidos como planteamientos que el docente establece para atender a las necesidades del alumnado, organizando en su práctica y programación docente los estilos y los resultados de aprendizaje que más convengan en un contexto y tiempo determinado (Casey, 2016; Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016), Es por ello que estos últimos autores aclaran que los modelos pedagógicos no deben ser unos sustitutos de los estilos, especificando que el docente debe proyectar el aprendizaje del alumnado en ese planteamiento pedagógico organizando en su estructura interna los estilos que va a utilizar y los contenidos que piensa transmitir.

Fernández-Río, et al. (2016) realizan una agrupación de los modelos pedagógicos más utilizados en la materia de EF, divididos 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.

Aprendizaje cooperativo

Es una metodología educativa estructurado bajo el trabajo en pequeños grupos mediante el intercambio de recursos e información por parte del alumnado (Velázquez et al., 2010). Metodología estudiada en varios estudios (Casey y Dyson 2009; Velázquez et al., 2010). Johnson, Johnson, y Holubec (1999, 2013) relacionan con el aprendizaje cooperativo unas características esenciales que debe contemplar

una metodología para que pueda ser denominado como aprendizaje cooperativo, a) interdependencia Positiva, la necesidad de que los miembros de un grupo de trabajo dependan de los compañeros para poder alcanzar el objetivo planteado, b) Interacción Promotora, además de necesitarse mutuamente el grupo de trabajo debe estar en contacto directo, c) Responsabilidad Individual, dando importancia a cada persona del grupo, d) Proceso grupal, mediante procesos de reflexión y debate el grupo debe comunicarse para crear una reflexión común, y e) Habilidades Sociales, no como elemento independiente sino como consecuencia de los anteriores apartados se consiguen habilidades y destrezas sociales. Entre los trabajos realizados bajo este modelo Fernández-Río, et al. (2016) nombran entre otros (Fernández-Río, 2000; Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2013; Ramos y Hernangómez, 2014).

Educación Deportiva

Modelo pedagógico que está en auge por caracterizarse por una metodología de cese de responsabilidad, trabajo en pequeños grupos, distinguida en 4 fases o etapas: a) fase de práctica dirigida, tres o cuatro sesiones en la que el profesor mediante instrucción directa y asignación de tareas desarrolla el deporte, organiza los grupos y describe los distintos roles que van a formar parte durante toda la unidad formativa; b) fase de práctica autónoma, que dura una media de 4 a 5 sesiones, en la que el profesor asume un rol secundario y de guía, mientras que los grupos de alumnos deben trabajar de forma autónoma enriqueciéndose de los distintos roles que se han establecido previamente; c) fase de competición, en la que se lleva a cabo una competición dirigida y organizada por los alumnos; y d) fase de reconocimiento final, reconociendo no solo la competición sino la mención de los distintos roles así como los temas transversales que se trabajen en la unidad. Calderón et al. (2013) elaboran una unidad formativa sobre el bloque de contenidos de expresión corporal donde llevan a cabo esta metodología, por ejemplo. Entre los trabajos realizados bajo este modelo, Fernández-Río, et al. (2016) nombran el estudio en ESO de Mahedero et al. (2015).

Comprensivo de Iniciación Deportiva

Nace con el objetivo de comprender la base del deporte y los elementos técnico-tácticos que lo componen. Los elementos que componen esta metodología son: a) transferencia entre deportes, exponiendo mediante tareas aquellos elementos que comparten una base de aprendizaje, ya sean elementos técnicos, tácticos, reglamentarios o sobre el implemento que se utiliza; b) representación, las tareas realizadas deben tener su paralelismo sin desviarse de la base del deporte que se está realizando; c) exageración, tareas focalizadas en un elemento característico a nivel táctico; d) complejidad táctica, las tareas deben ser acordes al nivel técnico del alumnado para que supongan una dificultad pero puedan resolver los problemas motrices que se generan; e) evaluación auténtica, siendo un elemento procesual durante todas las etapas del método y no solo como elemento último o final. Entre los trabajos realizados bajo este modelo, Fernández-Río, et al. (2016) nombran el estudio de Oslin y Mitchell (2006).

Responsabilidad Personal y Social

Método utilizado para crear o desarrollar los valores intrapersonales y sociales, potenciando las capacidades propias del alumnado en un contexto social determinado. Progresar por niveles la metodología en responsabilidad personal y social (conductas y actitudes irresponsables, respeto por los derechos y sentimientos de los demás, de participación y esfuerzo, de autonomía y liderazgo, ayuda y fuera del gimnasio). Entre los trabajos realizados bajo este modelo, Fernández-Río, et al. (2016) nombran entre otros los estudios de (Cechini, Montero y Peña, 2003; Escartí y Marín, 2005; Vizcarra, 2004).

Educación Aventura

La resolución de problemas, superación de barreras, cooperación, uso creativo de espacios y materiales y el contexto lúdico son los elementos que conforman esta metodología en lo que busca mediante actividades de aventuras un aprendizaje cognitivo y motriz, centrados en el miedo subjetivo del alumnado que se genera tras ver una actividad que piensa que no puede realizar, la superación de esa aprensión es el elemento que genera un crecimiento personal. Entre los trabajos

realizados bajo este modelo, Fernández-Río, et al. (2016) mencionan entre otros los estudios de Clocksin (2006), Suárez y Fernández-Río (2012).

Alfabetización Motora

Modelo emergente con el objetivo de crear motivación, confianza, conocimiento, comprensión y competencia física. Considera inculcar los valores de la actividad física escolar. Se puede destacar el estudio de Whitehead y Almond (2013) en este campo.

Estilo actitudinal

Con el valor actitudinal como eje didáctico del proceso que tiene lugar, tiene que partir siempre de una actividad corporal intencionada para trabajar a partir de esa práctica motriz los valores que subyacen de ellas. Como trabajos relacionados con esta metodología desde todos los bloques de contenidos, se pueden destacar los de Heras (2010) y Pérez-Pueyo et al. (2012).

Modelo ludotécnico

Diseñado para el deporte del atletismo el modelo ludotécnico cuenta con la teoría del condicionamiento operante de Skinner, el aprendizaje constructivista y el aprendizaje social como base de su definición. Valero (2007) establece las fases o etapas que conlleva su utilización: presentación de la prueba y planteamiento de preguntas-desafíos, propuestas ludotécnicas, propuestas globales y reflexión y puesta en común. Entre los trabajos realizados bajo este modelo, Fernández-Río et al. (2016) destacan entre otros los de Méndez-Giménez (2003), Fernández-Río y Méndez-Giménez (2014).

Autoconstrucción de materiales

Anteriormente llamado construcción de material alternativo, se creó el método dirigido a los valores que desembocan de su utilización y las posibilidades que otorga, ya que contiene dos fases claramente diferenciadas e igualmente formativas: la construcción del material y su posterior uso; es por ello que la autoconstrucción de materiales puede favorecer el trabajo intradisciplinar e

interdisciplinar, con el objetivo de utilizar ese material y los valores a contextos ajenos al centro. Entre los trabajos realizados bajo este modelo, Fernández-Río et al. (2016) señalan entre otros el estudio de Méndez-Giménez y Fernández-Río (2013).

Educación para la salud

Una metodología emergente pretende desarrollar cualquier contenido didáctico a partir del enfoque de la vida saludable, las repercusiones que produce o los beneficios de su uso. Entre los trabajos realizados bajo este modelo, Fernández-Río, et al. (2016) citan entre otros el estudio de Aguarales, Domingo, López, Marrón y Julián (2015).

Hibridación de modelos

Busca la creatividad y originalidad de cada profesor en crear su propia metodología basada en las taxonomías justificadas y fundamentadas de los modelos previamente mencionados. Entre los trabajos realizados bajo este modelo, Fernández-Río et al. (2016) hacen mención entre otros (Fernández-Río, 2009; Hastie y Buchanan, 2000; Fernández-Río, 1999; Fernández-Río y Suárez, 2014.)

Presentadas las dos propuestas y atendiendo a las características que demuestran, se puede apreciar, que aun siendo definiciones diferentes se sustentan bajo unas características comunes, cuyo objetivo común es mejorar el proceso de E-A del alumnado en términos de competencias. En la Figura 16 se puede apreciar los aspectos que fundamentan los métodos y modelos descritos.

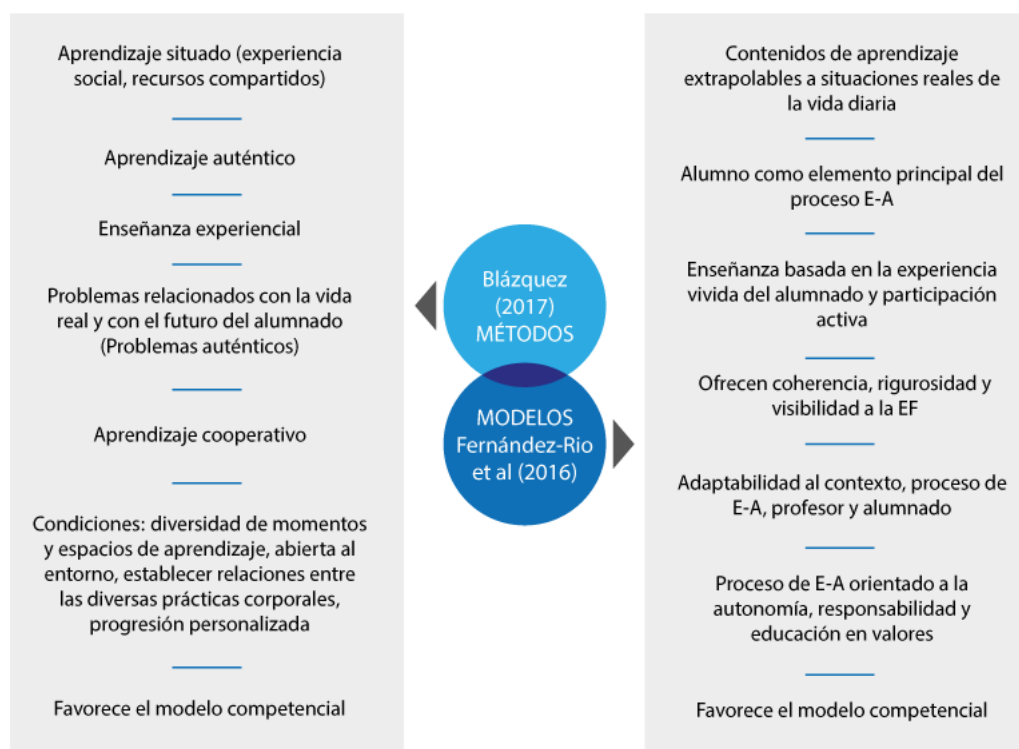


Figura 16. Enseñanza-Aprendizaje por Competencias (métodos y modelos). A partir de Blázquez (2017) y Fernández-Río (2016)

2.2.9.3. Otros principios pedagógicos

Gómez (2007) enumera una serie de principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en competencias:

- La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de CCBB.
- El objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que los alumnos aprendan las disciplinas, sino que reconstruyan sus esquemas de pensamiento.
- Provocar aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.

- El desarrollo de las competencias fundamentales requiere focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas, vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.
- La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.
- Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio es una condición para el desarrollo de CCBB y para aprender a aprender.
- La estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.
- La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden. La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo.
- El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar.
- La función del docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica: diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

Atendiendo al Decreto 220/2015, de 4 de Septiembre, de currículo para ESO en Murcia, los principios y orientaciones metodológicas para la correcta actuación y desarrollo de las competencias son:

- Se favorecerá el desarrollo de contextos para la adquisición de aprendizajes significativos con un nexo entre lo que saben y lo que se pretende enseñar.

- Para el establecimiento de contenidos se priorizarán aquellos que motiven al alumno para encontrar sentido a lo aprendido y que estos sean funcionales a su realidad.
- La metodología aplicada se recogerá del amplio espectro de estilos de enseñanza, mediante metodologías activas y de la manera más individualizada posible.
- La motivación y el aprendizaje activo del alumnado será el eje de las metodologías a realizar para el desarrollo adecuado de las competencias, potenciando el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, las estrategias interactivas y los estilos de enseñanza productivos tanto cognitivos como creativos.
- La creación de una buena dinámica de clase con valores de convivencia, respeto y juego limpio es la base que propicia el buen funcionamiento de la clase, pudiendo ser útil también para la resolución de conflictos internos.
- El elemento competitivo y los valores que de él se extraen (el saber ganar y perder, el cumplimiento de las reglas, el respeto al contrario y la diversión) puede ser una herramienta propicia para el desarrollo de los contenidos asociados a la inteligencia emocional y habilidades sociales.
- Gracias a las características de la materia de EF resulta más fácil trabajar y conseguir contenidos transversales dentro de los valores sociales y personales, eliminando estereotipos y prejuicios que se generan en la vida diaria.
- Las tareas, actividades y retos que se propongan en clase deberán tener la suficiente variedad para atender al alumnado de forma individual dependiendo de su nivel de competencia motriz y atendiendo a sus ideas y prioridades.
- Se desarrollarán actividades complementarias y la creación y participación en proyectos inter e intradisciplinarios que benefician la adquisición de las diferentes competencias.
- Se otorga importancia a la evaluación debiendo estar presente en todo el proceso de E-A de carácter formativo y compartido a través de experiencias de autoevaluación, evaluación recíproca, reflexión crítica sobre la actuación en las clases y tareas así como el propio proceso de E-A, dando al alumno no solo el rol de realizador sino el de observador y evaluador.

Pepper (2011) por su parte demanda más investigaciones para encontrar las herramientas necesarias para su implantación de forma beneficiosa para todos los sujetos del proceso.

2.2.10. Evaluación de las Competencias Clave en la LOMCE

En la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, en su artículo siete, se establecen las pautas para la evaluación de las Competencias Clave.

Punto 1. Deberá existir el grado de dominio de las Competencias Clave correspondientes a la Educación Secundaria, con la ayuda de procedimientos e instrumentos de evaluación para la obtención de datos que ofrezcan viabilidad y validez en el registro de los aprendizajes del alumno siempre en un contexto real, analizando sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes.

Punto 2. Tienen que establecerse relaciones entre los estándares de aprendizaje evaluables con las Competencias Clave a las que aluden, para poder conseguir los diferentes niveles de aprendizaje y desempeño de las competencias alcanzadas.

Punto 3. Dentro de la evaluación debe estar presente el grado de adquisición de las competencias adquiridas por el alumnado, necesitando ser competente a través de los conocimientos, destrezas, actitudes y valores para solventar situaciones planteadas.

Punto 4. Los diferentes niveles de desempeño acerca de las Competencias Clave se podrán evaluar a través de los indicadores de logro con la utilización de diferentes instrumentos de evaluación tales como rúbricas y escalas de evaluación.

Punto 5. Es papel del profesorado establecer las medidas necesarias para garantizar que la evaluación del alumnado se asemeje al grado de consecución o dominio de las competencias, estando de acuerdo con los principios de no discriminación, accesibilidad y diseño universal.

Punto 6. Se requiere de procedimientos de evaluación variados con el objetivo de facilitar la evolución del alumnado como elemento integral dentro del proceso de E-A para mejorar la calidad de la educación percibida. Por ello se requiere incorporar estrategias sobre la participación del alumnado en su evaluación mediante la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación. También es necesario crear un marco de evaluación coherente a través de diferentes

procedimientos de evaluación tales como la observación sistemática, pruebas orales y escritas, el portafolio, los protocolos de registro o trabajos realizados en clase.

Estas indicaciones y orientaciones son las que expone la LOMCE para poder realizar una verdadera evaluación de las Competencias Clave desde la programación docente, posteriormente las actividades y tareas que se diseñan y desarrollan en las sesiones acogen un rol principal puesto que deben disponer de ciertas características para optimizar una evaluación del modelo (Blázquez, 2010).

- Debe existir una situación-problema a resolver demandando respuestas complejas pero alcanzables por parte del alumnado.
- Deben ser extrapolables a las condiciones de la vida real (tareas auténticas).
- Debe existir un flujo de comunicación interactivo entre el evaluado y el evaluador.
- Las tareas deben ajustarse al carácter multidimensional del aprendizaje.
- Su objetivo debe ser comprobar la consecución de los aprendizajes (reflejados en los estándares de aprendizaje).
- Debe existir un juicio de valor para favorecer la toma de decisiones y el proceso reflexivo.
- Debe darse importancia del proceso de resolución de los problemas planteados, no únicamente de los resultados obtenidos.
- Las tareas diseñadas son parte del proceso y causa del aprendizaje.
- Debe favorecer la participación del alumnado la evaluación (ya sea la propia, la del compañero, la del docente o la del proceso).

López-Pastor (2011) aporta dos pasos necesarios para favorecer este tipo de evaluación: a) conocer diversas técnicas e instrumentos de evaluación, sabiendo aplicarlas de manera efectiva y en el momento adecuado, este bagaje de herramientas favorece la selección y diseño de aquellos que más se adecúen al proceso, al alumnado y a la práctica docente personal del profesor que las aplica; b) coherencia curricular entre los diferentes elementos que componen la UF y la programación de la que forma parte, estableciendo relaciones y vínculos entre ellos para conseguir un alto grado de coherencia.

2.2.11. Estudios realizados sobre el trabajo competencial

A continuación se expondrán los estudios realizados en los últimos años acerca del trabajo competencial en la etapa de Primaria y Secundaria con el fin de disponer de una perspectiva global sobre las investigaciones confeccionadas en la aplicabilidad del modelo competencial en el SE (Tabla 16). Para el análisis de la literatura especializada se utilizaron fuentes de búsqueda como SPORTDiscus, cuyas palabras clave para la realización de la exploración fueron entre otras: CCBB (y cada una de las competencias), Competencias Clave (y cada una de ellas), modelo competencial, enseñanza aprendizaje por competencias... Por otro lado, se discriminó por año de publicación: desde el 2000 en adelante.

Los estudios encontrados se clasificaron y ordenaron bajo tres criterios de prioridad: etapa educativa de forma ascendente (Primaria, Secundaria y Educación superior), año de publicación, y por último, orden alfabético de los autores.

Tabla 16

Estudios realizados acerca del modelo competencial

AUTORES	ETAPA	TEMÁTICA ÁREA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA / INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Gallardo, Nieto y Dominguez (2015)	Educación Primaria	Competencias Básicas / Lengua Castellana y Literatura	Experimentar las posibilidades del portafolio de los estudiantes como herramienta para la evaluación de la competencia de aprender a aprender	Investigación-acción, estudio de caso, de carácter colaborativo Registro de observaciones en el aula Notas de campo y cuaderno de investigación Entrevistas a la maestra Entrevistas a estudiantes Análisis de los portafolios de lo estudiantes Diario de la maestra	El portafolio educativo ha permitido desarrollar esta perspectiva a través de la recopilación de evidencias del aprendizaje del alumnado, así como de la toma de conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, la metacognición y el pensamiento reflexivo tanto del alumnado (protagonista de todo el proceso) como del profesorado (contribuyendo a su desarrollo profesional). Se ha favorecido en los estudiantes la autonomía en la selección de evidencias, fomentando la toma personal de decisiones sobre sus itinerarios formativos. Se ha incentivado el trabajo cooperativo, respecto a tareas de coevaluación. Pese a las dificultades, se ha buscado resquebrajar las barreras disciplinares a la hora de enfocar los temas de estudio, empleando estrategias como los proyectos de investigación. Se ha logrado "saltar los muros de la escuela", recogiendo problemáticas reales y contando con un papel activo y verdaderamente involucrado de las familias. Se ha potenciado el ajuste a las necesidades, posibilidades y deseos de aprendizaje de cada alumno, proponiendo tareas y materiales de apoyo que tomen en cuenta las singularidades. Los efectos en la vida del aula, no se reducen a aspectos metodológicos y teóricos del aprendizaje, sino que trascienden a lo afectivo y a lo relacional
ESPAÑA (provincia de Málaga)					

AUTORES	ETAPA	TEMÁTICA ÁREA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA/ INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Eurydice (2002a)	Primaria y Secundaria	Competencias Clave / Todas las áreas	Establecer, en cada uno de los países si verdaderamente existe el concepto de Competencias Clave, y cómo se definen y evalúan (Belgica, Alemania, Grecia, España, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Portugal, Finlandia, Suecia, Reino Unido y Escocia.	Análisis descriptivo	Necesidad de salir de sistemas tradicionales de evaluación tales como el examen orientados únicamente a la memorización Necesidad de plantear situaciones reales para resolverlos mediante la integración de diferentes capacidades conjuntas Equilibrio entre el trabajo grupal e individual para alcanzar objetivos específicos
EUROPA					Participación activa del alumnado en el proceso de E-A
Egido (2011)	Primaria y Secundaria	Competencias Clave / Todas las áreas	Realizar una revisión de los currículos oficiales vigentes para la educación obligatoria en varios de los países europeos que han introducido las competencias clave (Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Escocia, Francia, Inglaterra, Italia, Países Bajos, República Checa...	Revisión Bibliográfica Revisión de los currículos oficiales vigentes	Necesidad de alcanzar un desarrollo personal por parte del alumnado, para poder integrarse como ciudadanos en la sociedad En poco tiempo las Competencias Clave se han convertido en el eje educativo de la enseñanza obligatoria a nivel curricular Necesidad de más investigaciones en torno a las competencias y al éxito que tiene en los diferentes países
EUROPA					
Pérez- Pueyo y Casanova (2012)	Primaria y Secundaria	Competencias Básicas / Todas las áreas	Analizar cómo se plantea el desarrollo de las CCBB y su evaluación dentro de la Programación Didáctica de los Departamentos (PDD) y de Aula (unidades didácticas) ejemplificando en el área de EF, así como los tópicos y errores que se están reproduciendo de forma sistemática desde la aparición de la LOE	Busqueda bibliográfica. Análisis de las propuestas significativas del modelo competencial	Adquisición por todos los alumnos es fundamental en cuanto que representan los aprendizajes imprescindibles que les permiten desarrollarse integralmente como personas. Transversal como elemento curricular, de ahí su papel protagonista como elemento vertebrador del proceso de planificación educativa
ESPAÑA					

AUTORES	ETAPA	TEMÁTICA ÁREA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA/ INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Gallardo, Mayorga, y Sierra (2014)	Primaria y Secundaria	Competencias Básicas/ EF	Analizar el potencial de las evaluaciones externas y diagnósticas para estimar el grado de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado	Análisis de contenido y análisis de contenido de cuadernos de EF mediante la valoración de jueces expertos	Las pruebas analizadas no parecen evaluar 'competencias' en el sentido complejo y global. Las pruebas se alejan de las capacidades de orden superior como son la transferencia, la heurística y la argumentación; haciendo, en definitiva, que la competencia pierda su sentido. Se debería potenciar una aproximación más holística e interdisciplinar a las competencias
ESPAÑA (Andalucía)					
Polo (2015)	Primaria y Secundaria	Competencias Clave/ Todas las áreas	Diseñar instrumentos de evaluación que sean coherentes con un proceso de E-A competencial y, a su vez, rigurosos con la normativa curricular y de evaluación de la Comunidad Autónoma	Análisis documental de marco legislativo, para la realización de un instrumento de evaluación competencial	El docente debe conocer cómo desarrollar instrumentos de evaluación que inciten a un aprendizaje competencial. El instrumento de evaluación debería estar formulado desde una situación-problema que englobe las propuestas de aprendizaje
Figueras, Capllonch, Blázquez y Monzonis (2015)	Primaria y Secundaria	Competencias Clave/ EF	Realizar una revisión crítica de la literatura científica nacional e internacional sobre los estudios e investigaciones que se han desarrollado en los últimos diez años en torno a las competencias clave y la EF	Revisión de la literatura científica	Las competencias clave se contemplan como propósitos que deben conseguirse junto con los objetivos educativos y los contenidos. Por ello, deben ser motivo de preocupación de todas las asignaturas y de todo el profesorado. La EF puede y debe mostrar en qué medida contribuye al logro de estas competencias
NACIONAL E INTERNACIONAL					

AUTORES	ETAPA	TEMÁTICA ÁREA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA/ INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Pérez- Pueyo et al. (2016)	Primaria y Secundaria	Competencia Corporal / EF	Reflexionar acerca de una competencia vinculada a los aspectos motrices, psicomotrices o corporales desde la perspectiva transversal que poseen las competencias clave y no desde el tradicional enfoque propio y exclusivo de nuestra materia	Argumentación mediante justificaciones establecimiento de dimensiones acerca de la competencia corporal	Necesidad de una tercera hora en la materia de E.F. Argumentos de la nueva Competencia Corporal: la competencia motriz de Ruiz-Pérez es anterior a las competencias básicas y clave, lo que define a una materia no puede ser una competencia clave y la falta de contenido competencial de nuestra materia para que se pueda contribuir desde las demás áreas
ESPAÑA <i>(Barcelona)</i>	Primaria y Secundaria	Competencias Clave / EF	Identificar los factores que condicionan la programación por competencias, la contribución de la EF al desarrollo de las competencias clave, y el proceso de programación que se aplica en el aula	Análisis 13 entrevistas semiestructuradas divididas en 5 estudios de caso	Se pone de evidencia que el contexto en el que se diseñan y desarrollan las programaciones por competencias, los procesos de evaluación— en especial los externos—; las creencias y formación del profesorado y el rol del equipo directivo resultan ser los factores clave. En EF, asignatura que se considera de enorme potencial para el desarrollo de las competencias clave, los procesos de programación más significativos son aquellos que se llevan a cabo partiendo de las experiencias previas del profesorado implicado, quedando en un segundo plano las orientaciones de la administración educativa
Busca, Lleixà, Coral y Gallardo (2016)	Primaria y Secundaria	Competencias Clave / EF	Analizar el proceso de programación por competencias desde el área de EF, a partir de la percepción del profesorado de EF, tutores y equipo directivo de diversos centros escolares de primaria y secundaria		

AUTORES	ETAPA	TEMÁTICA ÁREA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA / INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Gutiérrez et al. (2017) ESPAÑA	Primaria y Secundaria	Competencias Clave / EF	Aportar un estudio a nivel nacional sobre la percepción del profesorado de EF acerca del enfoque curricular por competencias	Questionario o para conocer la percepción del profesorado de EF sobre el proceso de implantación del currículo basado en competencias en relación al área de EF	Los docentes de EF españoles creen que la EF posee un papel relevante en el desarrollo de las CCBB, especialmente en lo relativo a los aspectos sociales y actitudinales Los docentes se muestran críticos con los contenidos planteados en el currículo de EF y su idoneidad para el desarrollo de competencias Dificultad percibida por los docentes de EF para diseñar tareas que desarrollen las CCBB
Monarca y Rappoport (2013) ESPAÑA	Secundaria	Competencias Básicas / Todas las áreas	Analizar la forma en que las competencias, especialmente la competencia social y ciudadana, se ha incorporado a las prácticas educativas de los centros	Metodología cualitativa: se realizó un estudio de casos múltiples o colectivo, instrumental, de tipo descriptivo-interpretativo, mediante el uso de entrevistas y observación directa	Toda propuesta normativa que pretenda generar un cambio en los centros educativos debe reunir una serie de características, sin las cuales lo más probable es que la reforma o cambio pretendido no tenga lugar o el impacto real sea mínimo en relación con lo esperado Se ha podido corroborar que, cuando la inspección se centra en supervisar la aplicación de la norma a través de una mera y exclusiva exigencia en los documentos de centros

AUTORES	ETAPA	TEMÁTICA ÁREA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA / INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Zapatero Ayuso et al. (2013)	Secundaria	Competencias Básicas y evaluación formativa / EF	Conocer el modelo de evaluación por competencias, aplicado y propuesto por un grupo de profesores de EF en ESO, así como los instrumentos que se utilizan. Proponer una evaluación alternativa al modelo de evaluación tradicional apostando por una evaluación formativa que implica profundos cambios en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.	Metodología Entrevistas semiestructuradas, grupo de discusión. Enmarcado en un proyecto más amplio	Los docentes de EF participantes no aplican de forma específica la evaluación de las CCBB, pero sí consideran que es posible la evaluación de competencias de una forma global e intuitiva cuando se evalúan otros aprendizajes de los alumnos Es necesario poner en práctica procesos de evaluación formativa sobre las CCBB en EF para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje y, así, consolidar la adquisición de las competencias por parte del alumno y optimizar la intervención docente en relación a la enseñanza por competencias sirviendo al alumno, al profesor y a la práctica docente
Hortigüela, et al. (2015a)	Secundaria	Competencias Básicas / EF	Presentar los resultados acerca de la percepción de los equipos directivos y los docentes de EF sobre las CCBB.	Metodología mista: cuestionarios validados por grupo de expertos y técnica de estudio de caso	Importancia que los equipos directivos de los centros otorgan a las CCBB como elemento curricular, teniendo tras de sí una vía de trabajo positiva que implica a una gran parte del profesorado Relación existente entre el trabajo de las competencias en los centros y la relación de estas con el desarrollo de metodologías que conecten el aprendizaje con la realidad práctica. Percepción favorable que tiene la muestra hacia el tratamiento de las competencias y su consecuente aumento de autonomía en el aprendizaje por parte del alumno
ESPAÑA					

AUTORES	ETAPA	TEMÁTICA ÁREA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA / INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Hortigüela, et al. (2015b)	Secundaria	Competencias Básicas / EF	Presentan los resultados acerca de la valoración que realizan los equipos directivos y los docentes de EF sobre el uso de las competencias básicas (CCBB) como elemento curricular implantado en los centros educativos de Educación Secundaria.	Metodología mixta: Dos cuestionarios validados Entrevista semiestructurada, observación sistemática y grupo de discusión	Los resultados demuestran que los profesores consideran determinante abordar este elemento curricular bajo un sistema de evaluación formativa, entendido como ese proceso de aprendizaje constante en el que al alumno se le permite mejorar a lo largo del transcurso del curso, no sólo al final
Hortigüela, et al. (2015c)	Secundaria	Competencias Básicas/ EF	Analizar la percepción que tienen los equipos directivos y los docentes de EF de Educación Secundaria sobre el proceso de implantación, desarrollo, seguimiento y trabajo de las Competencias Básicas	Metodología mixta cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión	<p>Queda de manifiesto la falta de propuestas de CCBB implantadas en los centros estudiados, reconociendo tanto los equipos directivos como los docentes de EF, en una gran mayoría de casos, las incoherencias con las que se actúa</p> <p>Necesario que desde los centros del profesorado se imparta formación específica tanto a la inspección educativa, como a los equipos directivos, maestros y profesores, debido en parte a la disparidad de criterios que se observa.</p> <p>Los centros educativos de secundaria deberían llevar a cabo un trabajo más interdepartamental, definiendo pautas concretas de trabajo y definiendo instrumentos de evaluación comunes para cada uno de los cursos</p>

AUTORES	ETAPA	TEMÁTICA ÁREA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA / INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Hortigüela, Pérez y Abella (2016a)	Secundaria	Competencias Básicas / EF	Analizar la percepción que tienen los equipos directivos y los profesores de EF sobre dicho elemento curricular	Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en EF de 28 ítems	La percepción que tienen los equipos directivos acerca de las CCBB es positiva, valorando este elemento curricular como una oportunidad para crear un consenso en el centro sobre los aspectos a los que hay que contribuir. Sin embargo, los directivos reconocen carecer de instrumentos y estrategias que favorezcan la elaboración de protocolos concretos de actuación La percepción de estos docentes es más dispar que la de los equipos directivos, en parte por la no incorporación de una competencia motriz
ESPANÑA					
Prieto, Martínez- Monés y Jorrián (2016)	Secundaria	Competencias Clave (Investigación- acción) / Todas las áreas	Presentar una propuesta de integración de competencias en el diseño de secuencias de aprendizaje	Proceso de Investigación-Acción, por un equipo interdisciplinar.	Los procesos de investigación-acción permiten sistematizar el trabajo de innovación en el aula, obteniendo así reflexiones mucho más profundas a través de las cuales el docente logra mejorar su propia práctica La importancia de partir de constructos como los criterios de evaluación, o estándares de aprendizaje, a la hora de diseñar las secuencias de aprendizaje. Importancia de realizar una evaluación continua tanto de los aprendizajes como del propio proceso de enseñanza, al margen de la evaluación por competencias
ESPANÑA					

AUTORES	ETAPA	TEMÁTICA ÁREA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA / INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Zapatero- Ayuso et al. (2017a)	Secundaria	Competencias Clave / EF	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	Paradigma cualitativo. Instrumentos de grupo de discusión, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos	Permiten concluir que los participantes encuentran más barreras que facilidades para implementar el modelo en su día a día han permitido identificar cinco ámbitos de actuación para impulsar el modelo: administración, profesorado, alumnado, organización escolar y desarrollos curriculares
Zapatero- Ayuso et al. (2017b)	Secundaria	Competencias Clave / EF	Dar a conocer el desarrollo de una investigación evaluativa, empleada para valorar la aplicación del modelo competencial, y la valoración que hacen de este proceso sus participantes	Metodología mixta. Revisión de la Normativa. Análisis de contenido, cuestionario, grupo de discusión y entrevista semiestructurada	Este proceso de investigación evaluativa en particular fue valorado positivamente por los participantes e influyó en su práctica docente, lo que podría justificar la propuesta de este diseño para explorar el problema, el modelo competencial en Educación Física en Secundaria, así como favorecer la formación del profesorado y el progreso en su desempeño profesional
Pérez- Pueyo et al. (2013)	Secundaria y Educación Superior	Competencias Básicas / Todas las áreas	Definir las competencias básicas y analizar el trabajo de las mismas en el territorio nacional	Análisis bibliográfico, análisis comparado y propuesta de desarrollo de las competencias	Para un verdadero trabajo competencial es indispensable que los docentes tengan una formación específica en la enseñanza por competencias, puesto que estas tienen un gran componente formativo, aunque muchos estudios certifiquen las dificultades que se están presentando en su trabajo en el aula
ESPAÑA					

En síntesis, en los trabajos realizados hasta ahora y descritos, son muchas las metodologías y los paradigmas escogidos para investigar el modelo competencial. En ellos, se aprecia la necesidad de fomentar nuevos diseños, instrumentos y modelos que fomenten la E-A por competencias; analizando las características comunes de los estudios previos, tales como: aprendizaje significativo, vínculo de los contenidos con la vida real y con el futuro desempeño del alumnado en la sociedad, o la formación docente indispensable para desempeñar una buena aplicación de la enseñanza competencial. Estas características son comunes a las vistas por Blázquez (2017) y el aprendizaje auténtico y situado, conceptos tratados en apartados anteriores, o con las conclusiones de Fernández-Río et al. (2016) y la elección de aquellos modelos que más se adecúen a las necesidades del alumnado y de las características de la UF.

2.3. EVALUACIÓN

2.3.1. Introducción

La evaluación puede ser un término poco esclarecedor debido a la confusión que tienen muchos profesionales de la educación por su relación con la calificación, empleándola de mero instrumento cuantitativo sin valorar otros elementos que conforman a la evaluación, excluyendo en todo momento al alumno en su proceso, siendo el profesor el único responsable de su formulación y desarrollo (Díaz-Lucea, 2005). Tal como expone Romberg (1989), existía poca literatura acerca de la innovación en este área, y ya en las últimas dos décadas empiezan a converger estudios e ideas para la óptima implantación de la evaluación en el SE aprovechando su potencial y no como un mero recurso calificador (Álvarez-Méndez, 2001, 2003; Alvik, 1995; Blanco, 1994; Hernández y Velázquez, 2004; Isla, 2006; López-Pástor, 2006; López-Pastor et al., 1999).

Romero (2004b) acerca el origen del término evaluación al mundo industrial, donde era importante desarrollar una serie de procesos para la mejora de la producción en las empresas, que posteriormente pasaron al ámbito educativo.

Todo el proceso de evaluación debe estar reflexionado y pensado para que esté presente en toda la comunidad educativa, y siendo renovada cada poco tiempo debido a la rápida adición de términos nuevos como logros, competencias o estándares. La evaluación puede verse desde diferentes dimensiones: desde el aprendizaje, ya que gracias a ella adquirimos los conocimientos, habilidades y

actitudes necesarias para la mejora del proceso de E-A; desde una postura crítica, ya que la evaluación debe estar al servicio de los agentes que conforman el proceso, siendo estos los alumnos y los profesores, y no únicamente los primeros, para asegurar una participación activa en la sociedad en su futuro y tener una educación cíclica; por último, la evaluación puede verse desde un proceso de formación profesional, para ser cualificados con contenidos útiles para la vida real.

Dentro del currículo educativo se sitúa como elemento la evaluación, en el que el presente trabajo quiere también centrarse, para lo que hay que preguntarse qué es la evaluación. Isla (2006) la define como: “un proceso sistemático, cuyo objetivo es conocer el desarrollo y logros de los aprendizajes, para ello se recoge información utilizando técnicas e instrumentos para luego emitir juicios de valor y tomar decisiones de manera coherente y pertinente” (p. 1).

Álvarez-Méndez (2001) explica que no debe relacionarse la evaluación con la calificación, con examinar ni medir, aunque en la evaluación se realicen actividades de este tipo, ésta va más allá de un aprendizaje aislado.

- El mismo autor expone los rasgos que caracterizan a la evaluación dentro del aprendizaje escolar:
- Debe ser democrática entre los que participan en ella, como lo son el profesor y el alumno, sin ser simples observadores sino sujetos activos en el proceso.
- Al servicio de los protagonistas del proceso de E-A.
- La evaluación tiene que ser negociada, para conocer en todo momento los criterios y establecer de una forma consensuada las decisiones de corrección y calificación.
- Se debe caracterizar por la transparencia durante todo el proceso y publicados los criterios desde el comienzo para no dar a error y beneficiar al alumnado.
- Este elemento debe ser integrado en el currículum como un proceso continuo y no como una calificación aislada y momentánea.
- El carácter formativo tiene que estar presente en todo momento.

Ureña et al. (2010) expone la necesidad de relacionar la evaluación hacia la adquisición de las CCBB para la formación integral del alumnado, así como garantizar un desarrollo armónico durante el proceso de E-A, también aportan

unidades didácticas (UUD) a modo de ejemplo para observar una manera de poder trabajarlas utilizando en todo momento la evaluación para su consecución.

Isla (2006) recoge un cuadro con los tipos de evaluación atendiendo a los diferentes elementos que componen el contexto educativo (Tabla 17), con el objetivo de no confundir términos. También desarrolla las características de la evaluación, tales como: es continua en el tiempo, es democrática o debería serlo, es integral ya que incide en todos los aspectos del alumnado, es flexible ya que se adapta a los ritmos de los alumnos, contextual ya que ésta depende de donde se emplee y qué tipos de alumnos conforman la clase, interpretativa porque se procede a comprender los procesos y resultados; y es individualizada ya que se puede centrar en cada alumno incidiendo más en aquellos aspectos que el profesor quiere evaluar.

Tabla 17

Tipos de evaluación según los diferentes elementos del contexto educativo

FUNCIÓN	SUMATIVA	Es la evaluación definitiva. Se busca el producto final
	FORMATIVA	Es mejorar, reajustar el proceso educativo
REFERENTE	NORMATIVO	Es la evaluación del alumno en función al rendimiento en clase
	CRITERIAL	Valoración del alumno a partir de criterios externos como indicadores de logro de los aprendizajes
MOMENTO	INICIAL	Al comienzo del proceso de E-A, para saber sus conocimientos previos
	PROCESUAL	Durante la E-A para reajustar y perfeccionar el avance
	FINAL	Al término del proceso
AGENTE	AUTOEVALUACIÓN	El alumno evalúa sus propias actuaciones
	COEVALUACIÓN	Los alumnos se evalúan entre ellos
	HETEROEVALUACIÓN	Evaluación por agentes externos o los propios alumnos al proceso de aprender a enseñar

Fuente: Tomado de Isla (2006, p. 7).

López-Pastor (2006) recoge y clasifica los tipos de evaluación atendiendo a las distintas funciones.

- Según la finalidad, atendiendo al ¿para qué evaluar?, pudiendo ser: diagnóstica, para obtener información previa sobre una persona en un tema determinado; formativa, si la finalidad es la mejora del proceso de E-A de las

personas que lo conforman; y sumativa, si la finalidad es establecer un juicio de valor y ver la calidad de un producto, una ejecución...

- En función del momento, atendiendo al ¿cuándo evaluar?, pudiendo ser: inicial si se realiza al comienzo del proceso, continua si es a lo largo del mismo, final si se lleva a cabo al finalizar un proceso, ya sea el curso escolar, una unidad didáctica o un trimestre; puntual si es una evaluación aislada pero no desvinculada. .
- En función de a quién o qué se evalúa, pudiendo ser al alumnado, al profesor o al proceso de E-A que se está dando lugar.
- En función de quiénes son los encargados de hacerla: heteroevaluación, la más utilizada en la escuela, cuando el agente evaluador evalúa a otra persona; autoevaluación, cuando el agente evaluador coincide con el evaluado; coevaluación, cuando hay una evaluación entre iguales; y evaluación compartida, donde se dialoga entre el profesor y el alumno el porqué de la evaluación realizada.
- La evaluación externa o interna se refiere a la participación o no de personas ajenas al centro educativo en el que se imparte dicha evaluación.
- Evaluación observacional hace referencia a que la técnica utilizada sea la observación con datos cuantificables y calificables de un acontecimiento en el aula, mientras que la experimental se utiliza en medios más controlados con las variables existentes las cuales son contempladas en todo momento.

López-Pástor (2002) realiza una crítica sobre la necesidad de evaluar y la importancia de este elemento en el currículum educativo, dando importancia a la frase "dime cómo evalúas y te diré como enseñas". Como ventajas significativas, el autor señala que la evaluación forma parte del proceso de E-A se puede coger información en detalle y en profundidad sobre los acontecimientos que se producen en las clases, dota de significado e importancia el diálogo entre profesor y alumno, es capaz de transmitir información, valorar y conocer el nivel de partida de los alumnos, y por último da una reseña a la relación entre la evaluación y las finalidades educativas que se establecen en el SE actual. Como inconvenientes y dificultades el autor expone la dificultad de recoger la información de todos los alumnos (pero da una forma de solventar el problema con la utilización de los instrumentos de evaluación que se ciñan a las necesidades que se demandan), el problema del añadido de tiempo y esfuerzo a la organización y control del aula,

existiendo un problema si el profesor no sabe controlar el comportamiento del alumnado.

Álvarez-Méndez (2001) representa la dualidad que existe entre la evaluación tradicional que se había estado llevando a cabo y la reciente que empezó a emerger en los últimos años, en la Tabla 18.

Tabla 18*Diferenciación entre evaluación alternativa y tradicional*

Evaluación alternativa	Evaluación tradicional
La evaluación desde la racionalidad práctica (Acción comunicativa)	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 normativos
Evaluación horizontal, dinámica, procesual, compartida y continua.	Evaluación vertical, puntual, termina, heteroevaluación, individual y post-activa.
Pruebas de ensayo, de elaboración y de aplicación	Examen tradicional, pruebas objetivas
Preocupación por comprensión	Preocupación por fiabilidad
Implicación/compromiso del profesor	Distanciamiento en nombre de la imparcialidad
Atención puntual a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje	Centrado en el resultado o logro de objetivos
Lo más valioso se identifica por su interés formativo	Lo más valioso se identifica con lo más valorado, lo que más puntúa
Recogida de información por distintos medios	El examen constituye la fuente de información
Explicación de los criterios de evaluación	Los criterios de evaluación suelen ser implícitos
Evaluación integrada en tareas de aprendizaje	La evaluación ocupa espacio y tiempo aparte
La evaluación sigue principios recogidos en el proyecto educativo de centro	La evaluación es ejercida según el estilo de cada profesor
Negociación de criterios de evaluación	Aplicación de criterios no explicitados
Profesor investigador	Profesor experto en conocimientos académicos
Orientada a la práctica	Orientada por la programación al examen
Participación del alumno	Intervención del profesor
Centrado en cada disciplina aisladamente	Conocimiento interdisciplinar

Fuente: Tomado de Álvarez-Méndez (2001, p. 20).

Sicilia et al. (2006) realizan una diferenciación entre la evaluación entre profesores de EF en la etapa de Primaria y ESO, donde afirman que el profesorado del área le da más importancia a evaluar componentes meramente procedimentales, tales como test estandarizados de la condición física, buscando una nota que poner, más que en la adquisición de una destreza o en la progresión y adaptación para la superación de la misma. Con unos datos estadísticos significativos, los profesores conceden una muy alta importancia a un examen de los contenidos solo conceptuales, de examen de desarrollo o tipo test, dando más importancia a la calificación final que a la evaluación procesual a pesar de ser un instrumento muy criticado por el alumnado (Gutiérrez, Pilsa y Torres, 2007).

Cooper (1995) defiende y justifica la utilización de una evaluación innovadora debido a su potencial educativo debido a: su indudable valor formativo, como medio que favorece la comunicación y preocupación por el aprendizaje de los demás, por su coherencia con la legislación educativa española, como sistema que mejora el aprendizaje entre los alumnos, como planteamiento que posibilita al alumno ser protagonista directo y activo del proceso educativo: como recurso autónomo y de responsabilidad entre los alumnos. La participación del alumnado es otro elemento muy estudiado en términos de evaluación debido a sus múltiples ventajas de tipo intelectual (capacidad crítica y de autonomía), y del tipo afectivo (motivación y autorresponsabilidad) y de tipo profesional (Boud y Falchikov, 1989).

Ante la necesidad de realizar una diferenciación terminológica sobre la evaluación y romper con las clasificaciones más tradicionales, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) organizan y definen la nueva clasificación que se está empezando a llevar a cabo en las aulas.

- Evaluación formativa: cuyo objetivo es mejorar el proceso de E-A que se da lugar, existiendo un progreso en el aprendizaje y enseñanza tanto del profesor como del alumnado.
- Evaluación orientada al aprendizaje, y evaluación para el aprendizaje: en opinión de los autores este tipo de evaluación es una concreción de la evaluación formativa enfocada únicamente al alumnado pero bien fundamentada por las diferentes condiciones que se debe encontrar: plantear tareas de evaluación auténticas; implicar al alumnado en el proceso de

- evaluación y dar feedback con prospectiva y posibilidad de mejora en el futuro en un contexto real (Carless, 2006).
- Evaluación formadora: “busca generar procesos sistemáticos de autorreflexión sobre el propio aprendizaje, de forma que poco a poco sea el alumno el que desarrolle un mayor control sobre sus propios procesos de aprendizaje” (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017, p. 38).
 - Evaluación auténtica: hace referencia a la vinculación de las técnicas, instrumentos y medios de evaluación, que estén enfocados a situaciones y contenidos reales del aprendizaje del alumnado.
 - Evaluación integrada: mediante la utilización de las tareas de aprendizaje vinculadas al proceso de aprendizaje del alumnado, para poder ser evaluadas y calificadas posteriormente sin la necesidad de implementar instrumentos ajenos al proceso de E-A.
 - Evaluación alternativa: “técnicas y métodos de evaluación que intentan superar a la metodología tradicional de evaluación, basada en la simple realización de pruebas y exámenes, con la finalidad única o principal de calificar” (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017, p. 41).
 - Evaluación compartida: centrada en el alumnado y su participación dentro de la evaluación, pudiendo ser el mismo sujeto evaluado y evaluador (autoevaluación), sujeto evaluador de un compañero (coevaluación), o el sujeto evaluador del proceso de E-A que se da lugar o al profesor. En este tipo de evaluación también se puede implicar al alumnado en el proceso de calificación mediante la autocalificación o calificación dialogada con el profesor.

A modo de conclusión, se establecen numerosos tipos de evaluación, los cuales deben ser elegidos atendiendo a las características de los alumnos y del contexto en el que se encuentre.

Sanmartí (2007) pone de manifiesto 10 preguntas generales sobre evaluación, que a su vez va respondiendo y exponiendo en cada una de ellas una idea clave. Para dar comienzo a ellas primeramente expone las causas de los principales errores y dificultades en el aprendizaje del alumnado (Figura 17) para tener información relevante y poder contestar a las preguntas planteadas.



Figura 17. Causas de los principales errores y dificultades en el aprendizaje del alumnado. A partir de Sanmartí (2007, p. 10)

La evaluación es el motor de aprendizaje.

¿Cómo perciben habitualmente la evaluación los profesores y los alumnos?

Para conocer cómo se percibe la evaluación primeramente se debe conocer qué se entiende con el concepto de evaluación, al haber multitud de definiciones el autor resalta aquellas características que la definen: recoger información por instrumentos, toma de decisiones, analizar, sumativa, formativa y formadora, reguladora del aprendizaje, con carácter pedagógico.

Por ello la evaluación es la que condiciona en el alumnado el qué y cómo se aprende, relacionando la idea de lo que los alumnos tienen que aprender no a lo que el profesorado les dice sino del contenido que el profesor tiene para evaluar. Por lo que una evaluación entendida esta como un sistema de autoevaluación y evaluación, representa el motor del proceso de construcción del conocimiento en el alumnado, tanto el evaluador como el alumno evaluado adquieren aprendizajes a

través de los datos objetivos y de la valoración que han de hacerse entre sí ante la toma de decisiones en situaciones en las que les interese y necesiten aprender.

La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje

¿Se puede enseñar sin comprender las causas de los errores y dificultades del alumnado?

Desde un punto de vista tradicional, la evaluación formativa es entendida como la identificación de los errores del alumnado, detectándolos y reconduciéndolos ante ejercicios o tareas, premiando los resultados cuando son positivos.

De aquí que exista esa dualidad entre la evaluación y la calificación, confundiendo la evaluación formativa con exámenes o pruebas estandarizadas.

Es por ello que la evaluación no debe constar de un momento determinado y único en el proceso de E-A, pudiendo identificar tres momentos clave, cuya utilización tiene unas características y finalidades específicas: la evaluación inicial, la evaluación procesual y la evaluación final.

En cuanto a la evaluación inicial, entendida esta como proceso de diagnóstico, cuyo contenido puede ser variado (concepciones alternativas, experiencias personales, hábitos y actitudes, prerrequisitos de aprendizaje, estrategias espontáneas de razonamiento, campo semántico del vocabulario utilizado,...), es primordial para conocer la situación personal de cada estudiante ante un contenido a trabajar: antes de iniciarlo y conociendo el interés, opinión y nivel de este para partir de un punto en el proceso de E-A adaptado a las necesidades del alumnado.

La evaluación durante el proceso de aprendizaje es la más importante para los resultados del aprendizaje del alumnado, al ser procesual, y pudiendo ayudar y reconducir a éste para superar los problemas que se le presenten, adaptándose a ellos y encontrando así un aprendizaje significativo.

La evaluación final, ante su finalidad formativa, debería orientar al alumno a reconocer los diferentes aspectos que han aprendido y sobre todo aquellos que deberán reforzar para el planteamiento de un proceso sucesivo.

El error es útil para regular el aprendizaje

¿Por qué los alumnos tienden a copiar?

En el contexto educativo se suele relacionar el error como un aspecto negativo, es por ello que los alumnos copian, por miedo a una amonestación normalmente asociada a una reducción de nota por esa posible equivocación. Existen muchos estudios (Astolfi, 1999; Nunziati, 1990) que ven en el error un medio para enseñar y aprender, al poder identificar problemas para solventar en un futuro mediante la guía y la ayuda del profesor. Es en este punto donde se desprende una “pieza clave” en términos de evaluación como es la comunicación entre el alumno y el docente, creando un nexo de E-A y conduciendo dicho proceso a un objetivo educativo a través del dialogo mutuo, y así conseguir un progreso de autorregulación.

Lo más importante es aprender a autoevaluarse

¿Se puede aprender sin compartir?

La autorregulación del aprendizaje es una pieza clave para encontrar ayudas con el objetivo de detectar, identificar y regular de manera autosuficiente sus propios problemas planteados. En la Figura 18 se puede contemplar los componentes del proceso de autorregulación que el autor expresa mientras se está realizando el proceso de aprendizaje.

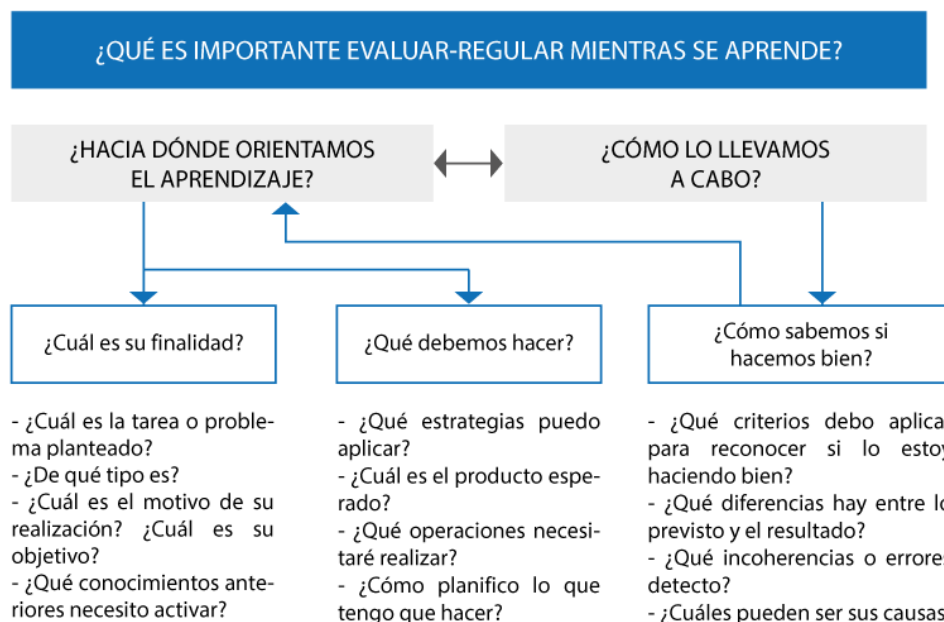


Figura 18. Componentes del proceso de aprendizaje. Tomado de Sanmartí (2007, p. 57)

En el aula todos evalúan y regulan

¿Pueden coevaluarse los alumnos?

Se puede desprender que los agentes de la autorregulación del aprendizaje en tres principalmente, el profesor, los compañeros y compañeras del grupo clase y el propio alumno. En una evaluación tradicional el profesor corrige una tarea o ejercicio, detectando únicamente los errores cometidos ante una prueba realizada. El fallo de este proceso viene por alejar al alumno en la valoración de una prueba realizada por él, siendo más formativa si él forme parte de su propia evaluación al darse cuenta de los aciertos y fallos cometidos, experiencias vividas y sobre todo al centrarse en los objetivos y contenidos de esa misma tarea. Por ello, se destaca el carácter formativo de formar parte en su propia evaluación o en la de un compañero.

El rol del profesor en este proceso es primordial debido a los requisitos en cuanto a programación, regulación y observación que precisa el proceso de

evaluación y autoevaluación en el alumnado, estableciendo todos los indicadores, estándares, objetivos de una manera clara para que el agente que se evalúa tenga claro todo el proceso, y para regular este cerciorándose que se esté llevando a cabo de una manera adecuada.

La función calificadora y seleccionadora de la evaluación también es importante

¿Qué evalúan las preguntas de un examen?

La utilización del examen como una evaluación calificadora puede ser una herramienta útil para poner a prueba a los alumnos y determinar y constatar datos en un momento determinado en el trimestre educativo, pero debe constar de ciertas características y reunir ciertas condiciones para que tengan sentido en la enseñanza. Conociendo que la finalidad de la enseñanza es la adquisición de las Competencias Clave en el alumnado, es necesario comprobar si saben aplicar los distintos saberes en situaciones determinadas y complejas. La finalidad en la evaluación calificadora es fundamental para establecer los criterios de evaluación y con ellos los estándares a utilizar para dicha evaluación. Deben ser contextualizadas y lo más individual posible, para el progreso personal y de autorregulación, y por último, cabe añadir que carece de significado utilizar una evaluación calificadora cuando el profesor es consciente del déficit de preparación del alumnado, ya que dificulta el aprendizaje una experiencia excesivamente negativa.

La evaluación motiva si tiene éxito

No dar notas no comporta que los alumnos no se autoevalúen.

En muchos casos se relaciona erróneamente que un mal resultado en una evaluación calificadora es por la falta de esfuerzo del alumno, y aunque en parte es problema de no haber podido resolver el problema planteado hay otros componentes que pueden perjudicar el proceso, por ejemplo la creencia de que a más evaluación calificadora mayor aprendizaje, o la mala utilización de los instrumentos utilizados por parte del profesor. El proceso de evaluación formativa requiere aspectos cognitivos, procedimientos y emociones, por lo que los estímulos que se precisan tienen que estar relacionados con todas las características y agentes del proceso de E-A: como crear unos criterios de evaluación que requieran de un

nivel de exigencia asequible por parte del alumnado, la utilización de varios tipos de instrumentos de evaluación para no crear rutinas de trabajo pesadas y poco motivantes, realización de ayudas cooperativas entre los compañeros y propuestas de tareas en las que se compruebe lo aprendido de una manera formativa.

La utilización de instrumentos diversos puede mejorar la evaluación

Objetividad versus subjetividad en la evaluación

Existiendo diferentes modalidades de evaluación (formativa, formadora o calificadora) se tiende a pensar que cada tipo se relaciona con determinados instrumentos o metodologías de enseñanza, y lo cierto es que se pueden utilizar de forma variada pero organizada y fundamentada diferentes tipos de instrumentos y técnicas para alcanzar un aprendizaje significativo, por lo que los instrumentos no deben tener el rol principal ni el eje del aprendizaje sino una ayuda más para alcanzar la finalidad educativa propuesta. Sanmartí (2007) propone una relación de instrumentos, diferenciando su función en relación a la finalidad didáctica que se propone:

Diagnosís o evaluación inicial.

- Preguntas abiertas y contextualizadas.
- Preguntas de opción múltiple a partir de las respuestas de las preguntas abiertas dadas por los alumnos.
- Mapas conceptuales.
- Formularios KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory) para identificar lo que el alumno cree que sabe y no lo que sabe.
- Conversación libre.
- Portafolio o carpeta de trabajo.
- Evaluación de la representación de los objetivos.
- Explicitación de objetivos.
- Verbalización de objetivos por parte de los alumnos expresando la opinión de lo que están aprendiendo.
- Diarios de clase
- Mapas conceptuales.
- Formularios KPSI para conocer el grado de conocimiento.
- Análisis de trabajos realizados en cursos anteriores.

- Evaluación de la calidad de la anticipación y planificación de la acción.
 - Bases de orientación, cartas de estudio y navegación.
 - Diarios de clase para ver qué creen que han aprendido y como se ha realizado dicho aprendizaje.
 - Mapas conceptuales que interrelacionen los conceptos aprendidos.
 - Esquemas, diagramas de flujo...
 - V de Gowin (relacionando los referentes teóricos y lo que se realiza para ejecutar una tarea).
 - Resúmenes de lo aprendido.
- Evaluación de la representación o percepción de los criterios de evaluación.
- Elaboración de parrillas de criterios de evaluación por parte de los alumnos para la posterior aplicación y autoevaluación de la producción realizada.
 - Contratos de evaluación para la negociación de contenidos y criterios de evaluación.
 - Diarios de clase para ver qué acaban o no de entender.
 - Elaboración de preguntas para el examen final y la concreción de los criterios de evaluación si los hubiera.
 - Revisión de las respuestas a preguntas o tareas planteadas en la evaluación inicial.
- Evaluación de los resultados de los aprendizajes realizados.
- Pruebas escritas con preguntas productivas (es decir, guiar el pensamiento del alumno mediante cuestiones que generen un razonamiento de lo que el docente quiere enseñar o concretar).
 - Mapas conceptuales realizados por el alumno.
 - Trabajo por proyectos.
 - Exposiciones orales.
 - Juegos de rol.
 - Responder de nuevo al cuestionario inicial y exponer si hay cambios producidos en los conocimientos y a qué se deben dichos cambios.

La evaluación externa de los aprendizajes puede ser útil.

Exámenes externos sí, exámenes externos no.

Según Sanmartí (2007) no existe una cultura de valorar la evaluación, por el rechazo que genera la función que en muchos casos adquiere al ser seleccionadora. Pero cuando la finalidad del SE es conseguir que muchos más alumnos tengan éxitos, esta función seleccionadora sería la menos importante, incrementando la función reguladora. Las evaluaciones del programa PISA pueden ser utilizadas para la interpretación y comparación entre países con el objetivo de diagnosticar y autoevaluar el currículo concreto que cada lugar utiliza.

Existen varios modelos de evaluación externa, en este caso el alumno diferencia las siguientes:

- Exámenes de alumnos, planificados y realizados fuera del centro educativo para la promoción a la siguiente etapa y así establecer criterios y objetivos de comparación (selectividad o revalida).
- Evaluación de todos los alumnos aglutinándolos según la edad por agentes externos, sirviendo de diagnóstico y para detectar los problemas del SE y plantear así programas de cambio (PAU en Inglaterra)
- Igual a la anterior pero a nivel mundial existen diferentes programas como el PISA o el TIMSS.
- Inspecciones externas por instituciones contratadas o públicas, para elaborar un análisis compartido entre el profesorado y los evaluadores para realizar un plan de mejora.

Evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza

La autoevaluación del profesorado: condición para transformar la práctica.

Muchos centros focalizan la acción evaluadora en el alumnado, dejando de lado los dos componentes del proceso como es el profesor y el currículo educativo. La dificultad de la evaluación de estos componentes estriba en que cuando se utiliza es solo con valor informativo y no formativo para el posible cambio, ya que se requiere esfuerzo y tiempo en realizar las modificaciones señaladas.

2.3.2. Clarificación terminológica: calificación y evaluación

Gran parte de profesorado y del alumnado relacionan como un mismo elemento la evaluación y la calificación en diferentes estudios realizados (Alonso, Gil y Martínez 1992; Álvarez-Méndez 2001; Buendía, 1996; Fernández-Balboa, 2006; Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torrefrosa, 1991; López-Pastor, 2004; Lorbasch, Tobin, Briscoe y Lamaster, 1992; Santos-Guerra, 2003).

La mayoría de los docentes utilizan el término “evaluación” en muchas ocasiones en el contexto educativo de forma errónea, pues se refieren al proceso de calificación. Este hecho no se da de forma aislada, dándose en las etapas de Primaria, Secundaria y Universidad; debido a la tradición de esta falsa similitud terminológica en las conversaciones dentro y fuera del centro educativo, es por ello que se debe conocer las diferencias entre ambas para poder utilizarlas de forma correcta (López-Pastor y Pérez Pueyo, 2017).

Hernández y Sancho (1989) expresan que muchas de las evaluaciones llevadas a cabo por el profesor están basadas en la imposición de un examen escrito. Los autores describen los problemas que conlleva su utilización, ya que pueden corromper el proceso de E-A al proponer una motivación extrínseca, como son las notas, queriendo únicamente por el alumnado aumentar este indicador y no su propio proceso de aprendizaje. A este tipo de pruebas le falta validez, ya que no evalúan lo que pretenden evaluar. Otro de los problemas añadidos es la falta de fiabilidad del instrumento, debido a la discrepancia de notas objetivas por varios profesores, llegando en casi todos los casos a una corrección del examen diferente.

Giné y Parcerisa (2000) contestan a la pregunta de por qué los exámenes siguen siendo el instrumento de evaluación por excelencia en la ESO, manifestando distintos motivos por los cuales sucede este hecho: la idea de evaluación que tiene en mente el profesor debido a su formación como alumno y la experiencia vivida en un SE tradicional, la escasa formación psicopedagógica de los profesores dificulta asumir un rol de educador y transmitir los valores y contenidos de una forma más didáctica, y la facilidad de la utilización de este instrumento ya que no requiere de ningún recurso educativo para la transmisión de los contenidos ni la evaluación de los mismos.

Muchos autores (Álvarez-Méndez, 2001; Barberá, 2003; López-Pastor, 2004; Sanmartí, 2007) se centran en esclarecer las diferencias entre evaluación y

calificación, debido al desconocimiento por parte del profesorado en ambos términos (tabla 19).

Polo (2011) comprobó, mediante la revisión de distintas programaciones, distintas carencias como que los criterios fijados no se correspondían a los curriculares, incluso si estaban relacionados no se planteaban al nivel que le correspondían según la normativa, también se encontraba la enumeración de los criterios pero en las fases finales del proceso de evaluación no se tienen en cuenta.

Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2015) crean una figura exhibiendo las principales diferencias entre calificación y evaluación, con el objeto de clarificar aquellas dudas que se generan por parte del profesorado acerca de los términos.

Tabla 19

Principales diferencias entre Evaluación y Calificación

Evaluar	Calificar
Proceso basado en recoger información, analizarla, emitir un juicio de valor sobre ella y facilitar la toma de decisiones.	Materializar el juicio emitido (tras la recogida de información llevada a cabo) en una nota alfanumérica, que se asigna a un sujeto.
Acción prolongada a lo largo de todo el proceso de E-A.	Acción esporádica, circunstancial y puntual. Habitualmente final y sumativa.
Funciones de la evaluación	Funciones de la calificación
Formadora: el alumnado aprende durante el proceso de evaluación.	Certificadora: constata ante la sociedad que se han alcanzado unos determinados objetivos.
Reguladora: permite mejorar cuestiones referentes al proceso de E-A, tanto para el alumnado como para el profesorado.	Selectiva: permite situar al alumnado en puestos diferentes y eliminar a quienes no alcanzan los mínimos exigidos.
Pedagógica: permite conocer el progreso del alumnado.	Comparativa: el alumnado se compara con los resultados de otros compañeros y el profesor se compara con los resultados de otros profesores.
Comunicadora: se produce un feedback entre alumnado-profesorado, profesorado-profesorado y alumnado-alumnado.	De control: la obligación legal del profesorado de calificar al alumnado hace que se le dote de poder y de control.
Ambientadora: crea un ambiente escolar determinado.	

Fuente: Tomado de Carolina et al. (2017), a partir de (Fernández-Balboa 2006; Gimeno y Pérez 1998; Sanmarti, 2007; Santos Guerra, 1993).

Desde el punto de vista de las competencias, si se entienden estas como la interrelación de capacidades personales del alumno para solventar un problema planteado en la vida real, no se relacionan solo con la capacidad cognitiva de conocer (capacidad que atiende a la calificación tradicional) sino que implica otras capacidades que responden a saber hacer, aprender a convivir y a saber ser, (Rodríguez, 2009).

Álvarez-Méndez (2009) considera al examen como instrumento fundamental en la utilización de la calificación del alumnado, debido al apoyo que encuentran los profesores en los diferentes conflictos que pueden ocasionarse a nivel educativo (padres, institución y el propio alumnado), y pese a que el examen es un instrumento fuertemente criticado por la investigación educativa es un instrumento muy utilizado por el profesorado, en esta línea Rust (2002) defiende el carácter formativo del examen si el instrumento se aplica dos veces en dos momentos distintos con el objetivo de valorar la mejora del alumno en el proceso.

López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) explican el porqué de la confusión de ambos términos en el contexto educativo, por un lado el peso de la tradición o el paso por el SE: los autores argumentan que si una persona pasa un mínimo de 15 años antes de comenzar a trabajar como profesor, a lo largo de esta larga etapa está escuchando y leyendo contenidos en los que se refiere a estos términos de forma indiscriminada, tal y como se ha ido aplicando en la trayectoria tradicional en el ámbito educativo. Por otro lado, recurren a las funciones secundarias y ocultas de la evaluación asociándose a funciones sociales como el fracaso o éxito de una persona únicamente por la herramienta de calificación, disminuyendo el valor formativo de la evaluación centrandolo la “performance” educativa por el alumnado para obtener un buen “número” (Álvarez-Méndez, 2000). Para solventar el problema asociado a la evaluación y calificación, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) proponen dos soluciones: a) puede existir una evaluación sin una calificación, y de hecho debe existir, y b) el profesorado tiene el respaldo legal de realizar una evaluación formativa y compartida, por lo que se anima desde todos los niveles educativos a realizar métodos alternativos de evaluación.

2.3.3. Evaluación en la materia de Educación Física

Desde la implantación de la materia de EF se ha abordado la evaluación de una forma meramente cuantitativa (Fernández, 2002; González, 1995; Martínez, 2001; Martínez, 2002; Telama, Nupponen, y Holopainen., 1982), utilizando en todo momento test estandarizados para la medición de pruebas motrices y deportivas (López y Vernetta y 1997; Santos y Prieto, 2010). En los últimos años existen estudios y propuestas donde se describen otras formas alternativas de evaluación y utilizan la materia para el trabajo de otros contenidos y la adquisición de otras capacidades que no sean meras habilidades (Hernández y Velázquez, 2004; Méndez-Giménez, 2005).

En este marco, es importante conocer los tipos de racionalidad curricular en los que se enmarca la evaluación de EF, ya que cada una de ellas ofrece planteamientos y prácticas diferentes sobre el mismo elemento de evaluación atendiendo a diferentes perspectivas; existiendo la racionalidad técnica o instrumental y la racionalidad práctica o ética basada en los medios. Para un mejor entendimiento se expone un cuadro resumen (Figura 19) sobre los aspectos más relevantes de ambas propuestas (López-Pastor, 2006).



Figura 19. Racionalidad, currículum y educación. Tomado de López-Pastor (2006, p. 80)

López-Pastor (2006) realiza un seguimiento (Figura 20) por los diferentes niveles de complejidad que vienen de los debates acerca de la evaluación en EF:

- A nivel metodológico, entre una evaluación cuantitativa y una evaluación cualitativa.

- A nivel de la forma de entender la EF, entre enfoques de rendimiento y de participación.
- A nivel de concepción curricular, entre programación por objetivos y el currículum como proyecto y proceso
- A nivel de marcos de racionalidad, entre racionalidad técnica y racionalidad práctica.

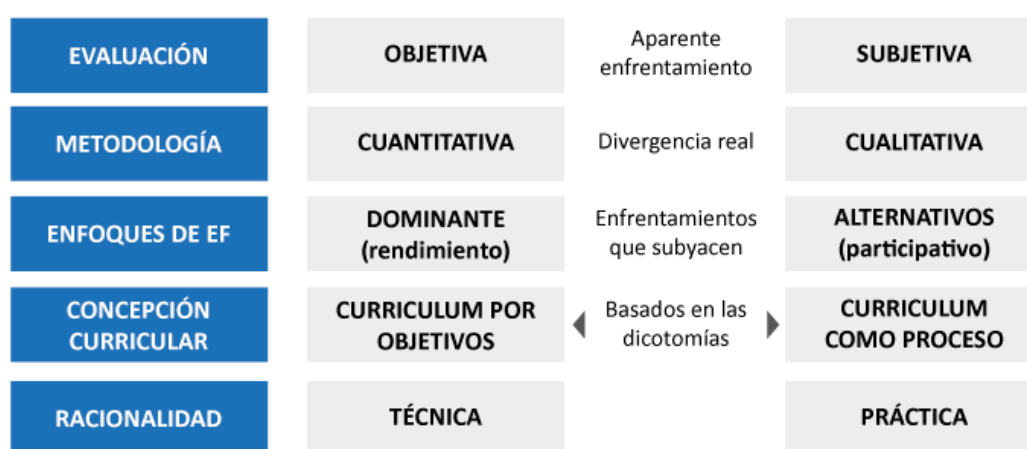


Figura 20. Evaluación y Educación Física. Sus niveles dicotómicos. Tomado de López-Pastor (2006, p. 81)

Barba (2009) realiza una búsqueda en relación a los diferentes tipos de autoridad que puede ejercer el profesorado de EF en sus clases, el autor siguiendo a Fromm (2006) divide tres formas claramente diferenciadas de autoridad. La primera es la autoridad evidente, la relacionada con el castigo positivo (dar vueltas al patio, hacer flexiones o abdominales, etc.) hacia el alumnado cuando éste realiza un mal comportamiento. La segunda es la autoridad anónima por parte del profesor dando cierta parte de libertad al alumno pero siempre habiendo un componente de coacción (“si no lo haces te voy a suspender”, “te voy a poner un negativo” o “te voy a castigar si no haces...”), siendo este tipo de autoridad dañina y pudiendo resultar peligrosa para el proceso de E-A del alumno debido al feedback negativo que crea en el proceso de dialogo alumno-profesor. Estos dos tipos de autoridad son los clasificados por Fernández-Balboa (2004) como

pedagogía venenosa, ya que con su utilización se desvirtúa el individualismo del alumnado, privándolo de su libertad de actuación y creándole un clima negativo en las clases. En tercer lugar, y en contraposición de estas autoridades dañinas, existe la autoridad racional, en la que la competencia, la crítica y la temporalidad son los principios que la conforman, ejecutando una autoridad positiva a modo de coordinador, comunicador y creador de situaciones en las que los alumnos tienen que ingeniárselas para superar los diferentes retos a través de su bagaje tanto físico como cognitivo.

Zapatero et al. (2013) afirman que la evaluación mediante competencias no se está aplicando, y acercan su opinión con Polo (2010a, 2010b), vinculando el problema del déficit de instrucciones por parte de las administraciones educativas para llegar a acuerdos sobre el grado de adquisición de las competencias por parte del alumnado. Por ello es primordial que el profesor conozca, conceptualice, reflexione y aprenda sobre las competencias y sus posibilidades de consecución mediante diferentes tipos de evaluación. Multitud de trabajos han podido constatar que el buen uso de la evaluación puede garantizar la adquisición de las competencias de una forma óptima y que la adquisición de estas ayudan a un aprendizaje integral y holístico ayudando a resolver problemas reales en un contexto social determinado (Álvarez-Méndez, 1993; Blázquez, 1990; Blázquez y Sebastiani, 2009; Contreras y cuevas, 2011; Díaz-Lucea, 2005; López, 2014; López-Pastor, 2006; Ureña et al., 2010).

Por otra parte se relaciona a la utilización de instrumentos de evaluación para determinar la adquisición de las CCBB (Robles, 2008) que se desglosarán en el siguiente apartado.

Desde el punto de vista de la praxiología motriz, Sampedro, Sagardoy y Gómez (2009) rechazan la evaluación tradicional que se realizaba desde la perspectiva motriz: evaluar esta capacidad sin un enfoque formativo no tiene sentido, es por ello que conjugan una evaluación formativa estableciendo sus bases con un informe del alumnado acerca de su progresión durante todo el curso escolar, aportando características del progreso motriz con elementos de autoevaluación sin focalizar la atención en la calificación propuesta por el resultado de los ejercicios sino por el progreso individual que realiza el alumnado en su proceso de evaluación.

Hortigüela et al. (2016a, 2016b) aseveran sobre la percepción del profesorado de EF con el trabajo competencial que existe una opinión de rechazo a estas por no existir una competencia motriz entre ellas, aun así existe un exceso de calificación como medio de evaluación que dista del trabajo por competencias. Por su parte, Bores y Escudero (1997) afirman que cuando los resultados de la evaluación se hacen públicos se pierde toda la información relevante que se ha ido recopilando a lo largo del curso perdiendo la coherencia del proceso evaluador.

2.3.4. Evaluación formativa y compartida

Existen muchos estudios enfocados a integrar una evaluación formativa en la materia de EF. Navarro y Jiménez (2012) dividen los estudios: con la identificación de un conjunto de rasgos que realizan esta evaluación formadora (Blázquez, 1990; Chivite, 2000; López-Pastor et al., 2009; Maccario, 1989; Ramos, Del Villar y Moreno, 1998; Sebastiani, 1993; Siedentop, 1998; Velázquez, 1991; Velázquez y Hernández, 2004) por un lado, y por otro, los estudios que abordan los criterios de calidad educativa (López-Pastor, 2000a, 2000b, 2006; López-Pastor, 2007; López-Pastor y Pérez-Pueyo).

En el campo de la EF, en una primera etapa, lo que importaba era el producto final, el resultado (paradigma cuantitativo) y por tanto los instrumentos utilizados para la obtención de ese producto final eran los test estandarizados y objetivos (test de aptitud física, test de habilidades motrices, etc.). En la actualidad hay un cambio de interés y lo que importa no sólo es el producto final, sino también el proceso seguido para llegar a ese producto final (enfoque ecléctico en donde se combina la perspectiva cuantitativa y cualitativa) (Ureña, Hernández, González, Martínez y Soriano, 1997). La propuesta se sitúa en esta última vía, por lo que para su evaluación se va a recurrir a lo que se denomina evaluación formativa, en la que el alumno pueda participar en el proceso.

Como consecuencia de lo expuesto, es necesario definir qué es evaluación formativa. Se entiende por *evaluación formativa*, todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de E-A que tienen lugar (López-Pastor et al., 1999, 2006, 2007). Allal (1980) definió la evaluación formativa como: “tipo de evaluación empleada por el docente con el fin de adaptar su acción pedagógica a los procesos y los problemas de aprendizaje observados en los alumnos” (p. 4).

A su vez, la evaluación compartida es concebida como la evaluación que debe ser un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual e impuesto; en la búsqueda de una coherencia entre la práctica docente y los planteamientos epistemológicos y pedagógicos que subyacen a la teoría y práctica educativa. Dentro de estos procesos las autoevaluaciones, las coevaluaciones y las evaluaciones y calificaciones dialogadas son técnicas que juegan un papel fundamental (Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011; López-Pastor, 2004; Sebastiani, 1993).

La evaluación formativa y compartida se ha llevado a cabo para intentar resolver problemas que acarrea el proceso de E-A, como por ejemplo: ¿cómo integrar la evaluación con los procesos cotidianos de E-A?, ¿cómo estructurar un sistema de evaluación útil para la mejora del proceso de E-A, el aprendizaje del alumnado y el perfeccionamiento del profesor?, ¿cómo plantear un sistema de evaluación con una orientación claramente formativa y continua?, ¿cómo lograr que sea viable en las condiciones habituales de trabajo de un profesor de EF? ¿cómo conseguir que sea una ayuda y no una carga?. Para intentar abordar estos interrogantes se crean criterios de calidad educativa, como: adecuación, relevancia, viabilidad, veracidad, carácter formativo, integración y ética (López-Pastor, 2006).

López-Pastor et al. (2005) analizan exhaustivamente la evaluación en EF, entendiendo que es un proceso de elaboración de un juicio de valor, y que requiere un orden lógico para llevarlo a cabo: primeramente se recoge la información de lo que queremos evaluar, ya sea una actividad, un producto, una ejecución, un comportamiento o el compendio de todos ellos; posteriormente se realiza un juicio de valor sobre la calidad de dicho trabajo, basado en unos criterios establecidos previamente; para después realizar una toma de decisiones en función de ese juicio de valor. Para este tipo de evaluación, la intervención del alumno es primordial, ya sea de autoevaluación o coevaluación para incluir a este en su proceso de E-A (Cooper, 2015; Eyeang, 2010; Fraile y Aragón, 2003; Ibarra y Rodríguez, 2007).

López-Pastor et al. (2005) realizan una explicación de por qué la participación del alumnado en el proceso de evaluación potencia su propio aprendizaje, exponiendo cuatro razones pedagógicas: la mejora del aprendizaje y de los procesos educativos generados, ya que el alumnado toma conciencia de los contenidos de aprendizaje; el análisis crítico y la autocrítica se trabaja mediante la participación, debido a que es un proceso de autoevaluación en el que el alumno

reflexiona sobre sus puntos fuertes y débiles e intenta mejorarlos valorando la calidad de su propio trabajo; su relación con el desarrollo de la autonomía del alumnado, la formación de personas responsables y el desarrollo de una Educación Democrática, para lo cual los alumnos deben formar parte de su propio aprendizaje de una forma plenamente activa; y por último, esta participación se relaciona con las convicciones educativas y los proyectos curriculares, ya que marcan en todo momento la autonomía personal y procesos de autoevaluación.

En el estudio realizado por Martín (2007) el clima y el ambiente del aula tienen una relación directa con la evaluación formativa, debido a que un clima social adecuado y unas actitudes colaborativas por parte del alumnado positivas pueden desarrollar sus competencias socioemocionales, aumentar la motivación, lo que desemboca en una mayor implicación en su proceso de E-A, así como adquirir o incrementar diferentes habilidades transversales para un buen desempeño en su labor profesional conclusión apoyada por el estudio de Alonso (2007). Muchos son los estudios que acreditan la importancia de la adaptación social con su potencial para desarrollar sus capacidades tanto personales como educativas (Blum, McNeely y Rinehart, 2002; Malecki y Elliott, 2002; Welsh, Parke, Widaman y O'Neil, 2001).

Chamero y Fraile (2011), reconocen la importancia y la imperiosa necesidad de la evaluación formativa en el SE, ya que mejora tanto a los agentes del proceso de E-A, como el alumno, como los elementos del currículum que están implicados en él; siendo el alumno el protagonista de su proceso y progreso, para su posterior incorporación de una forma competente al contexto social en el que formará parte como trabajador.

Jiménez y Navarro (2008), abordan la necesidad de una evaluación formativa, ya que es la mejor forma de valorar a los alumnos, pero este proceso tiene que ser coherente y mostrar una consistencia ante todos los elementos didácticos que lo forman, para dirigir y orientar el aprendizaje del alumno y reorientar la enseñanza en el mismo proceso. En su artículo exponen las características de la evaluación formativa, estas son:

- Adecuación, a través de los criterios de evaluación, al contexto curricular y a las características del alumnado.
- Integración de la evaluación en el proceso de E-A.

- El uso de instrumentos para obtener información para su reorientación y mejora.
- Flujo bidireccional constante de comunicación profesor-alumno.
- Implicación activa del alumnado y autonomía en su proceso de E-A.
- Organizar la evaluación del aprendizaje a partir de una evaluación inicial (Gibbs, 2003).

Hay multitud de trabajos y artículos sobre la importancia de implantar una evaluación formativa en Secundaria. Un ejemplo de los efectos positivos que se pueden alcanzar ante su buena organización lo describen Pérez-Pueyo et al. (2008) en su aplicación ante una unidad didáctica de deportes colectivos de voleibol, usando como instrumentos de evaluación: ficha de heteroevaluación, coevaluación, ficha grupal, ficha individual y un registro anecdótico. Como aspectos positivos que adquirieron los alumnos ante su utilización, se encuentra: mejora de la autonomía, incremento de la motivación y mejora en la capacidad de reflexión. Estos autores junto a otros muchos relacionan la importancia de usar instrumentos de evaluación mientras se adecúen a los objetivos propuestos y su buena utilización para la mejora de la autonomía en una evaluación formativa. Vera y Moreno (2007) se centran en el pensamiento que tiene el profesorado de EF acerca de la cesión de responsabilidad en la evaluación de clase por parte del alumnado, donde observaron que el profesorado otorgaba gran componente formativo en su utilización pero creaba cierta desconfianza por el aparente carácter subjetivo en las valoraciones de las habilidades motrices, y la posibilidad de falta de control en el aula por el exceso de autonomía. Watts y García-Carbonell (2006), por su parte, concluyen en su estudio que la coevaluación entre el alumnado no modifica sustancialmente las notas establecidas por el profesor, por lo que el cese de responsabilidad que se genera crea un ambiente óptimo para trabajar con uno o varios evaluadores. Es por ello que muchos autores relacionan metodologías activas y la evaluación formativa a la mejora del aprendizaje por parte del alumnado en Educación Superior (Biggs, 1999; Brew, 1995; Brockbank y McGill, 2002; Dochy, Segers y Buehl, 1999; Falchikov, 2005; Boud y Falchikov, 1989, 2007; Lapahan y Webster, 2003; Roach, 2003; Sivan, 2000; Sommerwell, 1993).

López-Pastor (2006), nos ofrece individualmente varios tipos de instrumentos de evaluación, exponiendo seguidamente los resultados obtenidos así como los

problemas que ha encontrado en su utilización, y ofrece pistas y elementos que se ha de tener en cuenta para su realización.

Otro de los procesos que tenemos que tener presente es el de evaluación compartida (López-Pastor, 2006). Se entiende que la evaluación debe ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual e impuesto. Dentro de estos procesos las autoevaluaciones, las coevaluaciones y las evaluaciones y calificaciones dialogadas son técnicas que juegan un papel fundamental. La realización de procesos de evaluación compartida está fundamentada en la búsqueda de una coherencia entre la práctica docente y los planteamientos epistemológicos y pedagógicos en los que se basa la teoría y práctica del docente. Este sistema ha sido puesto en práctica, estudiado y evaluado en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado (Inicial y Permanente), demostrando su viabilidad y adecuación. Puede encontrarse un detallado desarrollo de estas experiencias en López-Pastor (2000a, 2006).

Blández (1994) mediante procesos de investigación-acción pudo determinar la importancia de los materiales y la organización del espacio como elementos fundamentales en el proceso de E-A del alumnado puesto que en él se desarrollan todas las tareas formadoras y es el punto de partida de cualquier aprendizaje.

La evaluación formativa posee una serie de ventajas e inconvenientes en su utilización (Allal, 1991; Buscà, Pintor, Martínez y Peire, 2010; Jiménez et al., 2017; López-Pastor, 2006; López-Pastor et al., 2008, 2009; López-Pastor, Martínez y Julián, 2007; Vallés, Ureña y Ruiz, 2009; Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique, 2009) que se pueden observar en la Tabla 20. Capllonch, Buscà, Martí, Martínez y Camerino (2008) confirman en su estudio los inconvenientes que puede generar su utilización. Pérez-Pueyo et al. (2011) desarrollan una unidad didáctica de fútbol trabajando con la evaluación formativa y compartida y cómo esta se puede integrar desde el estilo actitudinal.

Tabla 20*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
Mejora la relación y el diálogo entre el profesor y el alumno.	El profesor debe dedicar mucho tiempo y esfuerzo a la organización y control de aula
Facilita que el proceso evaluador sirva para reorientar y mejorar la práctica.	La metodología empleada puede exigir estar continuamente interviniendo
La observación y la observación participante adquieren una importancia fundamental, siendo clave fundamental como integrarlas para un mejor funcionamiento.	
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).

En el proceso de evaluación formativa y compartida, el diálogo entre profesor-alumno es primordial para crear un contexto positivo y que ambas partes se encuentren y se sientan parte del proceso, por ello Barba (2009) habla de una educación democrática basada en el diálogo y en la evaluación. En relación al diálogo es importante que el profesor confeccione las tareas de clase según las características individuales del alumnado y las diferentes situaciones que acontecen en el aula. En cuanto a la evaluación, se puede confeccionar mediante la evaluación compartida utilizando la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación como técnicas de acercamiento entre el profesor y el alumno.

Los procedimientos de evaluación son elemento común y que todo autor debe tener presente a la hora de diferenciar, aplicar y analizar una acción evaluativa. Rodríguez e Ibarra (2011) dividen estos procedimientos evaluativos en tres elementos, los medios para evaluar, técnicas de evaluación e instrumentos de evaluación: a) medios de evaluación como las pruebas o evidencias con el objetivo de obtener datos del sujeto evaluado, b) técnicas de evaluación como las estrategias y destrezas que utiliza el sujeto evaluador hacia el evaluado para recabar información sobre este último y c) instrumentos de evaluación que se relacionarían con las herramientas utilizadas para las diferentes valoraciones del sujeto evaluador.

A pesar de la diferenciación terminológica establecida por Rodríguez e Ibarra (2011), Hamodí et al. (2015) expresan que sigue habiendo una dificultad por parte de investigadores y profesores acerca del glosario sobre la evaluación en educación, es por ello por lo que los autores realizan una propuesta dentro de una terminología unificada:

Medios de evaluación:

Los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado. Pueden adoptar tres formas diferentes: escritos, orales y prácticos. (p. 155)

Técnicas de evaluación, diferenciadas estas cuando las técnicas son aplicadas unilateralmente por el profesor y cuando el alumno participa en el proceso evaluativo:

Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios). Las técnicas a utilizar son diferentes en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación. (p. 155)

Cuando las técnicas son aplicadas unilateralmente por el profesor, se han de utilizar unas u otras dependiendo de la forma del medio (escrito, oral o práctico); si el medio que se pretende evaluar es escrito, se utilizará la técnica del análisis documental y de producciones (o revisión de trabajos); si el medio a evaluar es oral o práctico, se utilizará la observación o el análisis de una grabación (audio o vídeo).

Las técnicas de evaluación que se conforman con la participación del alumnado en el proceso de evaluación que se está llevando a cabo se diferenciarían en autoevaluación, evaluación entre iguales o coevaluación y evaluación colaborativa o compartida; esta última atendiendo a los procesos bidireccionales de diálogo que se generan entre el profesor y el alumno sobre el proceso que tiene lugar.

Los instrumentos de evaluación:

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)

Hamodi et al. (2015) desarrollan una tabla (véase Tabla 21) diferenciando los elementos más representativos de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación.

Tabla 21*Diferencias entre medios, técnicas e instrumentos de evaluación*

MEDIOS	Escritos	-Carpeta o dossier, carpeta colaborativa -Control (examen) -Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo -Cuestionario -Diario reflexivo, diario de clase	- Estudio de casos - Ensayo - Examen - Foro virtual - Memoria - Monografía - Informe	-Portafolio, portafolio electrónico - Póster - Proyecto - Prueba objetiva - Recensión -Test de diagnóstico - Trabajo escrito
	Orales	-Comunicación -Cuestionario oral -Debate, diálogo grupal	- Exposición - Discusión grupal - Mesa redonda	- Ponencia - Pregunta de clase - Presentación oral
	Prácticos	-Práctica supervisada	-Demostración, actuación o representación	- Role-playing
TÉCNICAS	El alumnado no interviene	-Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales). -Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o vídeo.		
	El alumnado participa	-Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental). -Evaluación entre pares (mediante el 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).		
INSTRUMENTOS		-Diario del profesor	- Escala de estimación	- Fichas de autoevaluación
		-Escala de comprobación	- Ficha de observación	- Fichas de evaluación entre iguales
		-Escala de diferencial semántico	- Lista de control	- Informe de expertos
		-Escala verbal o numérica	- Matrices de decisión	- Informe de autoevaluación
		-Escala descriptiva o rúbrica	- Fichas de seguimiento individual o grupal	

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

López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) determinan dos opciones para realizar el paso de la evaluación formativa a la calificación final sin que esta primera pierda peso a lo largo del proceso de E-A. Se deben asignar porcentajes a cada tipo de actividades de aprendizaje (producciones) o evaluación planificada (cuaderno, exámenes, instrumentos de evaluación planeados) pudiendo ser recopiladas por el alumnado mediante su portafolio o carpeta del alumno (Klenowski, 2005). Como segundo método se deben utilizar escalas graduadas de calificación detallando y concretando los criterios de evaluación a cumplir en cada grado de calificación, es decir reglar y cuantificar cada una de las escalas (suspense, suficiente, bien...) a los criterios específicos que se le pide al alumnado.

La evaluación formativa y compartida es una propuesta basada en tres fases: en la fase inicial el sistema de evaluación del docente ha de pasar por una serie de criterios de calidad educativa para que la UF en particular o el sistema de evaluación a analizar pueda ser considerada evaluación formativa y compartida, posteriormente el docente debe establecer aquellos instrumentos y técnicas para concretar dicho sistema y que la evaluación se adecúe a las necesidades tanto del alumnado como al proceso de E-A; como tercera fase da lugar a la puesta en práctica del sistema analizado comenzando con esto un ciclo de investigación-acción con el objetivo de ir mejorando conforme se vuelva a utilizar el sistema e ir conectando un ciclo con otro para progresar con la intervención docente en términos de evaluación formativa y compartida.(López-Pastor, 2006).

2.3.4.1. *Criterios de Calidad Educativa*

López-Pastor (2006) desarrolla una serie de criterios a modo de principios de procedimiento para poder concretizar la evaluación a las necesidades específicas del contexto y a la materia a la que va dirigida.

- Adecuación: el sistema de evaluación debe ajustarse a tres aspectos: a) respecto al diseño curricular de la asignatura, b) a las características del alumnado y el contexto específico de cada grupo y c) a los planteamientos educativos personales de cada docente.
- Relevancia: en educación hay multitud de aspectos a evaluar, es por ello que elegir aquellos aspectos o informaciones que se consideren relevantes, significativos y útiles para los implicados en los procesos de E-A es tarea complicada y es importante analizar aquellos que se consideren importantes.

- Veracidad: orientada al rigor científico del contenido que pretendemos impartir. Este criterio se subdivide en: a) credibilidad, o al valor de verdad de la evaluación educativa, es decir si se evalúa lo que el docente pretende evaluar así como el sujeto evaluado (alumno, profesor o proceso); b) transferibilidad, o validez externa expresando en qué medida puede haber un traspaso del sistema a otros contextos semejantes; c) dependencia, o consistencia del estudio, si el docente a medida de ir progresando y realizando el sistema aumenta su precisión en la intervención evaluadora; d) confirmabilidad, u objetividad del sistema, si el sistema de evaluación tiene categorizadas y definidas las diferentes escalas que utilizada en el proceso de evaluación del alumnado.
- Formativa: si verdaderamente el sistema para mejorar el proceso de E-A.
- Integrada: en un triple sentido: a) el grado en el que el sistema de evaluación y/o los instrumentos están integrados en el proceso de E-A diario, en lugar de usarse en momentos finales o puntuales, estando así relacionado con la evaluación continua; b) el grado en el que están integrados los diferentes sujetos en el proceso de evaluación (profesorado, alumnado,...); y c) el grado en el que están integrados los diferentes contenidos, ámbitos y competencias en los instrumentos, técnicas y procesos de evaluación.
- Viabilidad: este apartado pretende valorar si el sistema de evaluación que se va a utilizar puede llegar a utilizarse según las condiciones reales de cada persona, normalmente esta condición viene determinada por el número de alumnos por grupo, número de grupos por docente, situación personal, número de instrumentos y recursos utilizados o por otros motivos personales.
- Ética: en una doble vertiente, a) tratamiento de la información hallada siempre aplicando los principios de confidencialidad y b) la evaluación y/o calificación no utilizada como herramienta de poder, control, amenaza o venganza de la clase.

2.3.4.2. Líneas de intervención educativa

La propuesta educativa de la evaluación formativa viene integrada en cinco líneas de actuación: el cuaderno del profesor para poder recoger la información relevante sobre el proceso de E-A que se realiza a diario, pudiendo ser un cuaderno muy estructurado o poco estructurado, instrumento muy utilizado y analizado en la literatura especializada (García-Carmona, 2013; Hamodi, López-Pastor, 2012; Hamodi et al., 2015, 2017) las fichas-sesión y las fichas de UD, para poder planificar las UUDD de un modo reflexivo y estructurado, realizando un ciclo por fases entre las que se encuentran la planificación, acción, observación, análisis, reflexión y toma de decisiones (López-Pastor et al., 2008; Molina, Devís y Peiró, 2008); producciones del alumnado, la carpeta y el cuaderno del alumno, pudiendo ser individual y/o colectivas como instrumento de evaluación para constatar en todo momento su proceso en papel o digital y posteriormente poder dialogar con el profesor sobre la evolución de dicho proceso (Hortigüela et al., 2016b); fichas y hojas para el alumno, como las fichas de seguimiento individual y hojas de observación y los auto-informes, fichas y/o cuestionarios de autoevaluación, que engloban y trabajan de una forma beneficiosa para el alumno, el profesor y el proceso que comparten; y por última línea de actuación, las dinámicas o ciclos de investigación y/o evaluación con un método colaborativo, utilizando para su estudio diferentes instrumentos: observación externa, narraciones, descripciones, grabaciones, fotografías, observación sistemática, etc. (López-Pastor, 2006, 2009, 2012, 2016).

2.3.5. Instrumentos y técnicas de evaluación

Isla (2006) recoge un amplio repertorio de instrumentos de evaluación, argumentando que se pueden utilizar diferentes medios para evaluar tanto a los alumnos, a los profesores y al proceso y no solo recurriendo a las pruebas escritas, ya que el fin último de la evaluación es ayudar al discente de una forma integral y no aislada.

- Registro anecdótico: donde se anotan hechos significativos de los evaluados por parte del evaluador mediante su observación directa.
- Registro de saberes previos: se utiliza como evaluación inicial para conocer los conocimientos de los alumnos.

- Lista de Cotejo o Control: recoge información sobre una habilidad o destreza donde se registra si realizan o no las partes analíticas de la misma.
- Ficha de autoevaluación: pudiendo utilizar cualquier instrumento pero con la obligatoriedad de que sea realizado por el alumno, o el profesor de una forma reflexiva.
- Ficha de coevaluación: el alumno evalúa al otro y viceversa.
- Escala de observación: se facilita al alumno o al profesor para que en diferentes situaciones sobre el contexto de las sesiones rellene una serie de ítems para evaluarse a sí mismo, al profesor, al alumno y a la sesión.
- Prueba práctica: en el instrumento se facilita toda la información sobre la prueba que se va a realizar y los parámetros evaluativos que se van a seguir.

Por otro lado, hay estudios (Cebrián, 2007; Monje, 2013) que aportan nuevos tipos de instrumentos como por ejemplo las “Rúbricas” donde se establece previamente el nivel de aprendizaje que se desee de los alumnos, con descripciones cualitativas donde se permite determinar la calidad de ejecución en tareas concretas, pudiendo ser utilizadas para evaluar a los distintos sujetos del proceso de E-A.

López-Pastor (2006) relaciona cinco instrumentos y técnicas de evaluación a la evaluación formativa y compartida, al facilitar la adecuación, viabilidad y coherencia en el proceso de E-A del alumnado, pero siempre tienen que ser utilizados de una forma lógica y amoldarse al contexto específico educativo y temporal.

El cuaderno del profesor utilizado como guía y asesor, recoge la información sobre los procesos de E-A que tiene lugar en el aula y fuera de ella, pudiendo estar incluidas las fichas de autoevaluación donde se recogen datos cuantitativos y cualitativos de las sesiones, unidades didácticas y momentos específicos que ayuden al profesor a entender, mejorar y aprender las diferentes vivencias que se generan. Estos cuadernos pueden ser estructurados, poco o nada estructurados en función de la organización y el nivel de estructuración y planificación del instrumento.

Las fichas de sesión y de UU.DD, utilizados para generar ciclos de reflexión-acción por parte tanto del profesorado como del alumnado, son un recurso útil para planificar las sesiones y las UU.DD y para la observación y el futuro análisis de los

hechos acontecidos en el aula, pudiendo ser elaborados con la ayuda del alumnado mediante el diálogo y los contratos didácticos.

El cuaderno del alumno donde se recopila todo trabajo realizado por ellos y de los cuales se pueden generar procesos de reflexión y mejora si se utiliza de manera didáctica (Barrios, 2000; García y García, 2015; Tabernero, De las Heras, y Gonzalez-Boto, 2009). Por su parte Santos, Castejón y Martínez (2012) asignan unas ventajas y dificultades a la hora de utilizar el portafolio como instrumento de evaluación formativa. Entre las ventajas se encuentran: la posibilidad de seguimiento permanente y continuo del trabajo del alumnado, la mejora en la organización y distribución de las tareas de aprendizaje, sirve de guía para el trabajo autónomo del alumnado en tarea de evaluación, permite una mejor gestión docente para la distribución de las diferentes tareas de evaluación y mejora la calidad de formación de los estudiantes. Por otro lado y como inconvenientes en su utilización los autores, enumeran: dificultades técnicas con la plataforma online, buscar un diseño adecuado y equilibrado con los requisitos de la evaluación formativa, una incertidumbre de su puesta en práctica, exceso de carga para el docente y muy poco tiempo para el feedback individual, a veces se genera una desmotivación por parte del alumnado debido a la gran carga de trabajo que supone para ellos. Gallardo et al. (2015) establecen los beneficios de la utilización del portafolios para el trabajo de las Competencias Clave, ya que favorece su evaluación por el trabajo continuado y por la participación del alumnado en el proceso de evaluación, pudiendo ser trabajado de forma individualizada y personalizada (Tabla 22).

Tabla 22*Procedimientos, actividades e instrumentos de evaluación del alumnado*

Procedimiento/técnica	Actividad de evaluación	Instrumento
Observación sistemática	-Participación diaria en los trabajos de grupo -Prácticas de laboratorio -Intervención en clase y aportaciones que se hacen en contextos de participación grupal	-Listas de control -Escalas numéricas -Escalas verbales -Rúbricas sencillas -Diario (registro) para el trabajos de un grupo
	-Debates -Mesas redondas -Cuestionarios orales -Asambleas y puestas en común	-Igual que en la observación sistemática
Pruebas específicas	-Exámenes escritos (tipo test, de respuestas cortas, largas, de comparación,...) -Ejecuciones de dominio técnico (técnicas de laboratorio, realización de una RCP, interpretación de una pieza musical, prueba física, etc.)	-Soluciones de los exámenes con graduaciones del valor de las respuestas -Igual que en la observación sistemática -Escalas de valoración -Escalas graduadas -Rúbricas
Análisis de las Producciones del alumnado	En general, cualquier cosa que tenga un soporte físico realizada por el alumnado (Trabajo escrito, informe, cuaderno de clase, power point de presentación...)	-Escalas numéricas -Escalas verbales -Escalas de valoración -Escalas graduadas -Rúbricas

Fuente: Tomado de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017, p.79).

En cuanto a las dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación diseñadas especialmente para el profesorado con el fin de ir actualizando sus conocimientos para mejorar su práctica docente, Blández (2000) dota de importancia a estos porque aumentan la autoestima profesional, rompen con la soledad docente, refuerzan la motivación profesional, permiten que los docentes investiguen, etc. Es por ello y por su carácter formador, que los ciclos de investigación-acción son un recurso muy utilizado para la mejora de la práctica docente de los profesores,

siendo necesaria para una evaluación formativa en EF (Blázquez, 1996; Blázquez y Sebastiani, 1998; Latorre, 2003).

Canabal y Castro (2012) describen que a pesar de que en la sociedad actual no se realice una evaluación formativa existe un cambio en la concepción del profesorado acerca de la percepción y la reflexión de que existen nuevas metodologías que ayudan a la práctica docente.

Para resolver la posible duda de ¿cómo crear un instrumento de evaluación para el trabajo por competencias? Polo (2015) establece que no tiene sentido trabajar una competencia aislada por lo que el trabajo de las competencias comienza con las reuniones de coordinación docente, en primer lugar y centrándose en las reuniones de coordinación docente se debe tomar como referente un perfil de la competencia que se quiera trabajar, seleccionando los estándares de las diferentes materias que focalizarían su atención sobre un componente específico, posteriormente se pueden discriminar los estándares dentro de una materia determinada, después los puntos a observar independientemente de la materia y de la temática a trabajar; es aquí donde se establece el instrumento de evaluación fundamentado en los estándares asociados cumpliendo los criterios de coherencia, cohesión y adecuación, la fase que continúa es la aplicación del instrumento, estableciendo los niveles de logro de los estándares planteados

La evaluación formativa y compartida es un sistema muy analizado y con mucha literatura de investigación que se centra en sus beneficios y posibilidades educativas como se ha estado viendo a lo largo del capítulo, por último se presentan algunas experiencias en contextos reales que se han realizado en EF en Secundaria (Álvarez-Méndez, 2008; Díaz-Lucea, 2005; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Fraile, López-Pastor, Ruiz, Omeñaca y Velázquez, 2008; García, 2017; García del Olmo, 2002; Jorba y Casellas, 1997; López-Pastor, 1999, 2003, 2004, 2005, 2007; López-Pastor et al., 2007, 2009; Marina, 2003; Mellado, 2010; Pérez-Pueyo, 2013a, 2013b; Ureña y Ruiz 2012; Velázquez y Fernández, 2002; Velázquez y Martínez, 2004) realizan un revisión bibliográfica sobre las experiencias de la evaluación formativa y compartida en todas las etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria, Universitario y Máster).

2.3.6. Estudios realizados sobre evaluación formativa y compartida

A continuación se presentan los estudios realizados en los últimos años en términos de evaluación formativa y compartida y aquellos en los que la participación del alumnado desempeñaba un papel importante en la evaluación (Véase Tabla 23).

Para el análisis de la literatura especializada, se utilizaron fuentes de búsqueda como SPORTDiscus, cuyas palabras clave para la realización de la exploración fueron entre otras: participación activa, alumnado, responsabilidad, evaluación, evaluación formativa, evaluación compartida, formative assessment, autoevaluación, coevaluación, assessment for learning, evaluación recíproca, evaluación colaborativa... Por último, se discrimino la búsqueda atendiendo al año de publicación: desde el 2000 en adelante.

Los estudios encontrados se clasificaron y ordenaron bajo tres criterios de prioridad: etapa educativa de forma ascendente (Primaria, Secundaria y Educación superior), año de publicación, y por último, orden alfabético de los autores.

Tabla 23

Estudios Nacionales e Internacionales realizados acerca de la evaluación formativa y compartida

AUTORES	ETAPA E	TEMÁTICA / ÁREA	OBJETIVO	METODOLOGÍA / INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Moreno, Vera y Cervelló (2006) ESPAÑA	Primaria	Participación del alumnado en la evaluación / EF	Conocer la importancia que tiene para los alumnos la cesión de responsabilidad del maestro en la evaluación en Educación Física	Elaboración y aplicación de un cuestionario para analizar la percepción del alumnado sobre la cesión de responsabilidad en EF	Valoración positiva en la cesión de responsabilidad por el alumnado de Primaria Validación positiva del instrumento de percepción de cesión de responsabilidad
Moreno y Vera (2008) ESPAÑA	Primaria	Cesión de responsabilidad / EF	Analizar la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física diferenciados por género Identificar las relaciones entre la cesión de responsabilidad en la evaluación por parte del alumnado y la competencia percibida por género	Cuestionario validado sobre competencia deportiva y escala de responsabilidad del alumnado en la evaluación en EF	Importancia de la cesión de responsabilidad en el alumnado dentro de la evaluación de la materia, encontrando diferencias en el género en cuanto a la motivación y competencia física
López-Pastor, Kirk, Lorente, Mac y Macdonald (2013) ANGLOSAJÓN	Primaria	Evaluación / EF	Realizar una revisión de los 40 últimos años en términos de evaluación	Búsqueda bibliográfica a través de fuentes de información específicas	Se puede observar una evolución en términos de evaluación a lo largo de los años buscando una alternativa a la evaluación tradicional marcada por la mera calificación del alumnado al final del curso

AUTORES	ETAPA E	TEMÁTICA/ ÁREA	OBJETIVO	METODOLOGÍA/ INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Herranz y López-Pastor (2014) ESPAÑA	Primaria	Evaluación compartida / EF	Observar la viabilidad de llevar a cabo procesos sistemáticos de autoevaluación, evaluación compartida, autoevaluación y calificación dialogada en esta área y etapa, otorgando a los alumnos un papel activo y participativo	Estudio de caso, investigación naturalista Instrumentos: diario profesor, cuaderno del alumno, fichas de observación, cuestionario de autoevaluación, ficha de autoevaluación y entrevistas	Viabilidad de llevar a cabo procesos sistemáticos de autoevaluación, evaluación compartida, autoevaluación y calificación dialogada en Educación Física en Educación Primaria Alternativa educativamente valiosa frente modelo tradicional de evaluación
Angelini (2016) MEXICO	Primaria	Evaluación formativa y compartida / Lengua Extranjera	Analizar la aplicación de la evaluación formativa y compartida en la formación del profesorado en Maestro especialista en lengua inglesa	Metodología mixta Estudio de caso Análisis cuantitativo	El rendimiento académico durante estos últimos tres años ha sido prounmente, tanto como el nivel de participación activa del estudiantado frente a la propuesta de autoevaluación y coevaluación
López-Pastor (2000) ESPAÑA	Primaria y Secundaria	Evaluación Formativa / EF	Conocer, analizar y reflexionar sobre los planteamientos existentes actualmente sobre evaluación en Educación Física Realizar un análisis crítico de las alternativas que emergen, y buscar, diseñar y comprobar, sistemas e instrumentos de evaluación en EF que se adapten a nuestros planteamientos y convicciones educativas	Análisis bibliográfico, explicación de propuesta y análisis crítico de la realidad	Los criterios de calidad educativa: adecuación, relevancia, veracidad, formativa, integrada y ética. Propuesta basada en 4 líneas de actuación: cuaderno del profesor, fichas de sesión y LUIDD, fichas y hojas para el alumnado, ciclos de investigación-acción

AUTORES	ETAPA E	TEMÁTICA / AREA	OBJETIVO	METODOLOGÍA / INSTRUMENTOS	RESULTADOS
López-Pastor (2004) ESPANÑA	Primaria y Secundaria	Autoevaluación y coevaluación / EF	Realizar una autoevaluación del proceso y coevaluar la actuación de los compañeros	Estudio de caso, y descripción de experiencias sobre la evaluación formativa y compartida	Influyen aspectos de amistad y madurez en coevaluación Dificultad a la hora de autoevaluar. Genera mucha información
López-Pastor et al. (2005) ESPANÑA	Primaria y Secundaria	Evaluación Compartida / EF	Fomentar la participación del alumnado en los procesos de evaluación en EF. Llevar a cabo propuestas y estrategias para llevar a cabo una evaluación compartida, así como alguna experiencia concreta de autoevaluación y coevaluación	Descripción de experiencias sobre la la participación del alumnado en la evaluación	Genera mucha información para el profesorado en cuanto a las relaciones que se dan en el grupo-clase Coherencia curricular y aprendizaje cooperativo
López-Pastor et al. (2007) ESPANÑA	Primaria y Secundaria	Evaluación Formativa y Compartida / EF	Analizamos las relaciones de coherencia que deben existir entre el tipo de Educación Física que se desarrolla y el sistema de evaluación que se lleva a cabo. Presentamos una propuesta alternativa que denominamos "Evaluación Formativa y Compartida", más educativa y más coherente con los nuevos planteamientos de la EF	Proceso investigación-acción. Experiencias vividas en la evaluación formativa y compartida	Propuesta de evaluación en EF de mayor valor educativo que el modelo tradicional

AUTORES	ETAPA E	TEMÁTICA / AREA	OBJETIVO	METODOLOGIA / INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Bennett (2011) ANGLOSAFON	Primaria y Secundaria	Evaluación Formativa / Todas las áreas	Analizar los 6 factores relevantes en la evaluación formativa: definición, eficacia, dependencia, medición, desarrollo profesional y el propio sistema Incluir el factor de dialogo sincero al proceso de E-A	Revisión bibliográfica y análisis de la literatura	Existe poca literatura especializada en el tema y pocos trabajos de campo. Las prácticas generales asociadas con la evaluación formativa en las condiciones adecuadas pueden facilitar el aprendizaje La evaluación formativa es más rentable dentro de dominios específicos de aprendizaje La evaluación formativa implica hacer inferencias sobre lo que los estudiantes saben y pueden hacer En quinto lugar, los maestros necesitan conocimientos sustanciales para implementar eficazmente la evaluación formativa en las aulas Se necesita más estudios pero la evaluación formativa tiene un gran componente educativo
Georgakis y Wilson (2012) AUSTRALIA	Primaria y Secundaria	Assessment for Learning (AFL) / EF	Analizar la evaluación en este campo como en las opiniones prácticas de evaluación de los profesores de Educación Física y Deporte Escolar (PESS) Analizar la retórica de la práctica de evaluación destacada en los textos del PESS y la investigación académica	Revisión de la literatura Análisis crítico	Gran disparidad entre las perspectivas académicas y docentes y se discuten las dificultades para alinear los objetivos de aprendizaje del PESS, el plan de estudios, la instrucción y la evaluación

AUTORES	ETAPA E	TEMÁTICA / AREA	OBJETIVO	METODOLOGIA / INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Leithang y MachPhail (2016) NORUEGA	Primaria y Secundaria	Evaluación Formativa / EF	Explorar cómo el Assessment for Learning (AFL) es entendido y enseñado por los profesores de educación física y hasta qué punto esta enseñanza complementa o desafia el aprendizaje sobre la cultura del movimiento dentro de la educación física	Metodología cualitativa Análisis documental Análisis de contenido	Los tres profesores parecían estar bien informados sobre el plan de estudios nacional, los reglamentos de evaluación y los propósitos de implementar la AFL. Se necesita una planificación minuciosa de los profesores, preferiblemente con moderación sistémica y apoyo para que los estudiantes asuman nuevos roles y responsabilidades en su propio aprendizaje
Gallardo y Carter (2016) CHILE	Primaria y Secundaria	Evaluación Formativa y Compartida / EF	Analizar los resultados de la implementación de un sistema de evaluación formativa en el alumnado universitario chileno que cursa la carrera de pedagogía en educación física	Metodología mixta Estudio de caso Cuestionario y entrevistas estructuradas	El alumnado encuentra que el sistema de evaluación posee más ventajas que desventajas, encontrándose solo valores que podrían catalogarse como incoherentes en torno a la carga de trabajo y a las exigencias del sistema
McDonald, Boud, Francis y Gonzi (2000) ESPAÑA	Secundaria	Autoevaluación / Todas las áreas	Poner en práctica un instrumento de autoevaluación, para ver si mejora el aprendizaje	Revisión bibliográfica Análisis documental	Mejora en el aprendizaje de conocimientos en los alumnos Aporta beneficios tanto al alumnado como al profesor
			Facilitar un cuestionario de preguntas abiertas leídas al comienzo de la sesión para finalmente evaluarse ellos mismos		

AUTORES	ETAPA E. TEMÁTICA / ÁREA	OBJETIVO	METODOLOGÍA / INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Blández (2001) ESPAÑA	Secundaria Percepción del alumnado sobre la práctica docente / EF	Recoger información sobre lo que piensa el alumnado de Educación Secundaria de las clases de Educación Física Analizar la influencia que ha tenido sobre el profesorado la información que le ha dado su grupo-clase	Análisis de documentos informales Método experiencial	El bajo índice de participación obtenido nos corrobora la dificultad para conseguir que el alumnado se exprese libremente durante los procesos de enseñanza aprendizaje El alumnado tiene un concepto de la EF especialmente práctico
Velázquez y Martínez (2004) ESPAÑA (Sevilla)	Secundaria Autoevaluación y coevaluación / EF	Comprobar como la implicación del alumnado en la evaluación hace posible poner en práctica la autonomía y la cooperación Elaborar una memoria de evaluación del plan de acondicionamiento físico, que contiene un diario colectivo, reelaboración conjunta del plan, y reflexión personal	Metodología cualitativa Método experiencial	Llevar a práctica programas de condición física de manera autónoma Autoevalúan y coevalúan los procesos de aprendizaje que realizan
Solana (2005) ESPAÑA	Secundaria Participación del alumnado / EF	Analizar los diferentes tipos de comportamientos de los alumnos que se dan en las clases de EF Estudio de campo	Estudio de caso Cuestionario validado Análisis documental	Cooperación completa asociada a una conducta de aplicación. Cooperación detallada asociada a conductas de transformación de la tarea. Cooperación simulada asociada a conductas de esquivo Estos comportamientos están condicionados por una serie de experiencias y pensamientos previos

AUTORES	ETAPA E.	TEMÁTICA / AREA	OBJETIVO	METODOLOGÍA / INSTRUMENTOS	RESULTADOS
<p>Julían, López, Aguares, Zaragoza y Generele (2008)</p>	Secundaria	Participación del alumnado en la evaluación / EF	Presentar una experiencia sobre la negociación curricular en EF	Metodología cualitativa Descripción de experiencias Instrumentos de evaluación formativa	Valoración de experiencia positiva, tanto para el alumnado como para el profesorado debido al valor formativo de su implementación en la práctica docente
<p>ESPAÑA Figueroa, Lago y Fernández Villalino (2008)</p>	Secundaria	Evaluación recíproca / EF	Analizar el impacto de un modelo de evaluación recíproca en el aprendizaje de los alumnos en deportes de equipo en contexto escolar	Metodología cualitativa Estudio de caso Método experiencial	Los alumnos de secundaria que participaron en el estudio reconocieron que este procedimiento es una metodología valiosa en la materia de educación física, no sólo como instrumento de evaluación sino también como recurso formativo
<p>ESPAÑA Pérez-Pueyo et al. (2008)</p>	Secundaria	Evaluación Formativa / EF	Realizar un planteamiento práctico a modo de unidad didáctica enfocada a la enseñanza de los deportes colectivos	Metodología mixta Método de caso Descripción experiencial	Dentro del marco actitudinal produce actitudes positivas por parte del alumnado para incrementar la motivación y la participación durante el proceso
<p>ESPAÑA Santos y Fernández-Río (2009)</p>	Secundaria	Participación del alumnado en la evaluación / EF	Convertir al alumnado en gestor de su propio proceso de desarrollo y aprendizaje, incluida la evaluación mediante el cuaderno de bitácora como instrumento de evaluación	Método de caso Cuaderno de Bitácora planteamiento en la práctica	Aun presentando limitaciones, el cuaderno de bitácora y la metodología planteada en el estudio genera valoraciones positivas en el alumnado, proponiendo un sistema de autoevaluación y coevaluación con el alumno como eje central del proceso de E-

AUTORES	ETAPA E.	TEMÁTICA / ÁREA	OBJETIVO	METODOLOGÍA / INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Bourghouts, Slingerlands y Haerens (2016) <i>PAISES BAJOS</i>	Secundaria	Evaluación / EF	Determinar la calidad de la evaluación, las opiniones de los profesores sobre las funciones de la evaluación, la alineación de la evaluación con los objetivos de aprendizaje y las prácticas reales de evaluación en la Physical Education secundaria en los Países Bajos	Metodología mixta Estudio de caso Análisis de datos SPSS	La evaluación en Physical Education (PE) holandesa es de calidad moderada Los profesores de educación física consideran que la evaluación para el aprendizaje es importante, pero que sus prácticas de evaluación no están generalmente de acuerdo con este punto de vista Parece haber una falta de alineación entre los resultados de aprendizaje previstos y lo que realmente se está valorando y evaluando
Leithaug y Amnerstedt (2016) <i>NORUEGA</i>	Secundaria	AFL / EF	Analizar la implementación de AFL en Physical Education (PE) en el nivel secundario en Noruega	Metodología mixta Cuestionario Análisis de contenido	La mayoría de los estudiante criticaron no estar involucrados en la evaluación de su propio trabajo y en el de otros en Physical Education Los profesores de EF no poseían la comprensión esencial o la competencia en el AFL para integrarla con éxito en su enseñanza

AUTORES	ETAPA E.	TEMÁTICA/ ÁREA	OBJETIVO	METODOLOGÍA/ INSTRUMENTOS	RESULTADOS
López-Pastor (2012) ESPAÑA	Educación Superior	Evaluación Formativa y Compartida / EF	Realizar una introducción a la temática de la evaluación formativa y compartida en docencia universitaria Establecer una adaptación conceptual de los diferentes términos que se están utilizando actualmente en la literatura especializada en relación con la evaluación formativa y la participación del alumnado en la evaluación.	Metodología descriptiva	Cinco líneas de acción: EL cuaderno del profesor, actividades de aprendizaje específicas las producciones del alumnado y las fichas de seguimiento, los procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación compartida y dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación. Definiciones y adaptaciones conceptuales relacionados con la evaluación formativa: evaluación alternativa, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje, evaluación formadora, evaluación orientada al aprendizaje y evaluación formativa. Y los relacionados con la participación del alumnado en la evaluación: autoevaluación, coevaluación o evaluación entre iguales, evaluación compartida, autoevaluación y calificación dialogada
Lorente-Catalán y Kirk (2014) ANGLOSAJÓN	Educación Superior	Autoevaluación/ EF	Realizar una revisión sobre la evaluación actual. Realizar un estudio de caso acerca de la evaluación democrática como pedagogía crítica de physical education teacher education (PETE)	Análisis bibliográfico y metodología descriptiva	La investigación sobre la propia práctica tiene un impacto directo y claro en el desarrollo profesional personal, lo que fomenta el desarrollo continuo y reflexión crítica sobre todos los aspectos de la educación Existen pocos estudios acerca de la autogestión y la evaluación democrática

AUTORES	ETAPA E.	TEMÁTICA / AREA	OBJETIVO	METODOLOGÍA / INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Cooper (2015) ANGLOSA/ON)	Educación Superior	Evaluación colaborativa / EF	Investigar las experiencias cualitativas de estudiantes, supervisores y tutores involucrados en una evaluación de colaboración sumativa de aprendizaje en un programa de calificación profesional de pregrado en el Reino Unido	Investigación enfoque entrevista empírica, cualitativo,	Importancia de la participación activa en el proceso de calificación y evaluación gracias al componente colaborativo, aunque se puede "caer" en la imitación del carácter objetivo-subjetivo de la metodología
Delgado, Ausín, Hortigüela y Abella (2016) ESPAÑA	Educación Superior	Evaluación Compartida / Todas las áreas	Se presenta una experiencia de innovación docente de evaluación entre iguales realizada en Educación Superior, con alumnado de primer curso del Grado en Educación Primaria en la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicada a la Educación	Metodología cualitativa Estudio de caso Método experiencial Instrumentos: blog educativo (cuaderno del alumno)	La evaluación compartida y formativa es una práctica educativa muy útil, la que permite a los estudiantes estar más implicados en la tarea que realizan, así como obtener un mayor conocimiento de lo que supone su propio proceso de evaluación
Hortigüela et al. (2016b) ESPAÑA	Educación Superior	Evaluación Formativa y compartida / EF	Analizar la percepción que tienen los estudiantes de primeros y últimos cursos de carrera en relación a los procesos de evaluación formativa y compartida	Metodologías de evaluación formativa Instrumento: cuestionario compartida	La percepción del alumnado es altamente positiva en relación a la participación de procesos de evaluación formativa y compartida

AUTORES	ETAPA E	TEMÁTICA / ÁREA	OBJETIVO	METODOLOGÍA / INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Hortigüela y Pérez-Pueyo (2016) ESPAÑA	Educación Superior	Evaluación formativa y compartida / EF	Valorar la percepción del alumnado que ha participado en procesos de evaluación formativa en el ámbito universitario, incidiendo en tres factores fundamentales: la carga de trabajo, el aprendizaje final y la responsabilidad en el proceso	Estudio cuasiexperimental Validación de un cuestionario	El alumnado que forma parte de sistemas de evaluación formativa considera que la carga de trabajo es mayor que en otros sistemas de evaluación Valoraciones positivas en la responsabilidad atribuida al alumnado en el trabajo de la evaluación formativa y compartida Percepción positiva en el aprendizaje final con este tipo de evaluación
Lorente- Catalán y Kirk (2016) ANGLOSAJÓN	Educación Superior	Evaluación / EF	Evaluar el AFL empleado en un curso de Physical Education Teacher Education (PETE) en una universidad de Inglaterra Medir la noción de conocimientos de los estudiantes acerca de la evaluación	Metodología cualitativa Entrevistas Observación directa	Se encontró un gran índice de AFL en PETE en Inglaterra y Gales Existe un déficit de conocimientos y comprensión del uso de AFL en la unidad realizada, pero el estudio sirvió para que fueran conocedores de los beneficios de su utilización en la escuela
Hannodi, López-Pastor y Lopez-Pastor (2017) ANGLOSAJÓN	Educación Superior	Evaluación formativa / EF	Analizar si la experiencia de la evaluación formativa durante su formación inicial docente (ITE) influye en la práctica posterior de los graduados como profesores	Metodología mixta Estudio de caso Cuestionarios Grupos focales	El componente compartido de este tipo de evaluación se puede observar en los cursos realizados, no tanto la evaluación formativa que se podía apreciar en puntos clave, pudiendo ser catalogado el sistema de evaluación que experimentaron como tradicional y ecléctico

Analizando el número de estudios de caso realizados en EF con un sistema de evaluación formativa y compartida, la etapa de Secundaria es la que menos experiencias fundamentadas tiene, focalizando esta acción investigadora en las etapas de Primaria y Universitaria. Por otro lado se encuentran numerosos estudios aislados en la temática de evaluación formativa y el modelo competencial siendo pocos los que utilizan ambas variables su investigación. Por último señalar las variables coincidentes de la evaluación formativa y compartida y el modelo competencial: variedad de evaluaciones, participación activa del alumnado, implicación del alumnado en el proceso de evaluación, conocimiento del alumnado acerca del proceso que va a seguir, siendo informado y tomando parte de las decisiones que se toman.

2.4. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

2.4.1. Identidad profesional

La formación del profesorado en los últimos años se ha visto como un proceso de desarrollo tanto profesional como personal, configurando una identidad, dispuesta esta por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), los cuales hacen que una persona decida o se identifique con la profesión de profesor (Bolívar, 2007). Eurydice (2003) muestra los intereses que crean la identidad profesional para el profesorado de Educación Secundaria, pudiendo ser disciplinar, centrándose en el dominio de la materia o disciplina, y metodológico o pedagógico, propiciado por las ganas de enseñar, gestionar el aula y educar al alumnado. García (2002) realiza una revisión de la formación inicial y permanente de los educadores encontrando déficit de preparación para el contexto educativo.

Debido a la gran relevancia de la línea de investigación acerca de la formación inicial del profesorado, son muchos los estudios que centran su objeto de estudio en esta área (Fraile, 1992; Fernández y Montero, 2007; Imbernón, 2005; Jacobs, Czop, y Lee, 2010). Y más concretamente estudios enfocados al área de EF (Cuellar y Delgado, 2010; González y Monguillot, 2011; Salinas y Viciano, 2006).

2.4.2. Historia del Proceso de Formación Inicial y permanente del Profesor de Educación Secundaria

El proceso de formación inicial del profesor de Secundaria (FIPS) en España ha sido duramente criticado por la desvinculación de éste con las demandas sociales y educativas del momento en el que estaban vigentes (Chadwick y Rivera, 1991; Imbernón, 1994; Marcelo, 2002; Walker, 1989). Es importante hacer una recapitulación de las leyes y cursos que se han ido creando a lo largo de la historia para formar a los futuros profesores.

La Ley General de Educación 14/1970 crea los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) con la función de dar la formación a través del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) por el cual se realizaban 300 horas entre contenidos prácticos y teóricos, pero este método se vio obsoleto tras observar las demandas del alumnado (Ortega y Porlán, 1989).

En la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del SE (LOGSE), se establece el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) que a efectos prácticos era idéntico a su predecesor.

Con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) se crea el Título de Especialización Didáctica (TED), ampliando la duración del curso y pudiéndose cursar durante la carrera como materias optativas posteriormente convalidadas con la realización del curso, pero también tenía muchas deficiencias debido a las ambigüedades del Real Decreto del cual formaba parte (Hernández y Sancho, 2002).

Del proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) surge el Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria, con módulos más estructurados, intentando adaptar los conocimientos y experiencias a la sociedad actual.

Con la aprobación de la LOE, la formación inicial del docente viene determinada con la realización de un Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, el cual según Imbernón (2007), ha supuesto un avance respecto a su antecesor, el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), a nivel pedagógico y educativo. Sánchez (2007) cuenta las dificultades y deficiencias tanto estructurales como organizativas de su aplicación. No obstante, gracias a la

implantación de dicho Máster se ha logrado contribuir a la mejora de la formación del docente y no únicamente a la inserción indiscriminada de profesores al SE (Vílchez y Gil, 2010).

En palabras de Boix (2008):

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria debería comprender un ciclo completo con un currículum que responda a las necesidades comunes y diferenciadas de cada etapa, donde las etapas y las especialidades encuentren el equilibrio entre los diferentes saberes, habilidades y capacidades (p. 43).

Así pues, se puede utilizar el aprendizaje colaborativo para la formación de los docentes debido al carácter instructivo que en él se presenta (Delgado, 1997; Trigueros, Rivera y De la Torre 2006). Esteve (2006) demanda la necesidad de reformar la formación inicial de profesores para mejorar la transición a la vida laboral, aunque confirma el gran avance en cuanto a la formación inicial del profesor con respecto a sus inicios.

Dentro de la formación inicial del profesorado en EF, el papel de la evaluación formativa y compartida toma un papel relevante en la formación del docente, por lo que se encuentran numerosos estudios en la literatura especializada (Barberá, 2003; Boud y Falchikow, 2007; Falchikov, 2005; Hernández, 2007; López-Pastor, 2008, 2009), obteniendo beneficios en su utilización en el contexto universitario como: el carácter motivador en su uso coherente, constituye una experiencia de aprendizaje por sí misma, evaluación lógica dentro de modelos centrados en el diálogo, facilitando por ello la capacidad de análisis crítico, favoreciendo la autonomía y la responsabilidad por parte del alumnado, lo que ayuda indirectamente a mejorar su rendimiento académico (López-Pastor, 2009).

Tras realizar un breve repaso por el progreso que ha seguido la formación del docente desde la LGE hasta nuestros días, se van a establecer aquellas funciones que el docente va a encontrar en su profesión como profesor.

Analizada la formación inicial del docente en el ámbito universitario es necesario indagar acerca de la actualización y aprendizaje continuo que debe seguir el profesorado para continuar formándose, la denominada “formación parmente”.

Existe una realidad actual de una reformulación de los programas existentes acerca de la formación permanente, puesto que para Desimone, Garet, Birman,

Porter y Yoon (2003) la mayoría de estos no se adecúan a las necesidades de los docentes. Calderón y Martínez-Ojeda (2014) realizan un profundo análisis documental y bibliográfico acerca de estos programas, aglutinando aquellos estudios que caracterizan los elementos indispensables para un programa de evaluación permanente efectivo, afirmando que el modelo predominante en España es mediante el “traspaso mimético” cuya base metodológica es la transmisión de las teorías y estudios actuales de la literatura especializada (Imbernón, 2011). Imbernón (2002) demanda la necesidad de tener en cuenta la diversidad profesional del docente y del territorio, reflexionando y planteando situaciones problemáticas evitando problemas genéricos “estereotipados” y vinculando en su organización la formación permanente con el desarrollo profesional. Planificar y evaluar el programa de formación permanente en un contexto específico es un requisito indispensable para valorar el programa de formación. Estas características han sido respaldadas ante la vinculación de un efectivo programa de formación permanente por diferentes estudios (Epstein, 2005; Desimone, Porter, Garet, Yoon y Ybirman, 2002; Sparks, 2002).

2.4.4. Funciones del profesor de Educación Secundaria

La LOE, en su artículo 91, expone las 12 funciones que tiene que asumir el profesor ante sus competencias profesionales:

- La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.

- La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- La participación en la actividad general del centro.
- La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
- La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

Marqués (2003) asocia al rol del profesor el asesoramiento y la mediación para desvelar en el alumnado su curiosidad intelectual.

El claustro de profesores desempeña un papel importante en la organización del centro, siendo las mismas competencias en la LOMCE como en la LOE (art. 129 de la LOE).

- Formular al equipo directivo y al Consejo Escolar propuestas para la elaboración de los proyectos del centro y de la programación general anual.
- Aprobar y evaluar la concreción del currículo y todos los aspectos educativos de los proyectos y de la programación general anual.
- Fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos y alumnas.
- Elegir sus representantes en el Consejo Escolar del centro y participar en la selección del director/a en los términos establecidos por la presente Ley.
- Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.
- Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.
- Informar las normas de organización y funcionamiento del centro.
- Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.
- Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.

- Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa o por las respectivas normas de organización y funcionamiento.

A modo de conclusión se puede asumir que el docente dispone de multitud de funciones a desempeñar en el centro educativo, una de las funciones más relevantes es ofrecer en sus clases un proceso de enseñanza que favorezca el aprendizaje integral del alumnado, para ello se va a proceder a establecer las dificultades que el docente encuentra en su práctica habitual y si su formación inicial es óptima para su desempeño como profesor.

2.4.5. Problemática del profesor de Secundaria y su formación

Blázquez (1997) enumera los diferentes problemas y dificultades de la formación del profesorado:

- La formación del profesorado es un tema controvertido y no está definido ni en sus componentes ni en su finalidad, debido a la creencia de que únicamente con conocer la materia puede ser enseñada.
- Insuficiencia del pensamiento pedagógico, ya que se requiere una preparación doble: por un lado, la académica o del conocimiento de la especialidad, y por otro, la profesional-docente, acerca de contenidos pedagógicos y psicológicos para poder transmitir de una forma óptima aquellos conocimientos.
- La única experiencia vivida reside en su paso por la escuela, dotando a los profesores de ideas preconcebidas y de modelos de enseñanza que pueden no ser los más efectivos en otros contextos educativos.
- Escasa motivación para realizar el curso de formación para poder acceder a la oposición a cuerpos docentes pensando en esta etapa como un “trámite burocrático”.

La Convergencia Europea recoge en 2010 otras evidencias sobre los problemas que tienen los nuevos másteres en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

- Escasa valoración y transferencia de los aprendizajes.
- Reconocimiento de que la formación inicial del docente es un mero requisito administrativo que no requiere mucho esfuerzo.

- El prácticum se considera un periodo breve con escasa motivación y excesiva burocratización.
- Los formadores a menudo son profesores que no tienen un conocimiento profundo de la Educación Secundaria.

Se muestra el convencimiento sobre la dificultad que acarrea el trabajo del profesorado de Educación Secundaria, así como las motivaciones que impulsan a la docencia, entre otras: el contacto con los alumnos, la transmisión de las habilidades y sus conocimientos, y su vocación (Beijaard, y Verloop, 1966; Camacho y Padrón 2005; Eurydice, 2002, 2003, 2004). Por su parte González-Rivera, Zapatero-Ayuso y Campos-Izquierdo (2012) expresan la formación inadecuada del profesorado para evaluar por competencias. Morey (2001) menciona que la eficacia docente está estrechamente relacionada con los niveles de motivación del profesor y los deseos de este de continuar en la enseñanza.

Boix (2008) describe un conjunto de condiciones que frenan la mejora de la formación inicial docente, como son: la desmotivación de las nuevas generaciones para acceder a la carrera docente, la difusión de informaciones poco acertadas sobre la ESO acerca de la indisciplina en las aulas, la creencia de que la docencia tiene poco prestigio y está poco reconocida por los padres y la sociedad, los cambios constantes en materia educativa por los cambios de gobierno, y por último, la formación caracterizada por un predominio teórico y el peligro de una insuficiente formación específica. Vaillant (2009) por su parte expresa que la problemática en relación a la formación inicial del profesorado es un hecho internacional centrándose en América latina.

Villardefrancos, Santiago, Castro, Aché y Otero-López (2012) realizan un estudio para observar aquellos factores que desembocan hacia un estrés en el profesorado de Secundaria, constatando dos fuentes: la primera, y en relación al contexto y al alumnado, se vinculan cuestiones relacionados con los padres de los alumnos, en concreto con las reuniones con los padres de alumnos conflictivos; por parte directa del alumnado se encuentran las actitudes desafiantes, agresiones verbales y el vandalismo. La segunda fuente de estrés concierne a la ausencia de apoyo social, relacionándolo directamente con el nivel de optimismo del profesor, siendo inversamente proporcionales entre sí, a mayor optimismo menor estrés laboral.

Martínez, Castejón y Santos (2012) en su estudio comprueban que en muchas ocasiones no se percibe de igual manera la información que se da en las clases de EF, lo que dice el profesor que informa en clase de lo que el alumnado afirma que el profesor cuenta durante las clases. Luis-Pascual (2008) clasifica las necesidades formativas del profesorado en carencias, percepciones, discrepancias o como respuestas democráticas. Por ello González (2009) expresa la necesidad de superar la visión tradicional en los procesos de socialización y aprendizaje profesional docente para poder evolucionar, establecer programas formativos hacia una identidad profesional futura.

Zapatero-Ayuso et al. (2012) concluyen en su investigación que el déficit de preparación que disponen los docentes para el trabajo de competencias, en la fase de formación inicial. Por su parte Hernández (2000) define las principales críticas que se asocian a la formación del profesorado: separación entre la teoría y la práctica que implica o refleja la escasa reflexión sobre la práctica; la adquisición de comportamientos estandarizados siempre relacionados con la falta de creatividad en la solución de problemas, dificultando la indagación por parte del alumnado; y la separación entre el conocimiento teórico y el conocimiento didáctico).

El campo de la formación inicial del profesorado es un área altamente investigada, exponiendo principalmente el déficit de adecuación para desarrollar una enseñanza de calidad (Sanmarti, 2001) y explicando que las distintas materias que la componen no garantizan una buena capacitación docente (Arráez y Romero, 2000). Según Romero (2004a), es necesario lo siguiente:

Estimamos que sólo el desarrollo eficaz de interacción teoría-práctica supone un verdadero aval de garantía para la formación docente, toda vez que la formación del pensamiento práctico requiere de algo más que la simple adquisición de contenidos de carácter académico. Se hace necesario fusionar la teoría y la práctica, las teorías se activan a través de la práctica, en forma de pensamiento práctico. (p. 17)

2.4.6. Estudios realizados acerca de la formación inicial y permanente del profesorado

A continuación se exponen los estudios que más se acercan a la metodología que será utilizada en la Tesis y la justificación ante la necesidad de realizar un programa de formación permanente (Tabla 24).

Para el análisis de la literatura especializada se utilizaron fuentes de búsqueda como SPORTDiscus, cuyas palabras clave para la realización de la exploración fueron entre otras: formación inicial, formación permanente, programa de formación, profesorado, evaluación formativa y compartida, universidad... A su vez, es necesario señalar que se discriminó por año de publicación: 2000 en adelante.

Los estudios encontrados se clasificaron y ordenaron bajo tres criterios de prioridad: etapa educativa de forma ascendente (Secundaria, Educación Superior y profesorado en activo), año de publicación, y por último, orden alfabético de los autores.

Tabla 24

Estudios Nacionales e Internacionales realizados acerca de la Formación inicial y permanente del profesor de EF

AUTORES	ETAPA E	TEMÁTICA ÁREA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA / INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Bolívar (2007) ESPAÑA	Secundaria	Formación inicial / Todas las áreas	Analizar la identidad profesional en el proceso de llegar a ser profesor en España.	Análisis documental y crítico	La formación inicial del profesorado de Secundaria ha faltado una visión de para qué queremos la formación y cuáles deban ser los propósitos y fines que la deban guiar Déficit de formación pedagógica en los últimos años
Vega (2005) FRANCIA, REINO UNIDO Y ESPAÑA	Educación Superior	Formación inicial / Todas las áreas	Analizar los modelos de formación de profesores que esos sistemas presentan, teniendo como referente el caso del modelo español que pretende ser de calidad.	Revisión documental y bibliográfica	Formación inicial francés: importancia de la investigación educativa en la la formación de profesores, ofrece centros de formación equivalente a las necesidades de fuerza docente de su sistema nacional, ofrecen una orientación pedagógica y psicología relevante para las necesidades futuras del docente Reino Unido: desarrollado principalmente por dos modelos tradicionales, el modelo simultáneo y el modelo consecutivo
Vaillant (2009) LATINO- AMÉRICA Y EUROPA	Educación superior	Formación inicial / Todas las áreas	Analizar la formación inicial del profesorado de secundaria en países latinoamericanos	Revisión bibliográfica	Dificultad en la actualización de la formación inicial de los docentes ante los continuos cambios sociales y políticos En Latinoamérica se encuentran tendencias europeas de la formación de profesores ganando excelencia académica y una actualización de los contenidos Laas continuas transformaciones políticas del siglo XXI plantean desafíos en la identidad profesional, dificultando el proceso de formación

AUTORES	ETAPA E	TEMÁTICA ÁREA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA/ INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Martínez, Castejón y Santos (2012)	Educación Superior	Formación Inicial Evaluación formativa y compartida /EF	Comprobar si hay diferencias en la opinión que tienen estudiantes y profesorado sobre la evaluación formativa en la formación inicial de educación física en la universidad.	Metodología cuantitativa Validación de aplicación de dos cuestionarios (para el docente y el alumnado)	Existen diferencias significativas en la percepción de la evaluación formativa y compartida Presencia y comunicación de la evaluación: el docente afirma ofrecer toda la información de la evaluación mientras que el alumnado afirma no estar lo suficientemente informados Coherencia entre los elementos del programa y la evaluación: estando más conformes de este elemento los docentes que el alumnado Puesta en práctica de la evaluación: con la utilización del examen como instrumento de evaluación siendo percibida por el alumnado como medio facilitador del docente y no como un instrumento formativo
Zapatero, González y Campos (2012)	Educación Superior	Formación inicial / EF	Conocer la formación de un grupo de docentes de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Comunidad de Madrid para enseñar por competencias.	Metodología cualitativa Grupo de discusión analizado por atlas ti	Formación inadecuada para enseñar por competencias-. una de las principales necesidades de formación sea la metodología, pues una de los pilares de la reforma para apostar por una educación basada en competencias es la renovación metodológica (De Miguel, 2005)
Hernández (2000)	Educación Superior	Formación inicial / EF	Analizar la formación docente y las necesidades individuales/sociales en EF Realizar un análisis crítico de las necesidades en la formación inicial y elaborar una propuesta de formación actualizada.	Análisis documental y crítico	Necesidad de una actualización en la formación docente vinculados a: metodologías reflexivas, adecuación con las nuevas metodologías llevadas a cabo, necesidad de una renovación curricular, capacidad crítica
ESPANA (Madrid)					
ESPANA					

AUTORES	ETAPA E	TEMÁTICA ÁREA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA / INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Sannartí (2011) ESPAÑA	Educación Superior	Formación inicial / Ciencias de la Naturaleza	Analizar el proyecto de CCP (Curso de Formación Pedagógica) para la formación inicial del profesorado de secundaria en el área de Ciencias de la Naturaleza Realizar una propuesta	Análisis documental	Necesidad de una actualización didáctica en la formación inicial del profesorado en Ciencias
Viciana, Miranda y Salinas (2007) ESPAÑA (Madrid)	Educación Superior	Formación inicial / EF	Conocer la opinión que los docentes en formación inicial de las cinco facultades madrileñas de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte tienen sobre el centro de interés estudiado	Metodología descriptiva- comparativa Revisión bibliográfica, validación de un cuestionario mediante un estudio mixto	Los profesores, muestran una postura favorable hacia el hecho de planificar por escrito sus sesiones, unidades didácticas y programación Fase de más valoración positiva hacia la planificación educativa
Cuellar y Delgado (2010) ESPAÑA	Educación Superior	Formación inicial / EF	Identificar los usos que el profesorado universitario de Educación Física hace de las nuevas tecnologías en su actividad profesional, así como conocer su formación en la utilización técnica y didáctica del e- learning	Metodología cuantitativa Cuestionario validado	Se constata un bajo nivel respecto a la competencia, control, frecuencia de uso y aplicación didáctica de las TIC en la enseñanza El profesorado suele utilizar estos medios en tareas usuales, no obteniendo de los mismos la amplitud de posibilidades que pueden ofrecer

AUTORES	ETAPA E	TEMÁTICA ÁREA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA/ INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Calderón y Martínez de Ojeda (2011)	Educación Superior	Formación permanente / EF	Realizar una revisión bibliográfica, para analizar algunas de las propuestas de programas de formación permanentemente existentes	Análisis documental y bibliográfico Metodología descriptiva y narrativa de la nueva propuesta	Propuesta de formación permanente para el profesorado, innovadora, ajustada a las características que definen los programas de formación permanente efectivos nacionales e internacionales Es fundamental que los docentes aprendan bien las características de este modelo de enseñanza, para que puedan aplicarlo correctamente en sus centros docentes, y conseguir los niveles de autonomía, de implicación, y de desarrollo integral, que la experiencia
ESPAÑA Y EUROPA			Analizar las percepciones del alumnado participante en el proyecto "Democratizar el aula universitaria: formar docentes, formar personas" Basado en una metodología de autoevaluación	Metodología cualitativa Entrevistas en profundidad Relatos escritos	El proceso de autoevaluación vivenciado resulta de gran relevancia pues ha inducido a la implicación activa, responsable y ética del proceso. La confianza generada durante el proceso de autoevaluación les ha permitido a los estudiantes un aprendizaje más consistente y duradero en el tiempo
Moreno, Trigueros y Rivera (2013)	Educación Superior	Formación inicial / EF	Analizar la formación inicial y permanente del profesorado de EF sobre aspectos interculturales	Metodología cualitativa: entrevista semiestructurada y la observación participante	Dentro de su formación inicial no se abordaron contenidos relacionados con la atención a la diversidad cultural. Es indispensable la realización de una formación en el marco actitudinal que permita modificar el desconocimiento cultural que puede poseer el profesorado en formación
ESPAÑA (Granada)					
Flores, Prat, y Soler (2014)	Educación Superior	Formación inicial / EF	Analizar la formación inicial y permanente del profesorado de EF sobre aspectos interculturales	Metodología cualitativa: entrevista semiestructurada y la observación participante	Dentro de su formación inicial no se abordaron contenidos relacionados con la atención a la diversidad cultural. Es indispensable la realización de una formación en el marco actitudinal que permita modificar el desconocimiento cultural que puede poseer el profesorado en formación
ESPAÑA					

AUTORES	ETAPA	TEMÁTICA ÁREA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA/ INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Fernández y Montero (2007) ESPAÑA (Galicia)	Profesora- do en activo	Formación permanente / Modalidad- es de formación permanente en general	Obtener, analizar y triangular las perspectivas de profesores y asesores de formación de Galicia sobre las modalidades de formación	Metodología mixta Elaboración de un cuestionario Entrevista grupal	<p>Atender a la diversidad e individualización no solo del alumnado sino del profesorado otorgando diversas herramientas para que el elija cual se adecua más a su práctica docente</p> <p>Necesidad de replantearse la formación permanente siendo necesario el uso de las TIC y otras opciones formativas</p> <p>Potenciar la colegialidad en los diferentes centros mediante modalidades de formación mediante seminarios permanentes o proyectos de formación en centros.</p> <p>Mejorar el proceso formativo a través de: adaptación de los contextos formativos, estabilidad de los profesores en los centros; reducción de la burocracia en la formación, sensibilización por la formación didáctica del docente</p>

En los estudios anteriormente definidos y analizados se desprende una necesidad en la utilización de metodologías novedosas y sistemas de evaluación que acerquen al alumnado en el proceso para alcanzar un aprendizaje integral y permanente para su futuro desempeño profesional como docente. En los estudios se definen aquellas características que demanda el docente ante la percepción negativa de los programas realizados posteriormente a la Educación Universitaria, definiendo los aspectos relevantes para generar un programa de formación permanente efectivo.

A lo largo del presente capítulo se ha realizado una revisión de los elementos clave del estudio: marco legislativo, modelo competencial, la evaluación y la formación inicial/permanente del docente; concretando en cada fase su relación con la materia de EF, siendo indispensable cada apartado para su relación con la metodología utilizada en capítulos posteriores y poder realizar una discusión contrastada y variada que de lugar a unas conclusiones fundamentadas.

CAPÍTULO 3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Una vez definidos los aspectos teóricos más importantes del estudio, es necesario clarificar los objetivos e hipótesis, ya que su definición nos permitirá conocer hacia dónde vamos y qué esperamos con esta tesis.

3.1. OBJETIVOS CIENTÍFICOS

El propósito de esta tesis doctoral ha sido: **1)** Conocer y analizar las creencias del profesorado de EF en Secundaria en relación a la aplicación de una evaluación formativa y compartida y un modelo competencial **2)** Diseñar, llevar a cabo y evaluar un curso formativo sobre evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias y **3)** Diseñar, aplicar y valorar sistemas de evaluación formativa y compartida y por competencias en clases de Educación Física en Secundaria desde la perspectiva del profesorado y del alumnado, tras el curso de formación.

Asimismo, en el presente trabajo se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 1.1) Diseñar y validar un instrumento sobre la percepción del profesorado del municipio de Murcia en términos de evaluación formativa y compartida y competencias clave.
- 1.2) 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 los centros de Educación Secundaria del Municipio de Murcia desde la perspectiva del profesorado.
- 1.3) Analizar estas creencias en torno a las Competencias Clave y a la evaluación en función del sexo, edad, tipo de centro, experiencia docente, número de grupos y número de alumnos por grupo.
- 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 Secundaria asistentes al mismo, atendiendo a su diseño, desarrollo y evaluación final.

- 3.1) Analizar la influencia de un curso de formación permanente para profesores de Educación Física en 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 formativa (UF), 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 UF posterior al curso de formación.

3.2. HIPÓTESIS

Asimismo, las hipótesis que se plantearon fueron las siguientes:

- El profesorado del Municipio de Murcia no conoce en profundidad la propuesta sobre la evaluación formativa y compartida, y el trabajo y evaluación competencial.
- En el Municipio de Murcia se utiliza una evaluación tradicional, es decir, no se realiza una evaluación formativa, compartida y por competencias.
- El profesorado del municipio Murcia mantiene una creencia y percepción de la evaluación formativa y compartida y modelo competencial independientemente del sexo de los mismos.
- Existen diferencias significativas entre las creencias del profesorado en función de la edad, valorando y percibiendo los más jóvenes el potencial de la evaluación formativa y compartida.
- No existen diferencias en la percepción y valoración de la evaluación formativa y compartida y modelo competencial en función del tipo de centro.
- Los años de experiencia del profesorado del municipio de Murcia repercute en la percepción de la evaluación formativa y compartida, siendo más valorado el sistema por los docentes con más años trabajados.

- El número de grupos de alumnos por profesor repercute directamente en la utilización de la evaluación formativa y compartida en las clases de Educación Física, siendo más utilizado por los docentes con menos grupos de alumnos.
- El número de alumnos por grupo 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.
- El curso de formación permanente 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.
- El curso de formación permanente sobre sistemas de evaluación formativa y/o compartida y por competencias ayuda al profesorado 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 formativas incluyendo las competencias clave y en términos de evaluación formativa y compartida.
- Tras la realización del curso, la programación y aplicación de una UF modificada permite evaluar el grado de adquisición de las Competencias Clave adquiridas por el alumnado.
- Tanto el alumnado como el profesorado perciben un alto grado de “formatividad” en el sistema de evaluación de la UF llevada a cabo con posterioridad al curso de formación permanente.

CAPÍTULO 4.

ESTUDIOS REALIZADOS

4. ESTUDIOS REALIZADOS

En este capítulo vamos a presentar con detalle los dos estudios realizados, dando respuesta a los objetivos e hipótesis planteadas. A continuación, en la Figura 21 detallamos su estructura para una mejor comprensión de los mismos:



Figura 21. Estructura de los estudios planteados en la presente investigación.

Desde un punto de vista estructural cada estudio está formado por los siguientes apartados: introducción, metodología, resultados y discusión. Sintetizando, las características principales de cada uno de los estudios son las siguientes:

En el primer estudio **“Conocimiento y análisis de las creencias del profesorado de EF en Secundaria en relación a la aplicación de una evaluación formativa y compartida y una evaluación competencial”** se obtuvo la validez de contenido, la validez de constructo y la fiabilidad de un instrumento diseñado para conocer el tipo de evaluación que utiliza el profesorado de Secundaria del Municipio de Murcia. La validez de contenido se obtuvo a través de 21 jueces expertos. La validez de constructo se comprobó a partir de los datos registrados

con una muestra de 70 profesores de Educación Secundaria en activo. La fiabilidad fue medida a través del alfa de Cronbach obteniéndose en todas las dimensiones valores superiores a 0.6. Una vez se diseñó el cuestionario de opinión, se procedió a seleccionar la muestra definitiva (116 profesores de EF del Municipio de Murcia) para describir las creencias en torno a las Competencias Clave y a la evaluación y el tipo de evaluación que se estaba llevando a cabo en la materia de EF en los Centros de Educación Secundaria del Municipio de Murcia desde la perspectiva del profesorado. Como objetivos secundarios se planteó el análisis de estas creencias en función del sexo, tipo de centro, tipo de contrato, edad y experiencia docente.

En el segundo estudio **“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”** se llevó a cabo el diseño, aplicación y evaluación de un curso de formación permanente dirigido a profesores en activo de Secundaria en la materia de EF de la Región de Murcia. Tras esta primera fase se llevaron a cabo dos UF, en dos Centros diferentes, establecida en la programación docente pero modificada tras el curso realizado para que pudiera ser vinculada con una evaluación formativa y compartida focalizando la acción investigadora en la experiencia vivida por el docente mediante la utilización instrumentos cuantitativos (cuestionarios) cualitativos (entrevistas). Este estudio se realizó en un Centro público.

4.1. ESTUDIO 1. CONOCIMIENTO Y ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO DE EF EN SECUNDARIA EN RELACIÓN A LA APLICACIÓN DE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA Y UNA EVALUACIÓN COMPETENCIAL

En este primer estudio pretendíamos conocer, describir y explicar una realidad, para poder comenzar a comprenderla y detectar posibles necesidades que puedan favorecer posteriormente líneas de investigación y formación que reviertan en el profesorado del área de EF en Secundaria. Los criterios de calidad que consideramos en este tipo de investigación fueron la validez, la fiabilidad y la objetividad.

Los objetivos relacionados con este primer estudio son los siguientes (véase Tabla 25):

Tabla 25

Objetivos Específicos del primer estudio

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
1.1) Diseñar y validar un instrumento sobre la percepción del profesorado del municipio de Murcia en términos de evaluación formativa y compartida y competencias clave.
1.2) 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 los centros de Educación Secundaria del Municipio de Murcia desde la perspectiva del profesorado.
1.3) Analizar estas creencias en torno a las Competencias Clave y a la evaluación en función del sexo, tipo de centro, tipo de contrato, edad y experiencia docente.

4.1.1. Introducción

Tanto la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) como el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO (LOMCE, 2013) relacionan la evaluación con la adquisición de las competencias del currículo educativo, existiendo cambios poco significativos en su formulación.

En cualquier caso, el modelo que plantea la actual Ley educativa (LOMCE, 2013) expone la necesidad de una evaluación alternativa al modelo de evaluación tradicional, apostando por una evaluación formativa que implica profundos cambios en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Zapatero et al., 2013). Por tanto, la evaluación por competencias es una alternativa al modelo de evaluación tradicional y defiende una evaluación formativa (López Pastor, 1999, 2000a, 2000b, 2011, 2012). En este marco, la evaluación debe vincularse con el concepto de evaluación formativa, ya que así podremos comprobar la evolución del proceso de aprendizaje y no sólo los resultados que tratan la evaluación como sinónimo de calificación; además, se convertirá en un elemento de mejora y ayuda para el alumnado y para el profesorado (López-Pastor et al., 2013).

Se entiende por evaluación formativa todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar (López-Pastor, 1999, 2006, 2007, 2009), al igual que la definen en la Red de Evaluación Formativa (presentada en el capítulo anterior). 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). Por decirlo de otro modo, la finalidad principal no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más, y que sirva a su vez para que los profesores aprendan a hacer su trabajo cada vez mejor (López-Pastor et al., 2006). En definitiva, evaluación formativa implica todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de E-A que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador (López Pastor et al, 2009, p. 35).

López-Pastor (1999, 2012) expone que la evaluación formativa debe servir para mejorar en tres sentidos: (1) mejorar el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado; (2) mejorar nuestra competencia docente día a día; (3) mejorar los procesos de E-A que desarrollamos en nuestras aulas con nuestro alumnado.

La evaluación compartida es concebida como la evaluación que debe ser un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual e impuesto (López-Pastor, 2004). Así pues, la evaluación compartida hace referencia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación. Por tanto, se trata de los procesos de diálogo que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de E-A 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. Existe una detallada base teórica sobre este concepto y diferentes estudios sobre los resultados de su experimentación práctica (Hamodi, López-Pastor y López-Pastor, 2017; López Pastor, 2006, 2009, 2012).

Debido a lo expuesto en los párrafos anteriores, es primordial indagar acerca de la percepción del profesorado de EF en Secundaria con relación a la evaluación formativa y compartida (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos, 2011; Martínez-Muñoz, Castejón y Santos, 2012), con el objeto de conocer su pensamiento sobre la misma, si la aplica y cómo, las posibles ventajas e inconvenientes de su utilización, etc. Esta percepción viene determinada por tres factores: la percepción del concepto, su aplicación educativa y su viabilidad durante el proceso (Valero, 2013).

Por otra parte, parece que es todavía una minoría el profesorado que utiliza de forma habitual sistemas de evaluación formativa y que diferencia claramente entre el sistema y proceso de evaluación y el sistema de calificación final (De Miguel et al., 2005; López-Pastor, 2011; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Parece necesario, por tanto, realizar estudios sobre el uso de estos tipos de evaluación en los centros educativos de Secundaria, tomando como referencia experiencias que se han ido llevando a cabo en los últimos años, con obtención de resultados positivos en todas las etapas de educación (Biggs, 2005; Castro et al., 2017; García, 2017; Jiménez et al., 2017; Sanmartí, 2007, Santos-Guerra, 2003).

El presente estudio pretende aportar información que ayude a comprender y mejorar el proceso de implantación de una evaluación formativa y compartida, así como una evaluación competencial. Son varios los trabajos que han abordado el estudio de las creencias y grado de implementación de sistemas de evaluación formativa y/o compartida, sin embargo, estos han sido realizados principalmente en el ámbito Universitario y de Primaria y/o en contextos locales o regionales (García y García, 2015; Hamodi, 2014; Ión, Silva y Cano, 2013; López-Pastor, 2011; Tobón, Herminio y García, 2010). Sobre esta base, Hortigüela et al. (2015b) exponen que la evaluación de las competencias en el ámbito educativo es un elemento que genera perplejidad a los docentes.

Estos antecedentes manifiestan la necesidad de crear un instrumento que permita conocer cómo entiende la evaluación y cómo evalúa el profesorado de Secundaria, así como determinar la fiabilidad del mismo.

4.1.2. Metodología

4.1.2.1. Diseño

En este estudio el diseño utilizado fue una metodología no experimental (porque se analiza la realidad y se observa la situación) transeccional (se recolectan datos en un solo momento) y de tipo descriptivo y correlacional. Estos métodos descriptivos tienen como principal objetivo describir la realización, las actitudes, los comportamientos u otras características de un grupo de sujetos (McMillan y Schumacher, 2005); así como son muy apropiados para la investigación educativa. En esta línea, se puede concretar que los métodos descriptivos tienen como principal objetivo describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable (Buendía, Colás y Hernández, 1997).

En esta investigación se decidió emplear la técnica de encuesta, donde las tareas a realizar vienen definidas por un conjunto de preguntas estructuradas que el docente ha de responder por escrito con el fin de satisfacer los propósitos de la investigación (Gómez, Flores y Jiménez, 1996; Miguélez, 2016). La encuesta es un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida (Montávez, 2012).

4.1.2.2. Participantes y contexto

Para obtener la validez de contenido del cuestionario inicial diseñado se emplearon veintiún jueces expertos, que respondían a los criterios expuestos para el estudio: a) experiencia con la evaluación formativa y compartida en las diferentes etapas educativas, b) ser investigadores relacionados con el contenido del cuestionario. Todos ellos pertenecían a la Red de Evaluación Formativa y

Compartida (a partir de ahora EVAFORCOM), compuesta por un colectivo de 32 profesores y profesoras de 9 universidades, siendo estos expertos en la materia y parte de ellos profesores de EF de Secundaria. La estrategia de recurrir a expertos para la validación de instrumentos ha sido una metodología muy utilizada en investigación educativa (Boza y Méndez, 2013; Guerrero et al., 2014; Mérida, Serrano y Tabernero, 2015). Siguiendo a Landeta (2002), se tuvo en cuenta que el número de expertos utilizado en la investigación debe estar comprendido entre 7 y 30, con el objetivo de conseguir un índice alto de fiabilidad, por lo que escogimos a veintitún jueces expertos.

Para obtener la información sobre la validez de comprensión y fiabilidad del cuestionario, tras la validación por jueces expertos, se desarrolló una prueba piloto con la técnica test-retest, cuya muestra estuvo constituida por 70 profesores de EF de los diferentes Centros de Secundaria de la Región de Murcia (Tabla 26).

Tabla 26

Muestra de profesores de EF de los Centros de Secundaria de la Región de Murcia

SEXO	Frecuencia	%
Masculino	36	51,4
Femenino	34	48,6
TIPO DE CENTRO		
Público	34	48,6
Concertado	32	47,1
Privado	3	4,3
TOTAL	70	100%

4.1.2.3. Fases de la validación del cuestionario (P.P.A.E.F.C.E)

El esquema general de organización de la investigación (“hoja de ruta”) responde a las fases propuestas en la Figura 22.

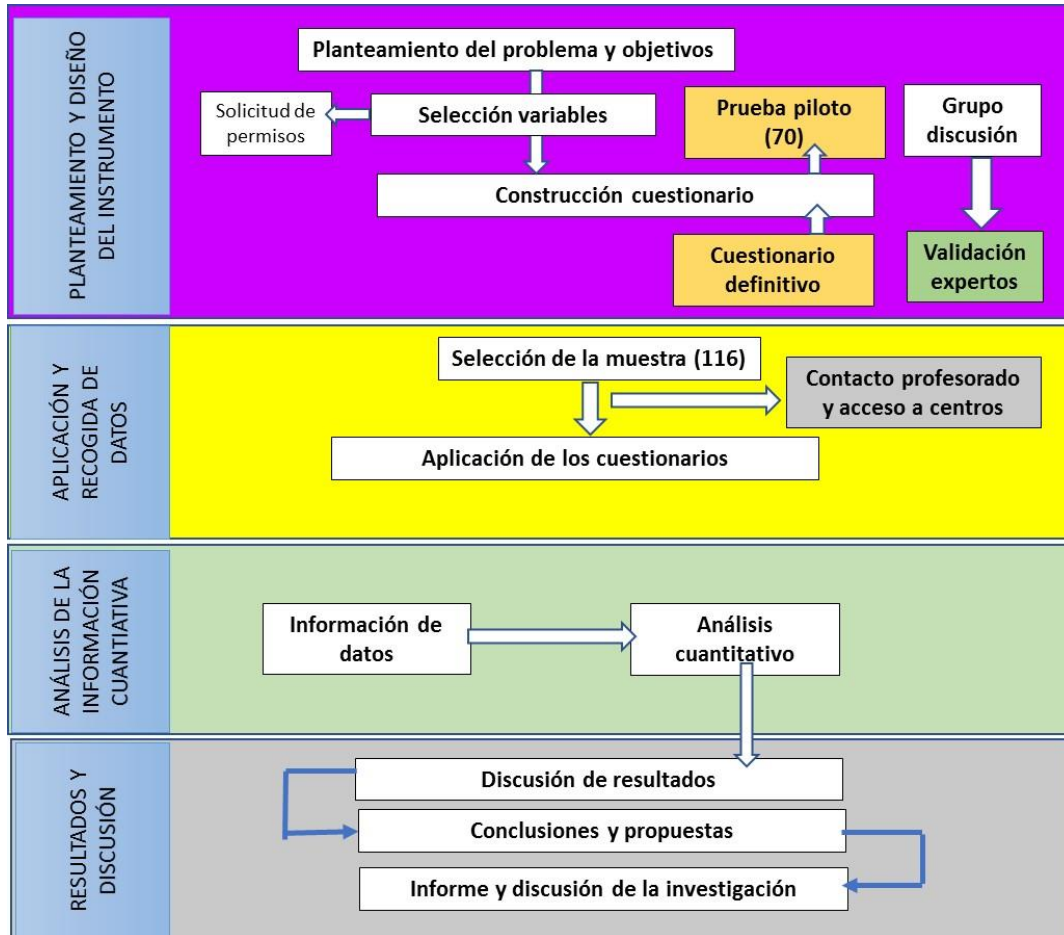


Figura 22. Esquema específico de las fases de la investigación (Estudio 1).

Como puede apreciarse, el trabajo se configuró en cuatro grandes fases:

FASE 1. Planteamiento y diseño del instrumento. El estudio comenzó con la definición del problema, a partir del estado de la cuestión, analizado en la bibliografía más reciente, y el planteamiento de los objetivos e hipótesis que se pretendían conseguir con la realización del mismo. Para ello fueron seleccionadas una serie de variables, siguiendo como punto de partida los trabajos realizados por Navarro y Jiménez (2012) y Valero (2013), a partir de los cuales se modificaron tanto los ítems como las dimensiones y subdimensiones de su instrumento.

El grado en el que una prueba representa de forma adecuada para lo que ha sido formulada es la definición que Thomas y Nelson (2007) utilizan para referirse a la validez de contenido. Para alcanzar una validez de contenido óptima se utilizó la técnica de jueces expertos expuesta, en dos revisiones, con el objetivo de validar diferentes elementos que conformaron el contexto del cuestionario como fueron: el constructo y marco teórico que se utilizó para fundamentar el instrumento; las dimensiones y subdimensiones establecidas; los diferentes ítems que conformaron el cuestionario, analizando en cada uno de ellos el grado de adecuación y pertinencia así como la adecuación y comprensión en la redacción utilizada; y como último elemento a valorar se encontraba el instrumento en su conjunto, con una valoración cuantitativa tipo Likert de 1 a 10 según aspectos a valorar (orden lógico, cantidad de preguntas, adecuación de respuestas, adecuación de los destinatarios, eficacia para proporcionar los datos requeridos) y una valoración cualitativa de los mismos.

Esta primera etapa concluyó con la confección de un cuestionario dirigido al profesorado de EF en Secundaria, que fue aplicado de forma experimental a un reducido grupo de profesores de EF de la Región de Murcia con el objeto de depurarlo y corregirlo (prueba piloto). También se llevó a cabo un grupo de discusión para mejorar el cuestionario, antes de enviarlo a validar por un grupo de expertos, hasta construir el instrumento definitivo. En cuanto a la validez de comprensión se utilizó la técnica test-retest para valorar la percepción de los sujetos y la fiabilidad del instrumento (Balluerka, Gorostiaga, Alonso, Arbiol, y Aramburu, 2007).

FASE 2. Aplicación de instrumentos y recogida de datos. Una vez se diseñó el cuestionario de opinión, se procedió a seleccionar la muestra definitiva objeto de estudio atendiendo a los objetivos propuestos en la fase anterior, constituida por 116 profesores de EF del Municipio de Murcia.

FASE 3. Análisis de la información cuantitativa. Una vez fueron aplicadas todas las encuestas, se procedió a introducir las opiniones del profesorado en cada una de las cuestiones a tratar en el programa informático. Dichas opiniones fueron codificadas con el programa de análisis de datos SPSS 22.0. La matriz de datos obtenida hubo de ser depurada para eliminar cualquier error que se hubiese podido cometer en el proceso de codificación. Finalmente se procedió a realizar el análisis estadístico requerido para la obtención de los resultados.

FASE 4. Resultados y conclusiones. La última fase de este estudio conlleva la discusión de los resultados obtenidos en los diferentes análisis de datos realizados y la elaboración de las conclusiones. El trabajo concluye con la redacción de un informe final de investigación. Por último, se compartirán las conclusiones y propuestas con los docentes participantes en el trabajo, así como con instituciones y organismos educativos relacionados con la formación del profesorado.

4.1.2.4 Enmarcando el estudio. Naturaleza de las variables

Una vez fueron formulados los objetivos, se procedió a especificar las variables que definían hechos y cuestiones a estudiar. Para su selección, se ha considerado aquellos factores que condicionan la evaluación formativa y/o compartida y evaluación por competencias en Secundaria. Para este estudio, y teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada, se relacionaron 3 dimensiones para establecer el constructo en cuanto a la justificación de los ítems dentro del cuestionario (Tabla 27).

Atendiendo a la **primera dimensión** se debía investigar si la evaluación formativa y compartida era conocida y utilizada por el profesorado de Educación física del Municipio de Murcia. Para esta dimensión, las variables escogidas fueron: el concepto de evaluación formativa y compartida (López-Pastor, 2006, 2009, 2012; López-Pastor, Barba y González, 2005; Vallés, Ureña y Ruiz-Lara, 2011) y las dificultades que se asocian con su aplicación (Hamodi et al., 2015; López-Pastor, 2000; López-Pastor et al., 2006, 2008; Romero-Martín, Castejón-Oliva y López-Pastor, 2015), y en caso afirmativo de conocer la propuesta alternativa de evaluación, si se aplicaba en sus clases.

La **segunda dimensión** acogía los aspectos y variables de la aplicación de la evaluación formativa y compartida, tales como: integración de la evaluación en el proceso de E-A (Klenowski, 2004; López-Pastor et al., 2006); uso de instrumentos y/o técnicas de evaluación de forma continua (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017); conocimiento y participación activa del alumnado en el proceso (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Fernández, Sánchez, Jiménez, Navarro y Anguera, 2012; Figueiredo, Lago y Fernández, 2008; López-Pastor 2004, 2005, 2006; López, Afuareles, Zaragoza y Generelo, 2008; López-Pastor, Barba y González, 2006; Moreno y Vera 2008; Moreno, Vera y Cervelló, 2006; Pérez-Pueyo et al., 2008, 2011; Santos y Fernández-Río, 2009; Velázquez y Martínez, 2004) flujo de comunicación

bidireccional entre el profesor y el alumnado (López-Pastor et al., 2006, 2007, 2009); y por último, la evaluación de las capacidades personales del alumnado (López-Pastor, 2009).

La **tercera dimensión**, pretendía analizar dos aspectos: en primer lugar, la percepción por parte del profesorado sobre si la evaluación formativa y compartida fomenta la adquisición y mejora de cada competencia (López-Pastor et al., 2013; Pérez-Pueyo, 2012; Tejada, 2005; Zapatero-Ayuso et al., 2017), y en segundo lugar, si los docentes utilizan este tipo de evaluación para graduar y evaluar las competencias (Álvarez-Méndez 2008; Castillo y Cabrerizo, 2010; Hortigüela et al., 2013; Marco, 2008).

Tabla 27

Dimensiones finales del constructo a partir de las valoraciones de los expertos

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	Nº ÍTEMS DEL CUESTIONARIO
Concepto de evaluación formativa y/o compartida por parte del profesorado	Concepto de evaluación formativa y/o compartida	8, 15, 16, 18, 20, 25
	Dificultades asociadas a la evaluación formativa y/o compartida	21, 28, 31, 36
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,
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

4.1.2.5 Instrumentos de recogida de datos. Herramientas para la construcción: Técnicas

Una vez se delimitó la finalidad del cuestionario, así como los diferentes campos de contenido del mismo (dimensiones), las siguientes etapas de construcción se centraron en la selección y confección de las preguntas, de las que va a depender el éxito en la aplicación de la prueba y la validez de la misma. Para la construcción de dicha escala se tuvieron en cuenta instrumentos ya utilizados para investigar sobre temáticas similares a la nuestra (Hamodi et al., 2015; López-Pastor, 2006, 2009, 2012; Navarro y Jiménez, 2012; Valero, 2013), y se definieron las siguientes etapas:

1. Selección del tipo de preguntas más adecuado para la finalidad de la prueba. Cada pregunta aportó información relevante con respecto a las dimensiones anteriormente planteadas. Se incluyeron preguntas cerradas ofrecieron respuestas ya acotadas.
2. Redacción y número de preguntas. El lenguaje empleado fue lo más claro y sencillo posible, comprensible por los docentes del nivel de Secundaria. Asimismo, el número de preguntas dio respuesta a los objetivos básicos de la investigación y su cantidad obedeció a evitar el cansancio en el encuestado.
3. Orden de las preguntas y características. El cuestionario constaba de una breve introducción, donde se explicaba el uso y modo de contestación de los ítems. Igualmente se facilitó un apartado de observaciones. A continuación, se insertó un bloque sobre datos sociodemográficos como edad, sexo y fecha. Igualmente se solicitaron datos relacionados con el centro educativo, situación laboral, grupos de alumnos, años de experiencia y experiencia laboral. A continuación, resolvimos dos cuestiones básicas, como fueron: la redacción de una carta de presentación, dirigida al sujeto encuestado, donde se solicitaba su colaboración, se le informaba de los propósitos del instrumento y se le agradecía su participación; y, en segundo lugar, se presentaron las instrucciones necesarias para cumplimentar el cuestionario.

4.1.2.6 Validez del contenido y fiabilidad

El problema de la validez del instrumento debe abordarse al iniciarse su elaboración y durante todo el proceso de aplicación, corrección e interpretación de

los resultados. En relación con el cuestionario que se está definiendo aquí, se señalan dos tipos de validez que garantizaron el cumplimiento de las metas a conseguir con el instrumento (Bulger y Housner, 2007; Thomas y Nelson, 2007; Wiersema, 2001). Estas son:

- Validez de contenido: determina el grado en que cada una de las preguntas que componen la encuesta poseen el rasgo definido por la misma. Resulta del juicio de expertos que analizaron la representatividad de los ítems en relación con las áreas de contenidos y la relevancia de los objetivos a evaluar.
- Se solicitó a 21 expertos de la Red de EVAFORCOM que valorasen diferentes aspectos relevantes sobre la validez del constructo, información inicial, escala de medida utilizada, los ítems y una valoración global sobre el compendio de partes que conforman el cuestionario inicial (Anexo 1). La evaluación fue determinada por los aspectos cualitativos (adecuación y pertinencia y sobre la redacción utilizada para su definición) y aspectos cuantitativos con una escala Likert de 1 a 10. Para la primera fase de validación se efectuaron las modificaciones pertinentes en el contenido y en el formato según la revisión de los mismos y se reenvió para la aprobación definitiva. Siguiendo a Bulger y Housner (2007), se realizó un análisis de frecuencias sobre las revisiones realizadas, de forma que: aquellos ítems con una puntuación inferior a 7 fueron eliminados, los ítems cuya puntuación se encontraba entre los valores 7.1 y 8 fueron modificados en cuanto a la redacción, y los ítems con puntuaciones superiores a 8.1 se aceptaron como válidos.
- Validez de comprensión. Como segunda fase de validación se procedió a facilitar el instrumento a 70 profesores de EF de los diferentes institutos de Secundaria de la Región de Murcia. Atendiendo a la validez de comprensión se evaluó de 1 a 10 la adecuación y comprensión de la redacción de cada uno de los ítems como aspecto cuantitativo, así como a la pertinencia de la pregunta dentro de su dimensión y opinión personal sobre el instrumento como componente cualitativo. El tipo de muestreo escogido para el estudio piloto fue el muestreo no probabilístico por conveniencia o casual, siendo plenamente conscientes de no poder utilizar generalizaciones sobre la población. Al tratarse únicamente para la validación de comprensión y la fiabilidad del instrumento no se necesitó un muestreo probabilístico,

agilizando así el proceso al ser más sencillo reclutar a profesores para cumplimentar el cuestionario.

- **Fiabilidad.** Según Thomas y Nelson (2007) la fiabilidad es la reproducibilidad de una medida. Para poder alcanzar niveles altos de fiabilidad en el cuestionario se utilizó la técnica test-retest en el estudio piloto establecida por Baumhartner (2000) en un tiempo comprendido a 2 meses. Para que esto fuera posible, se realizó el Cuestionario en papel, de cara a poder vincular ambas cumplimentaciones hacia una misma persona.

4.1.2.7 Cuestionario definitivo y muestra final

Una vez depurado el estudio piloto y suplidas sus carencias (eliminación de ítems confusos y contradictorios, supresión de ítems por falta de su carácter discriminatorio y de preguntas sin contestar, etc.) se procedió a la redacción del cuestionario definitivo, al que denominamos “Percepción del Profesorado acerca de la Evaluación Formativa y Compartida en Secundaria (PPAEFCS)” y quedó confeccionado del siguiente modo (el instrumento se muestra en el Anexo 2):

- **Tipo de encuesta:** cuestionario autoadministrado online (<https://www.surveio.com/survey/d/H9S6B6G0K7O8A0T7H>) elaborado a partir de google, en un software gratuito para la creación de encuestas online donde permite observar y analizar las respuestas obtenidas.
- **Organización interna.** Siguiendo a Combessie (2000), fue la siguiente: (1) Anuncio: donde se indicaba de manera breve la finalidad del estudio, el tiempo de realización (entre 15 y 20 minutos) y la garantía de anonimato. (2) Matriz: se recogía información relevante de cada uno de los encuestados (variables descriptivas) con el fin de poder tenerlos en cuenta al analizar los resultados. (3) Preguntas del PPAEFCS. El cuestionario estuvo configurado por 45 ítems, siendo utilizada la escala Likert, donde 1 era completamente en desacuerdo y 5 completamente de acuerdo. Al final del cuestionario se incluyó un recuadro para añadir “observaciones”.

La población del estudio estuvo representada por todos los profesores de EF de Secundaria de la Región de Murcia. La muestra estuvo constituida por el profesorado del Municipio de Murcia, 135 docentes siendo 82 hombres y 34 mujeres (véase Tabla 28), de los cuales cumplimentaron el cuestionario 106 docentes en activo y 10 profesores en prácticas. Tras realizar el cálculo del tamaño

de la muestra (véase Figura 23), se pudo hallar el valor k , que es una constante que depende del nivel de confianza que asignemos. Otorgando una $k=2$ se buscaba un nivel de confianza del 95,5%, con un error muestral de $e=4,5\%$. Por otro lado, se pudo calcular la tasa de no respuesta del cuestionario con los 106 profesores que lo cumplimentaron, siendo el total de 135, por lo que la tasa de no respuesta fue del 22,06%.

$$n = \frac{k^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(e^2 \cdot (N-1)) + k^2 \cdot p \cdot q}$$

Figura 23. Cálculo del tamaño de la muestra conociendo la población

Tabla 28

Características de la muestra final de profesores participantes en el estudio 1

SEXO	Frecuencia	%
Masculino	82	70,7%
Femenino	34	29,3%
Total	116	100%

Una vez diseñado el cuestionario definitivo y seleccionada la muestra objeto de estudio, se concretó el procedimiento seguido para el acceso a los Centros educativos y al profesorado que estuvo implicado en la investigación. Este proceso estuvo condicionado por una serie de pasos que se exponen a continuación:

1. Acceso a los Centros educativos referentes del estudio a partir de un informe detallado, facilitado por la Consejería de Educación de Murcia exponiendo el listado de los distintos Centros, indicando los datos descriptivos de los mismos (número de teléfono, tipo de centro, director actual) y plantilla general de docentes.

2. Contacto con la directiva y el profesorado de dichos centros para informarles de la finalidad del estudio y la necesidad e importancia de su participación en el mismo.
3. Aplicación de los cuestionarios durante el curso 2015/2016. Se implementó a lo largo de los meses de noviembre y marzo.
4. Tras la recogida de datos se procedió a su posterior análisis con el programa informático IBM SPSS Statistics 22.0, proceso que se detalla a continuación.

4.1.2.8 *Análisis de los datos (Estudio 1)*

Tras haber llevado a cabo el trabajo de campo (aplicación y recogida de los cuestionarios), se procedió a importar las respuestas a una matriz de datos en el paquete estadístico SPSS Versión 22.0, compuesta por tantos casos (n) como informantes, y variables como las recogidas en la matriz del cuestionario más las preguntas incluidas en el mismo. En todos los casos se utilizó un nivel de confianza de $p < .05$.

a) **Análisis para el diseño, elaboración y validación.**

Validez (de contenido y constructo) y fiabilidad fueron los dos criterios de calidad que se utilizaron para la encuesta (Martín, 2004), tras ser sometida a la consulta y al juicio crítico de expertos con el objeto de que los investigadores puedan utilizarlo en sus estudios. Se conoce como validez el grado en que una prueba mide lo que se supone debe medir. Mientras que fiabilidad es la consistencia de un individuo en el desempeño de la prueba. **La validez cuantitativa de contenido** del cuestionario se analizó a través del cálculo de los promedios de cada ítem y de la prueba V de Aiken (Penfield y Giacobbi, 2004) a partir de las valoraciones cuantitativas de los 21 jueces expertos. Así mismo se utilizaron las valoraciones cualitativas de los jueces expertos para ajustar los ítems del cuestionario final. Paralelamente se obtuvo el Índice de Validez de Contenido (CVR, por sus siglas en inglés, Content Validity Ratio) de las dimensiones y subdimensiones. Se utilizó el Índice de Validez de Contenido (CVR) siendo $CVR = (N_e - [N/2]) / (N/2)$, en donde N es la cantidad total de expertos y N_e es la cantidad de expertos que indican la característica como pertinente. Este índice lo utilizamos para establecer la concordancia entre expertos al

evaluar una característica como pertinente. La **validez de constructo** se realizó a través de un análisis factorial utilizando la prueba KMO y prueba de esfericidad de Bartlett.

La **fiabilidad** valoró por un lado la consistencia, es decir, el nivel en que los diferentes ítems o preguntas del cuestionario estaban relacionados entre sí (Martín, 2004) y utilizamos el coeficiente alfa de Cronbach teniendo como referencia que todos los ítems con un valor por encima de 0.81 se consideran con una fuerza de fiabilidad alta (Altman, 1991). Por otro se evaluó la estabilidad temporal, es decir, la concordancia obtenida entre los resultados del test al ser evaluada la misma muestra (70 profesores) por el mismo evaluador en dos situaciones distintas se realizó mediante la fiabilidad test-retest.

b) Análisis para describir el tipo de evaluación

Dentro de este apartado se ha llevado a cabo un análisis a dos niveles: **descriptivo y correlacional**. En el análisis descriptivo se presentan las variables unidimensionales tomando como medida de centralización la media (\bar{x}) y de dispersión la desviación típica (σ). Se ha descartado presentar los datos relativos a la mediana como medida de tendencia central debido a que las puntuaciones son muy similares a las de la media (e incluso idénticas en algunos casos) y por lo tanto no aportan ningún matiz particular. Las tablas de frecuencias y porcentajes se han utilizado únicamente en casos puntuales, sobre todo cuando las desviaciones de la media son elevadas y, por lo tanto, el desglose de los datos se hace necesario para comprender el fenómeno. Así mismo, únicamente se presentan los diagramas de barras del ítem de cada bloque que mayor desviación típica tiene, para poder observar de manera gráfica la dispersión.

c) Para el análisis correlacional. En un estudio preliminar se trató de analizar la dimensionalidad de las respuestas al cuestionario. Puesto que no se cumplía el supuesto de normalidad en ninguno de los ítems del cuestionario (prueba de Kolmogorov-Smirnov $p \leq ,05$), no se pudo emplear la técnica del análisis factorial. Por otro lado, la técnica no paramétrica de escalamiento óptimo no permitió confirmar las dimensiones teóricas previstas, por lo que en los análisis subsiguientes se decidió utilizar cada uno de los ítems por separado.

Por tanto, para realizar la comparación de medias utilizamos la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, una alternativa a la prueba t sobre diferencia de medias cuando no se cumplen los supuestos en los que se basa la prueba t (normalidad y homocedasticidad) (Pardo y Ruiz, 2000).

4.1.3. Resultados

4.1.3.1. Resultados del Diseño y validación de un instrumento sobre la percepción del profesorado del municipio de Murcia en términos de evaluación formativa y compartida y competencias clave

En este primer estudio hemos utilizado la encuesta como técnica de investigación (cuestionario PPAEFCS). Y para ser rigurosos con la investigación, los cuestionarios debieron cumplir fundamentalmente con dos requisitos (Martín, 2004): ser válidos y fiables. Para conseguir el objetivo planteado se pretendió evaluar, y en la medida de lo posible garantizar, la validez y la fiabilidad del instrumento de medida y de los datos obtenidos a través del mismo.

Por lo que respecta a la validez, se ha sometido a prueba la validez de contenido y la validez de constructo. **La validez de contenido** del cuestionario se efectuó a través del juicio crítico de expertos. En relación a la validez de contenido los 21 jueces expertos tuvieron que valorar cuantitativa y cualitativamente cuatro variables relacionadas con el objetivo del instrumento de investigación: **1) el constructo 2) dimensiones, 3) ítems que definen el cuestionario y 4) el instrumento en su conjunto.**

De manera más concreta se pretendía que los jueces valorasen de forma cualitativa y cuantitativa el grado de exhaustividad y concreción de la definición del constructo, valorar la adecuación y pertinencia al constructo de las dimensiones que lo definen, y la exhaustividad y concreción de las mismas, valorar la adecuación y pertinencia a cada dimensión de los ítems que lo definen, y la exhaustividad y concreción de los mismos, y que hicieran las consideraciones y/o aportaciones que estimaran oportunas para su mejora.

En la valoración cuantitativa del **1) constructo** los resultados de los 21 jueces expertos acerca de la exhaustividad y concreción fueron positivos obteniendo

valores sobre el coeficiente de validación V de Aiken de 0,84 y 0,82 respectivamente (véase Tabla 29).

Tabla 29

Validez de contenido: constructo y valoración cuantitativa de los jueces expertos

	Constructo											
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	Juez 9	Juez 10	Juez 11	
Concreción	0,89	0,89	0,89	0,89	0,56	0,78	1,00	0,89	0,78	0,78	0,89	
Exhaustividad	0,89	0,89	0,89	0,89	0,56	0,78	1,00	0,78	0,78	0,78	0,89	
	Juez 12	Juez 13	Juez 14	Juez 15	Juez 16	Juez 17	Juez 18	Juez 19	Juez 20	Juez 21		
Concreción	0,89	0,89	0,78	0,78	0,78	0,78	0,89	0,89	0,89	0,89		
Exhaustividad	0,89	0,89	0,78	0,78	0,56	0,78	0,89	0,78	0,89	0,89		
Promedio Concreción V de Aiken	0,84											
Promedio Exhaustividad V de Aiken	0,82											

Paralelamente se obtuvo el Índice de Validez de Contenido (CVR, por sus siglas en inglés, Content Validity Ratio) de **las dimensiones y sub-dimensiones que conformaban el cuestionario**. Las variables dimensiones y subdimensiones del cuestionario fueron igualmente modificadas debido a las deliberaciones de los expertos, a pesar de obtener datos positivos en la V de Aiken en los datos encontrados de adecuación y exhaustividad de todas las dimensiones (V de Aiken=,922), (Tabla 30). Las valoraciones cualitativas focalizaban la atención en la reducción de 5 dimensiones a 3, por comprensión de las subdimensiones; ya que entendían que 3 dimensiones englobaban y aglutinaban todas las subdimensiones e ítems que conformaban el cuestionario.

Tabla 30*Índice de Validez de Contenido*

VARIABLE	CVR
Dimensión 1 adecuación	0,86
Dimensión 1 exhaustividad	0,83
Dimensión 2 adecuación	0,87
Dimensión 2 exhaustividad	0,82
Dimensión 3 adecuación	0,86
Dimensión 3 exhaustividad	0,80
Dimensión 4 adecuación	0,81
Dimensión 4 exhaustividad	0,79
Dimensión 5 adecuación	0,84
Dimensión 5 exhaustividad	0,73

Del mismo modo, se les pidió a los jueces expertos que realizasen una evaluación cualitativa de 3) **los ítems del cuestionario final**. Los resultados obtenidos admitieron cambios tanto en el número final de preguntas como en la modificación gramatical del compendio que conformaba el cuestionario. En la Tabla 31 se aprecian los ítems del cuestionario final con el tipo de modificación realizado tras la valoración de los expertos.

Tabla 31*Modificaciones en los ítems establecidas por las valoraciones de los jueces expertos*

Ítems eliminados	-	4, 8, 18, 19, 27 y 29 (primera fase del cuestionario)
Ítems modificados (gramatical y estructuralmente)	-	1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 26, 27, 28 y 29
Ítems creados	-	4, 8, 19, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 36, 38 y 44 (Tras las valoraciones)

En el Anexo 3 se agrupan las valoraciones cualitativas de los jueces expertos y las modificaciones realizadas tras su revisión.

Por último, los expertos valoraron **4) los aspectos generales del cuestionario atendiendo a cinco variables** (Tabla 32): a) orden lógico de presentación; b) cantidad de preguntas; c) adecuación en las opciones de respuesta; d) adecuación a los destinatarios; e) eficacia para proporcionar los datos requeridos. Posteriormente se obtuvo un grado de fiabilidad alta (0.805), pudiendo apreciar en la Tabla 33 cada una de las varianzas, medias, correlación y Alfa de Cronbach para las variables estudiadas.

Tabla 32*Valoración cuantitativa aspectos generales del cuestionario según jueces expertos*

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	M	SD
a) Orden lógico Presentación	21	6	10	8,38	1,117
b) Cantidad preguntas	21	4	10	8,14	1,621
c) Adecuación opciones respuesta	21	2	10	7,67	2,008
d) Adecuación destinatarios	21	7	10	8,62	1,117
e) Eficacia proporcionar datos requeridos	21	2	10	7,52	1,861
N válido (por lista)	21				

Tabla 33*Fiabilidad sobre el cuestionario de las variables generales según los jueces expertos*

Estadísticas de total de elemento					
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Orden lógico	32,26	26,538	,460	,315	,804
Presentación	32,53	22,041	,547	,399	,783
Cantidad preguntas	33,11	17,655	,651	,595	,764
Adecuación opciones respuesta	32,00	23,889	,727	,616	,743
Adecuación destinatarios	32,84	22,140	,692	,530	,738
Eficacia proporcionar datos requeridos					

Con los resultados de la **validez de constructo** pretendíamos evaluar el grado en que el instrumento refleja la teoría del fenómeno o del concepto que mide (Martín Arribas, 2004). Para obtener estos resultados se realizó un análisis factorial cuyo objetivo específico fue valorar la pertinencia de cada ítem a la dimensión o subdimensión del que forma parte. Se realizó la prueba KMO y prueba de esfericidad de Bartlett (véase Tabla 34), que contrasta si las correlaciones parciales que se establecen entre las distintas variables fueron suficientemente pequeñas variando de 0 a 1. Si $KMO \geq 0.9$, el test es muy bueno; notable para $KMO \geq 0.8$; mediano para $KMO \geq 0.7$; bajo para $KMO \geq 0.6$; y muy bajo para $KMO < 0.5$. En cuanto a la prueba de esfericidad de Bartlett, con un valor de significación menor de 0,05 se puede realizar en análisis factorial de la matriz de correlaciones. Para la pertinencia de cada ítem en su dimensión se fijó el número de factores a extraer igual al número de dimensiones que conforma el cuestionario, tres (Tabla 35), obteniendo valores que oscilaron entre -1 y +1. Los valores por encima de 0.4 se correspondieron con un valor de pertenencia bueno para esa dimensión, siempre que supere en 0.1 el valor del mismo ítem dentro de otra dimensión. Los datos

obtenidos fueron los siguientes: en la prueba KMO fue de 0.775, lo cual se relacionó con un valor mediano, y en la prueba de Bartlett un valor de .000, lo que le dio un grado de significatividad muy alto. Por otro lado, y atendiendo a las dimensiones, se puede comprobar que el 66,6% de los ítems se correspondieron con una de las dimensiones del cuestionario.

Tabla 34*Prueba KMO y Bartlett de la prueba piloto*

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,775
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	3987,723
	Gl	990
	Sig.	,000

Tabla 35*Saturación de ítems bajo tres factores*

	Matriz de componente ^a		
	Componente		
	1	2	3
ITEM 1	,795	,522	-,228
ITEM 2	,598	,553	,266
ITEM 3	-,046	,083	-,033
ITEM 4	,184	,075	,381
ITEM 5	,757	-,605	,176
ITEM 6	,015	,782	,426
ITEM 7	,799	,521	-,211
ITEM 8	,578	,632	,209
ITEM 9	,744	-,619	,140
ITEM 10	,770	,514	-,210
ITEM 11	-,407	,114	,490
ITEM 12	,774	,516	-,218
ITEM 13	,741	-,575	,219

ITEM 14	,739	-,481	,099
ITEM 15	,607	,078	-,213
ITEM 16	,757	-,607	,166
ITEM 17	,631	,635	,251
ITEM 18	,634	,554	-,167
ITEM 19	-,023	-,224	-,087
ITEM 20	,247	,234	,171
ITEM 21	,102	,293	,065
ITEM 22	,129	,269	,217
ITEM 23	,135	,181	-,230
ITEM 24	-,212	,202	,332
ITEM 25	,104	-,050	-,165
ITEM 26	-,028	,817	,378
ITEM 27	,716	-,621	,247
ITEM 28	,653	-,616	,036
ITEM 29	,761	,468	-,143
ITEM 30	,705	-,616	,120
ITEM 31	-,005	,219	,237
ITEM 32	,698	-,613	,235
ITEM 33	,731	,496	-,137
ITEM 34	,771	,505	-,221
ITEM 35	-,034	,741	,352
ITEM 36	,560	-,641	,324
ITEM 37	-,050	-,153	-,302
ITEM 38	,694	-,567	,050
ITEM 39	-,039	,820	,347
ITEM 40	,734	,547	-,235
ITEM 41	-,036	-,136	-,224
ITEM 42	-,068	-,070	,248
ITEM 43	,059	,111	-,277
ITEM 44	-,329	,139	,141
ITEM 45	,074	,188	,287

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 3 componentes extraídos.

Con relación a la **fiabilidad** se realizó una prueba test-retest a los 70 profesores del estudio piloto, obteniendo una tasa de respuesta del 100% (Tabla 36). Los sujetos respondieron dos veces al mismo instrumento con un intervalo de tiempo de dos meses, realizándose en las mismas condiciones en las que se iba a formalizar para el estudio posterior (Carretero-Dios y Pérez, 2007). Una vez calculado el promedio por ítem (véase Tabla 37), se obtuvo un índice de correlación de Pearson de media entre el tes-retest de 0,761.

Tabla 36

Fiabilidad sobre el cuestionario de las variables generales

		EDAD	SEXO	TIPO DE CENTRO	SITUACION LABORAL
N	Válido	70	70	70	70
	Media Test	2,41	1,49	1,56	2,89
	Media Re-test	2,41	1,49	1,56	2,89

Tabla 37

Promedio test-retest

ÍTEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Test	2.79	3.31	4.54	4.26	3.43	2.93	2.81	3.13	3.39	2.99	3.74	2.80	3.33	3.44	3.56
Retest	2.80	3.23	4.59	4.21	3.31	2.84	2.79	3.15	3.30	2.87	3.48	2.80	3.32	3.38	3.54
ÍTEM	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Test	3.34	3.09	3.03	3.27	4.66	3.31	3.70	3.60	3.47	4.63	2.80	3.40	3.36	2.96	3.37
Retest	3.30	3.17	2.96	3.30	4.69	3.32	3.63	3.69	3.46	4.66	2.86	3.31	3.34	2.95	3.36
ÍTEM	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
Test	3.63	3.21	2.84	2.79	2.89	3.31	4.57	3.39	2.96	2.80	4.56	3.27	3.70	3.71	3.63
Retest	3.67	3.24	2.92	2.83	2.90	3.30	4.62	3.38	2.94	2.79	4.57	3.23	3.73	3.52	3.74

En relación a los análisis estadísticos de fiabilidad del cuestionario (Tabla 38), apoyados por Altman (1991), se obtuvo para todos los ítems un valor por encima de 0.81; considerado una fuerza de fiabilidad alta para cada ítem. Atendiendo al compendio de ítems del cuestionario, la estadística de fiabilidad resultante fue de 0.897 para los 45 ítems que conformaron el mismo (Tabla x).

Tabla 38

Valor de Alfa de Cronbach de la prueba piloto

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,897	45

En la Tabla 39 se puede apreciar la varianza y viabilidad de los 45 ítems que conformaron el cuestionario.

Tabla 39

Varianza y fiabilidad de los ítems del cuestionario para el estudio piloto

	Estadísticas de total de elemento			
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ITEM 1	150,86	514,153	,797	,884
ITEM 2	150,40	522,301	,703	,885
ITEM 3	148,96	568,505	-,040	,894
ITEM 4	149,31	555,146	,216	,892
ITEM 5	150,27	528,954	,571	,887
ITEM 6	150,74	553,469	,216	,893
ITEM 7	150,86	513,052	,809	,883
ITEM 8	150,44	523,873	,678	,886
ITEM 9	150,31	529,146	,549	,888

ITEM 10	150,77	515,773	,780	,884
ITEM 11	150,06	584,113	-,268	,900
ITEM 12	150,86	517,168	,785	,884
ITEM 13	150,26	527,585	,565	,887
ITEM 14	150,19	532,472	,567	,888
ITEM 15	149,16	570,163	-,090	,894
ITEM 16	150,29	528,555	,569	,887
ITEM 17	150,44	518,192	,737	,885
ITEM 18	150,59	520,826	,652	,886
ITEM 19	150,31	571,175	-,078	,898
ITEM 20	148,89	560,537	,315	,892
ITEM 21	148,87	561,331	,283	,892
ITEM 22	149,96	558,071	,192	,892
ITEM 23	149,96	557,839	,149	,893
ITEM 24	150,10	571,743	-,092	,897
ITEM 25	148,89	565,639	,087	,893
ITEM 26	150,73	556,577	,170	,893
ITEM 27	150,27	530,114	,543	,888
ITEM 28	150,23	538,643	,441	,889
ITEM 29	150,69	516,219	,778	,884
ITEM 30	150,26	532,136	,528	,888
ITEM 31	149,94	561,069	,082	,895
ITEM 32	150,34	531,417	,528	,888
ITEM 33	150,73	518,114	,759	,884
ITEM 34	150,83	516,869	,756	,884
ITEM 35	150,76	559,404	,121	,894
ITEM 36	150,29	538,845	,411	,890
ITEM 37	148,93	570,937	-,144	,894
ITEM 38	150,19	533,342	,505	,888
ITEM 39	150,67	557,064	,165	,893
ITEM 40	150,87	518,577	,742	,885
ITEM 41	149,01	569,435	-,078	,894
ITEM 42	150,31	570,161	-,064	,898
ITEM 43	149,77	565,309	,013	,896
ITEM 44	150,06	580,113	-,220	,899
ITEM 45	149,91	554,195	,162	,894

4.1.3.2. Resultados de la descripción de 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 los centros de Educación Secundaria del Municipio de Murcia desde la perspectiva del profesorado

A continuación, exponemos los datos descriptivos de las variables de medida de escalas (edad, grupo de alumnos y número de alumnos por grupo), variables nominales (sexo, y tipo de centro y situación laboral) obtenidos de la fase descriptiva de los participantes en el estudio, ya con el cuestionario definitivo validado.

En la variable sexo (Tabla 40), se puede observar el número total de participantes en el estudio (n=116), de los cuales 82 fueron profesores y 34 profesoras.

Tabla 40

Características de la muestra según la variable sexo

		SEXO			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	82	70,7%	70,7%	70,7%
	Femenino	34	29,3%	29,3%	100%
	Total	116	100%	100%	

La edad de los sujetos se diferenció en grupos de 9 años, obteniendo la siguiente distribución: un 7,8% de 20 a 29 años, un 26,7% de 30 a 39 años, un 36,2% correspondiéndose con las edades entre 40 y 49 años, la mayor frecuencia de respuesta establecida, un 18,1% de 50 a 59 años; y finalmente, un 11,2% con más de 60 años (Tabla 41).

Tabla 41*Características de la muestra de profesores según la edad*

		EDAD			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	20-29	9	7,8%	7,8%	7,8%
	30-39	31	26,7%	26,7%	34,5%
	40-49	42	36,2%	36,2%	70,7%
	50-59	21	18,1%	18,1%	88,8%
	Más de 60	13	11,2%	11,2%	100%
	Total	116	100%	100%	

En relación al tipo de Centro donde trabaja el profesorado, en la Tabla 42 se aprecia que el 54,3% desempeñaba su labor en un Centro público, el 37,9% en un Centro concertado y un 7,8% en un Centro privado no concertado.

Tabla 42*Características de la muestra por tipo de centro educativo*

		TIPO DE CENTRO			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Público	63	54,3%	54,3%	54,3%
	Concertado	44	37,9%	37,9%	92,2%
	Privado no concertado	9	7,8%	7,8%	100%
	Total	116	100%	100%	

Otro dato representativo fue el de los años de experiencia docente que presentaban los profesores, obteniendo una media de 10 a 14 años de experiencia (véase Tabla 43).

Tabla 43*Características de la muestra por años de experiencia docente*

AÑOS DE EXPERIENCIA					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0-4	23	19,8%	19,8%	19,8%
	5-9	17	14,7%	14,7%	34,5%
	10-14	32	27,6%	27,6%	62,1%
	15-19	16	13,8%	13,8%	75,9%
	20-25	28	24,1%	24,1%	100%
	Total	116	100%	100%	

En la Tabla 44 se observa que un 23% de profesores tiene una ratio de 23 alumnos por curso, el 75% de 25-30 alumnos y un 18% de 31 a 34 alumnos. En cuanto a los grupos de alumnos que llevaba cada profesor (véase Tabla 45), se obtuvo que el 90% tenían a su cargo entre 7 y 9 grupos.

Tabla 44*Características de la muestra según la ratio de alumnos por grupo*

NÚMERO DE ALUMNOS POR GRUPO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	20-24	23	19,8%	19,8%	19,8%
	25-30	75	64,7%	64,7%	84,5%
	31-34	18	15,5%	15,55%	100%
	Total	116	100%	100%	

Tabla 45*Características de la muestra según el número de grupos de alumnos*

GRUPOS DE ALUMNOS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1-3	5	4,3%	4,3%	4,3%
	4-6	16	13,8%	13,8%	18,1%
	7-9	90	77,6%	77,6%	95,7%
	10-15	5	4,3%	4,3%	100%
	Total	116	100,0%	100%	

A continuación, se exponen las opiniones que brindaron los profesores de Secundaria sobre las tres dimensiones de la investigación (Tabla 46).

Tabla 46*Análisis descriptivo dimensión 1*

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

En este bloque agrupamos los 10 ítems referentes al concepto de evaluación formativa y/o compartida que expresaron tener los docentes. En la Tabla 47 se puede apreciar el análisis descriptivo, presentando las variables de la primera dimensión del instrumento. En él se muestra la medida de centralización media de cada uno de los ítems, así como de la dimensión en su conjunto y su desviación típica. Las tablas de frecuencia y porcentajes serán mostradas cuando la media y la

desviación típica presentaron fluctuaciones significativas para comprender el fenómeno del suceso.

Tabla 47

Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems de la "Dimensión 1"

ÍTEMS DIMENSIÓN 1 ($M=3,52$; $SD=1,21$)	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
P 8 Doy a conocer al alumnado los objetivos a conseguir y/o desarrollar antes de una unidad didáctica nueva	116	3,81	1,25
P 15 Es importante el diálogo entre profesor-alumno en el proceso de evaluación	116	3,80	1,16
P 16 Es importante que el alumnado participe activamente en el proceso de evaluación	116	3,30	1,15
P 18 La evaluación formativa ayuda a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	116	3,49	1,12
P 20 La evaluación formativa y/o compartida está relacionada con la formación integral del alumnado	116	3,34	1,24
P 21 Tengo pocos conocimientos acerca de la evaluación formativa y/o compartida y eso dificulta su aplicación	116	4,11	1,04
P 25 La evaluación compartida contribuye a mejorar la autonomía en el alumnado	116	3,58	1,06
P 28 En la evaluación formativa y/o compartida las valoraciones de las actividades y/o trabajos son subjetivas	116	2,80	1,43
P 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	116	3,68	1,28
P 36 El proceso de evaluación formativa y/o compartida es complejo y a veces poco claro	116	3,24	1,34

*En color gris los ítems de la sub-dimensión 1 y en color blanco los ítems de la sub-dimensión 2.

Subdimensión 1: concepto de evaluación formativa y/o compartida (Figura 24 y 25).

- Ítem 8: "Doy a conocer al alumnado los objetivos a conseguir y/o desarrollar antes de una unidad didáctica nueva".
- Ítem 15: "Es importante el diálogo entre profesor-alumno en el proceso de evaluación".
- Ítem 16: "Es importante que el alumnado participe activamente en el proceso de evaluación".

- Ítem 18: “La evaluación formativa ayuda a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje”.
- Ítem 20: “La evaluación formativa y/o compartida está relacionada con la formación integral del alumnado”.
- Ítem 25: “La evaluación compartida contribuye a mejorar la autonomía en el alumnado”.

Una de las características primordiales de la utilización de la evaluación formativa y compartida son los procesos de comunicación bidireccional que subyacen en los diálogos concretados por el profesor y el alumno, estableciendo niveles de mejora a nivel motivacional y mejorando el proceso de E-A al ser conscientes de los niveles de mejora y percepción del proceso (P 15). Se puede observar una valoración positiva acerca de este elemento, pues el 37,10% estaban *completamente de acuerdo* y el 25,90% *bastante de acuerdo*; obteniendo un 3,81 de media sobre 5.

En el P 16, donde se preguntaba si “es importante que el alumnado participe activamente en el proceso de evaluación”, un 68,10% superó la media de estar *de acuerdo* con esta afirmación, aunque un 29,30% estuvo *algo en desacuerdo* sobre la participación del alumnado en su proceso de evaluación.

Ante la P 18, que preguntaba si “la evaluación formativa ayuda a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje”, con una media de 3,49 estuvo *bastante de acuerdo* (30,20%) en que la evaluación formativa favorece la mejora del proceso.

El ítem 25 versaba “la evaluación compartida contribuye a mejorar la autonomía en el alumnado”. El profesorado estuvo de acuerdo con la afirmación ($\bar{x}= 3,58$) obteniendo un 28,40% en *bastante de acuerdo* y un 28,40 en *de acuerdo*.

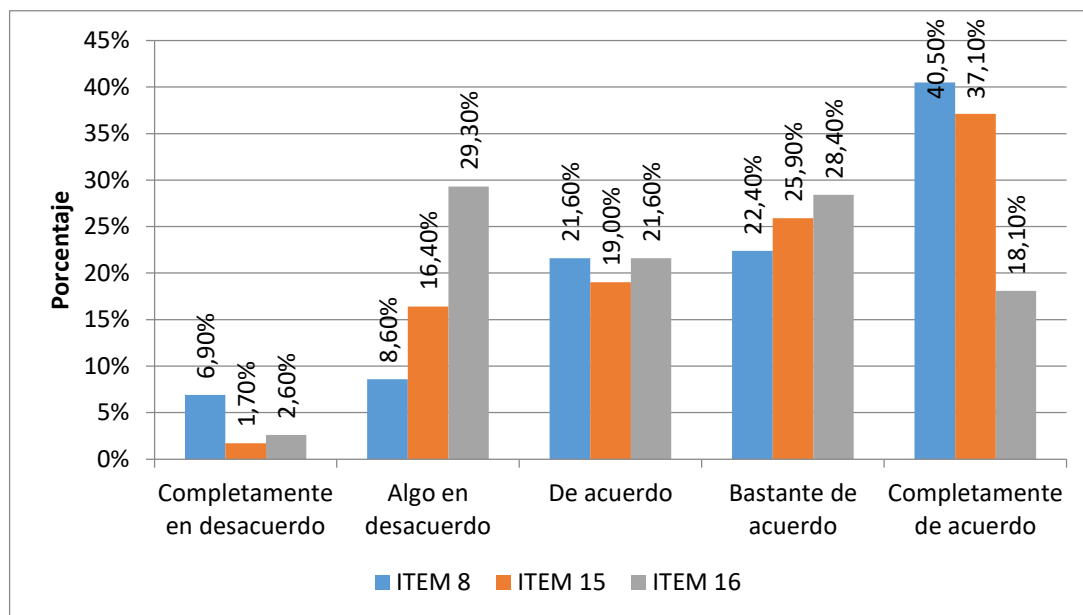


Figura 24. Dimensión 1. Gráfico I ítems Subdimensión 1

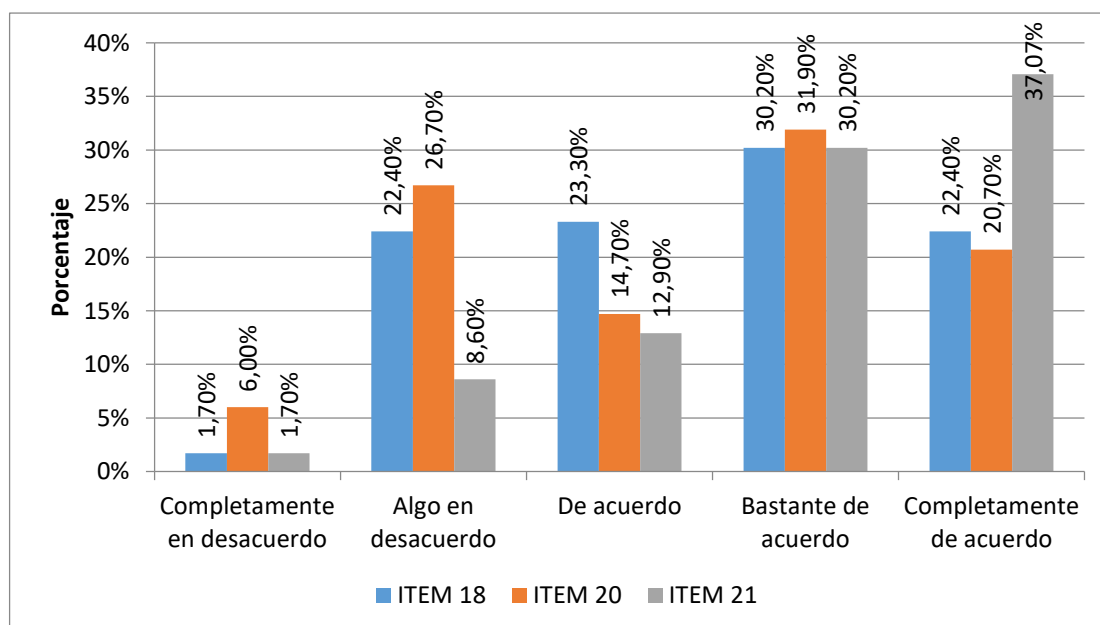


Figura 25. Dimensión 1. Gráfico II ítems Subdimensión 1

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

- Ítem 21: “Tengo pocos conocimientos acerca de la evaluación formativa y/o compartida y eso dificulta su aplicación”.
- Ítem 28: “En la evaluación formativa y/o compartida las valoraciones de las actividades y/o trabajos son subjetivas”.
- Ítem 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”.
- Ítem 36: “El proceso de evaluación formativa y/o compartida es complejo y a veces poco claro”.

Acerca del desconocimiento sobre la evaluación formativa y compartida (ítem 21), el 46,60% está *totalmente de acuerdo* que no dispone de los conocimientos necesarios para realizar este tipo de evaluación (Figura 26), no tanto en la subjetividad que algunos estudios asocian a su utilización, ya que el 31% del profesorado está *en desacuerdo* acerca de esta afirmación (ítem 28); obteniendo una media de 2,80 en este ítem. Contemplando la dificultad relacionada con el número de alumnos elevado en las clases y la evaluación formativa y compartida (ítem 31), el 37,10% están *totalmente de acuerdo* en este problema. Por último, el 31% están *bastante de acuerdo* en que la complejidad y a veces la poca claridad de la evaluación formativa y compartida resulta una dificultad para implementarla en su sistema de evaluación (ítem 36).

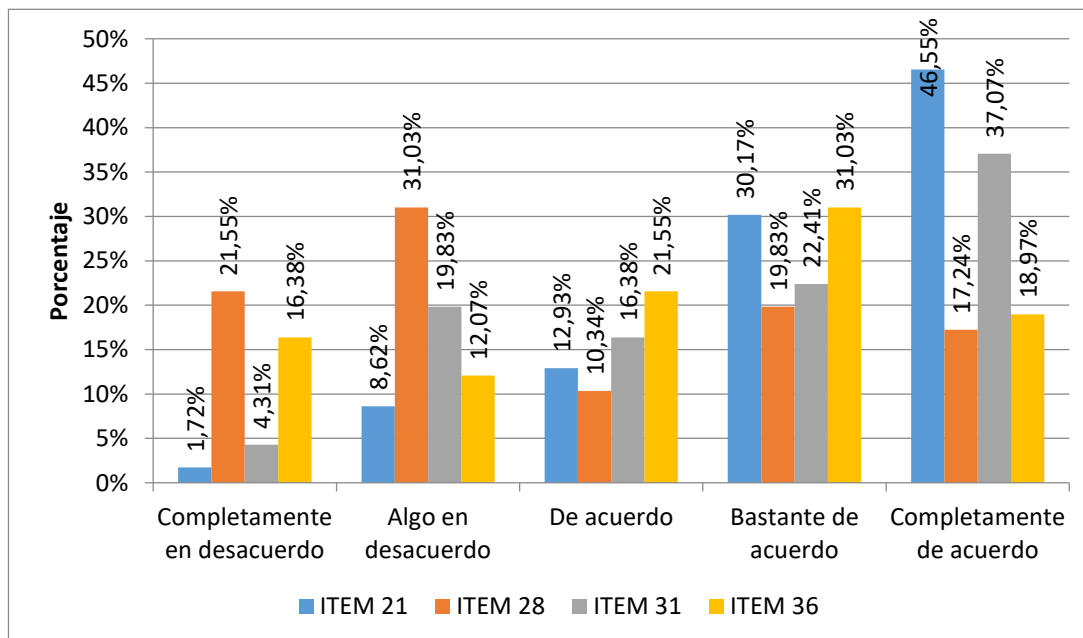


Figura 26. Dimensión 1. Gráfico ítems Subdimensión 2

La dimensión 2 del cuestionario recoge todos los ítems que rodean la aplicabilidad de la evaluación formativa y/o compartida, dividida en 6 subdimensiones que atienden a (Tabla 48): su aplicación, la integración de la evaluación del proceso y de la intervención docente en el sistema de evaluación, la utilización continuada de los instrumentos y técnicas de evaluación durante el proceso, el papel que desempeña el alumnado en el proceso de evaluación, si el profesorado utiliza procesos de diálogo con su alumnado al respecto de la evaluación; y la evaluación de las capacidades del alumno.

Tabla 48*Análisis descriptivo dimensión 2*

DIMENSIÓN 2	SUBDIMENSIONES	Nº ÍTEMS 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,

En la Tabla 49 se puede apreciar el análisis descriptivo, presentando las variables de la segunda dimensión del instrumento.

Tabla 49*Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems de la "Dimensión 2"*

ÍTEMS DIMENSIÓN 2 ($\bar{x}=3,38$; $\sigma=1,29$)	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
P 1 Doy a conocer al alumnado los objetivos a conseguir y/o desarrollar antes de una unidad didáctica nueva	116	3,30	1,38
P 2 Tengo en cuenta la opinión del alumnado para ayudar en la mejora de mi práctica docente	116	3,31	1,38
P 3 La manera de evaluar a mi alumnado permite que ellos establezcan niveles personales de mejora	116	4,59	0,49
P 5 Evalúo capacidades afectivo-motivacionales del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida	116	3,30	1,40
P 6 Implemento instrumentos y/o dinámicas de evaluación para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje (Autoevaluación)	116	3,26	1,40
P 7 Antes de comenzar una unidad didáctica, realizo una negociación didáctica con el alumnado, tras disponer de sus opiniones y conocimientos previos	116	3,29	1,41
P 9 Propicio que unos alumnos participen en la evaluación de otros (coevaluación)	116	3,28	1,44
P 10 Evalúo capacidades cognitivas del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida	116	2,88	1,41
P 11 En cada unidad didáctica informo al alumnado de los criterios, instrumentos y estándares de evaluación que orienten su aprendizaje	116	3,49	1,43
P 12 Comparto con el alumnado la información obtenida mediante instrumentos de evaluación, para orientar su aprendizaje	116	2,81	1,37
P 13 Evalúo capacidades motrices del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida	116	3,30	1,46
P 14 Mi autoevaluación sirve para mejorar mi intervención docente	116	4,12	0,85
P 22 Aplico la evaluación formativa en mis clases	116	3,65	0,96
P 24 Evalúo capacidades de relación interpersonal del alumnado mediante la evaluación	116	3,47	1,25
P 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	116	2,86	1,17
P 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	116	3,29	1,41
P 29 Utilizo exámenes teóricos y/o pruebas de ejecución en cada unidad didáctica para llevar a cabo una evaluación formativa	116	2,96	1,39

ÍTEMS DIMENSIÓN 2 ($\bar{x}=3,38$; $\sigma=1,29$)	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
P 30 El alumnado tiene la posibilidad de rehacer las actividades de evaluación, una vez ha recibido el feedback, para tratar de mejorarlas	116	3,34	1,36
P 35 Aplico la evaluación compartida en mis clases	116	3,40	1,40
P 45 Incentivo situaciones en las que el alumnado proporciona feedback a sus compañeros durante la sesión	116	3,72	1,49

*En color gris los ítems de la sub-dimensión 1, en color azul los ítems de la sub-dimensión 2, en color naranja los ítems de la sub-dimensión 3, en blanco los ítems de la sub-dimensión 4, en color verde los ítems de la sub-dimensión 5 y en fucsia los ítems de la sub-dimensión 6.

Subdimensión 1: empleo de la evaluación formativa y compartida.

- Ítem 22: “Aplico la evaluación formativa en mis clases”.
- Ítem 35: “Aplico la evaluación compartida en mis clases”.

Con afirmaciones muy directas se pregunta si realiza el profesor en sus clases una evaluación formativa y compartida, cuya respuesta no podía ser contestada con un “sí” o un “no” porque la aplicación de este sistema no es totalitaria o nula, sino que puede haber una graduación acogiendo los elementos que se consideren relevantes. Tal y como se encuentra en la Figura 27 se encuentran las valoraciones según la opinión de los docentes, el 13,80% no aplica una evaluación formativa (están *totalmente en desacuerdo* ante el ítem 22), un 58,60% están *en desacuerdo* ante la afirmación de aplicación de la evaluación formativa en sus clases, implicando solo un 27,50% en diferentes grados de aplicación de la evaluación formativa en su práctica docente. En cuanto a la utilización de la evaluación compartida, se observan valores diferentes al elemento formativo, llegando a un 47,40% de los que expresan que sí consideran que realizan una evaluación compartida en sus clases, aunque el 36,2% están solamente *de acuerdo* atendiendo a valores mínimos del 7,80% y 3,40% estando *bastante de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* respectivamente con esa afirmación.

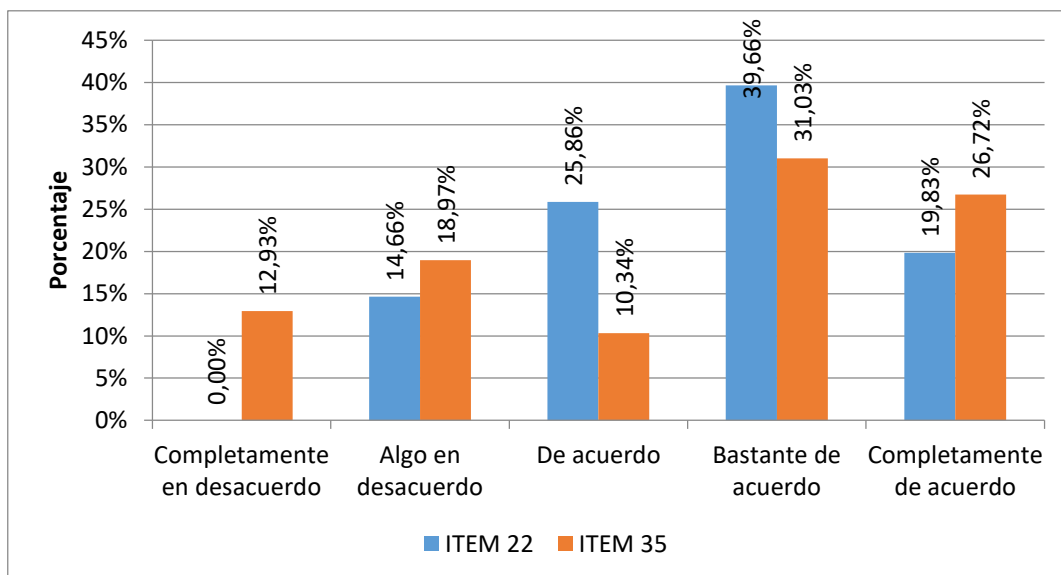


Figura 27. Dimensión 2. Gráfico ítems Subdimensión 1

Subdimensión 2: Integración de la evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente en el sistema de evaluación.

- Ítem 2: “Tengo en cuenta la opinión del alumnado para ayudar en la mejora de mi práctica docente”.
- Ítem 14: “Mi autoevaluación sirve para mejorar mi intervención docente”.

Los ítems relacionados con la mejora de la intervención docente atienden a dos aspectos independientes, por un lado si se tiene en cuenta la opinión del alumnado (evaluación colaborativa), y por otro si se realiza una autoevaluación acerca de la “performance” educativa, para reflexionar y mejorar la intervención docente en el futuro. Obteniendo valores similares el 34,50% y el 48,30% están bastante *de acuerdo* con ambos elementos, pero existe una diferencia en la utilización de la evaluación colaborativa, pues el 33,30% indica estar *totalmente en desacuerdo* en cuanto a que la utiliza para valorar la intervención docente en las clases (véase Figura 28).

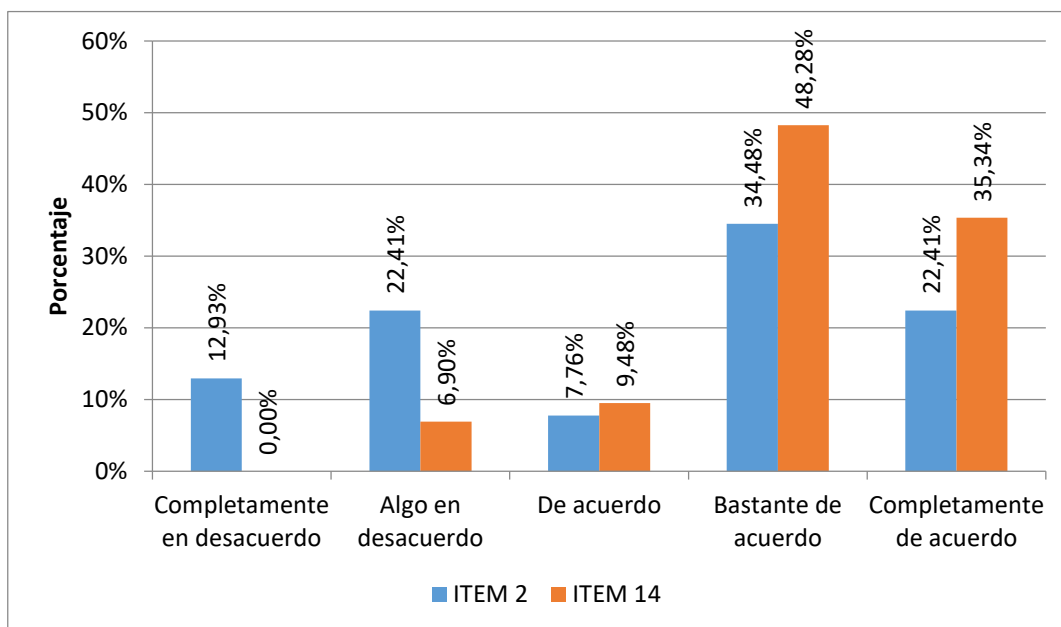


Figura 28. Dimensión 2. Gráfico ítems Subdimensión 2

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

- 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”.
- Ítem 29: “Utilizo exámenes teóricos y/o pruebas de ejecución en cada unidad didáctica para llevar a cabo una evaluación formativa”.
- Ítem 30: “El alumnado tiene la posibilidad de rehacer las actividades de evaluación, una vez ha recibido el feedback, para tratar de mejorarlas”.

Los instrumentos recogidos en el cuestionario fueron el cuaderno del alumno, la realización de exámenes, estos últimos atendiendo al valor formativo que pueden tener si se utilizan de un modo correcto y no como herramienta de poder y miedo, y la propia tarea tras ser retomada de nuevo después de haber

reflexionado por sí mismos, por los compañeros o por el profesor, dando lugar a la mejora del proceso a través de micro-procesos de investigación-acción.

En los tres casos están *bastante de acuerdo* (35,50%, 23,30% y 31,90% respectivamente) en la realización y en su utilización de los tres instrumentos de modo formativo con una media de 3,29, 2,96 y 3,34 respectivamente. Los porcentajes de *completamente de acuerdo* también son altos estando un 22,34%, 16,38% y 23,28% (véase Figura 29).

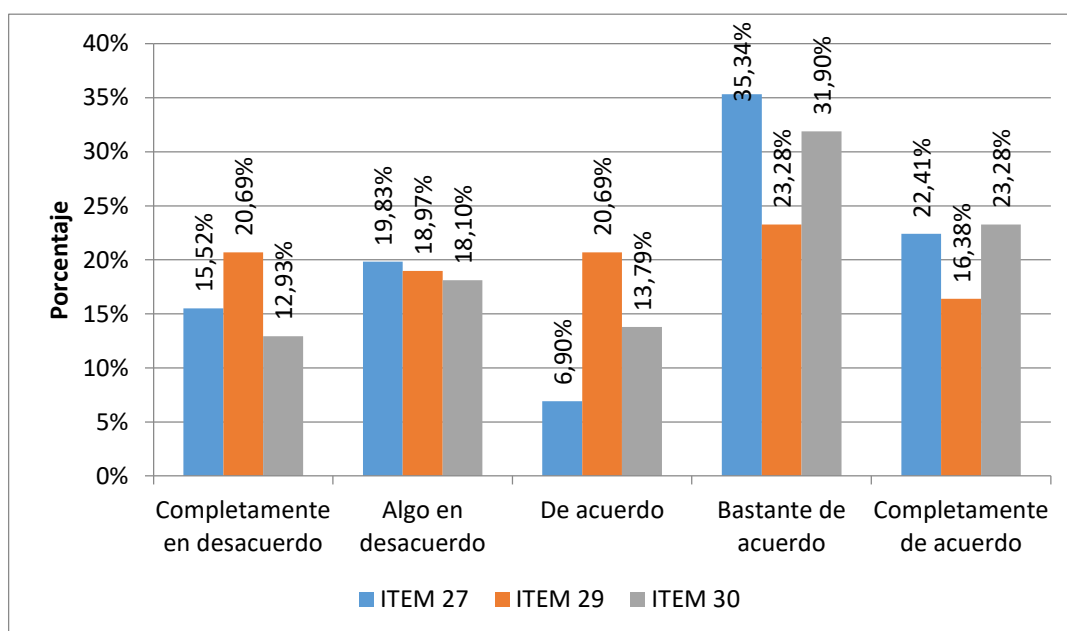


Figura 29. Dimensión 2. Gráfico ítems Subdimensión 3

Subdimensión 4: Conocimiento y Participación activa del alumnado en el proceso de evaluación.

- Ítem 1: "Doy a conocer al alumnado los objetivos a conseguir y/o desarrollar antes de una unidad didáctica nueva".
- Ítem 3: "La manera de evaluar a mi alumnado permite que ellos establezcan niveles personales de mejora".

- Ítem 6: “Implemento instrumentos y/o dinámicas de evaluación para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje (Autoevaluación)”.
- Ítem 9: “Propicio que unos alumnos participen en la evaluación de otros (coevaluación)”.
- Ítem 11: “En cada unidad didáctica informo al alumnado de los criterios, instrumentos y estándares de evaluación que orienten su aprendizaje”.
- Ítem 45: “Incentivo situaciones en las que el alumnado proporciona feedback a sus compañeros durante la sesión”.

La participación del alumnado es uno de los elementos vitales de la evaluación formativa y compartida, y tan importante es participar como conocer los contenidos, objetivos, criterios y métodos que se van a utilizar en ese proceso que tiene lugar en el aula. En este sentido, se han obtenido valores muy positivos en las respuestas del profesorado de Secundaria del Municipio de Murcia estando un 40,52% *bastante de acuerdo* y un 59,48% *totalmente de acuerdo* (Figura 30).

Con los ítems 1 y 11 se preguntaba acerca de la información que el profesor da a sus alumnos referida a lo que se va a llevar a cabo en las sesiones, el 61,20% dicen informar al alumnado acerca de los objetivos de cada unidad y un 71,6% sobre los criterios, instrumentos y estándares que se van a realizar en las unidades formativas (véase Figura 31).

Los ítems 6 y 9 versan sobre la utilización de instrumentos de autoevaluación y coevaluación, en este sentido se encuentra un gran número de profesores que expresan no utilizar instrumentos ni dinámicas de autoevaluación y coevaluación: 69,10% y 82,80% respectivamente (véase Figura 31).

Con una media de 3,75 los profesores incentivan momentos durante la sesión de EF para que los alumnos realicen feedbacks de manera consciente y planificada. Como último dato relevante, se encuentra un 100% de los profesores que están de acuerdo (59,50% *totalmente de acuerdo* y 40,50% *bastante de acuerdo*) con la percepción sobre la mejora personal del alumnado que viene determinada por la manera/método que utiliza el profesor en el sistema de evaluación.

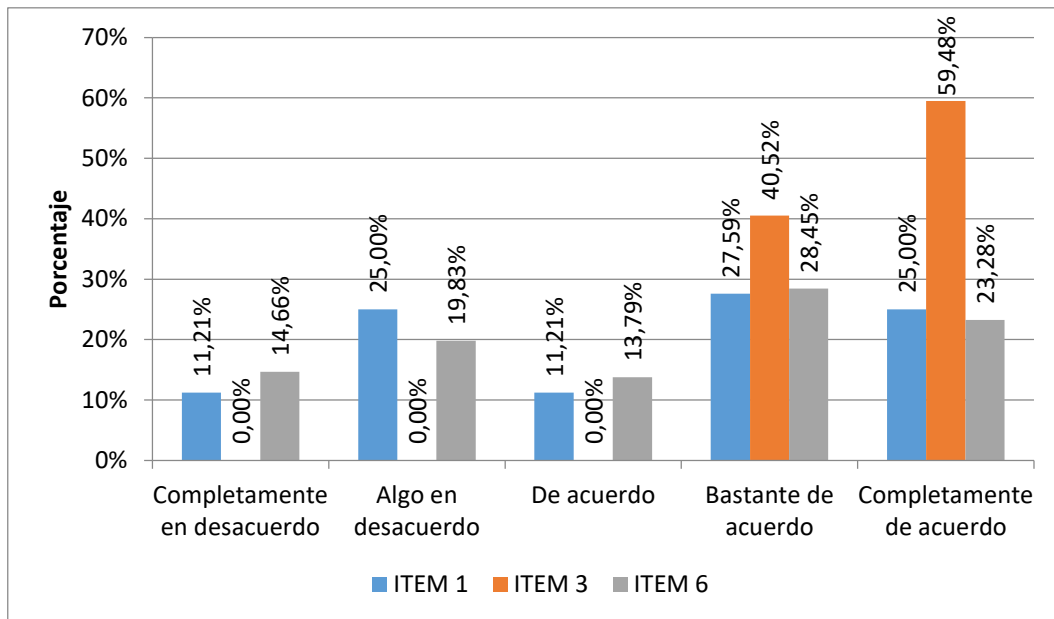


Figura 30. Dimensión 2. Gráfico I ítems Subdimensión 4

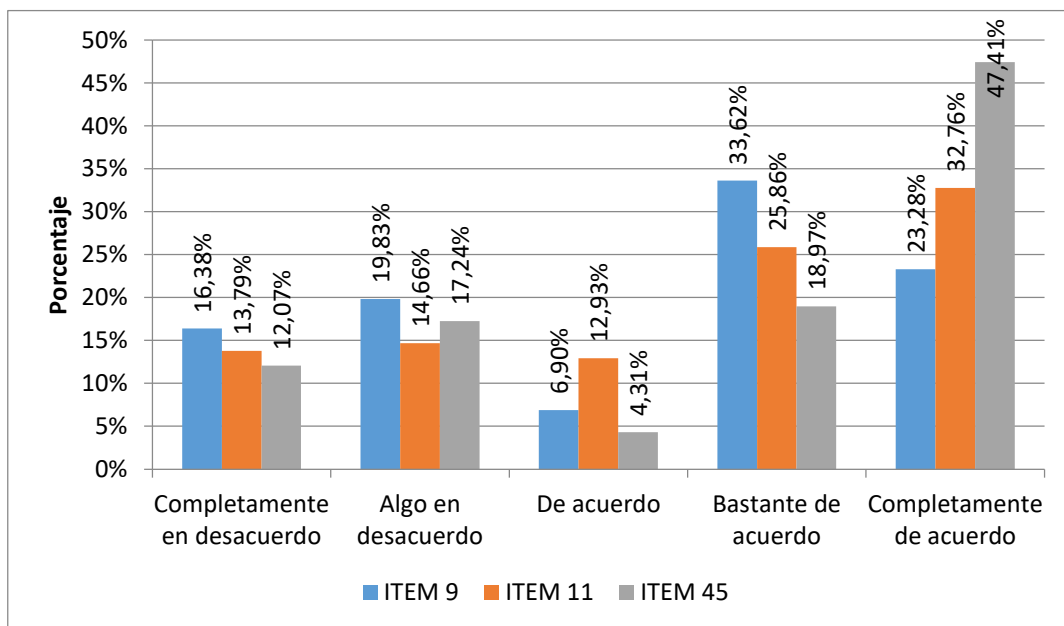


Figura 31. Dimensión 2. Gráfico II ítems Subdimensión 4

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

- Ítem 7: “Antes de comenzar una unidad didáctica, realizo una negociación didáctica con el alumnado, tras disponer de sus opiniones y conocimientos previos”.
- Ítem 12: “Comparto con el alumnado la información obtenida mediante instrumentos de evaluación, para orientar su aprendizaje”.
- 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”.

Esta dimensión tiene como objetivo poner el foco y reflexionar sobre los procesos de diálogo que se dan lugar de forma consciente, para tomar decisiones compartidas y que el alumno verbalice y de esa forma reflexione y sea consciente del proceso del que forma parte. El 77,60% de los profesores dice no realizar un contrato didáctico, y el 50% indica compartir la información obtenida en los instrumentos utilizados en sus clases. Como último dato, el 71,50% del profesorado expresa que no realiza una entrevista personal con el alumnado al finalizar cada trimestre o unidad formativa (véase Figura 32).

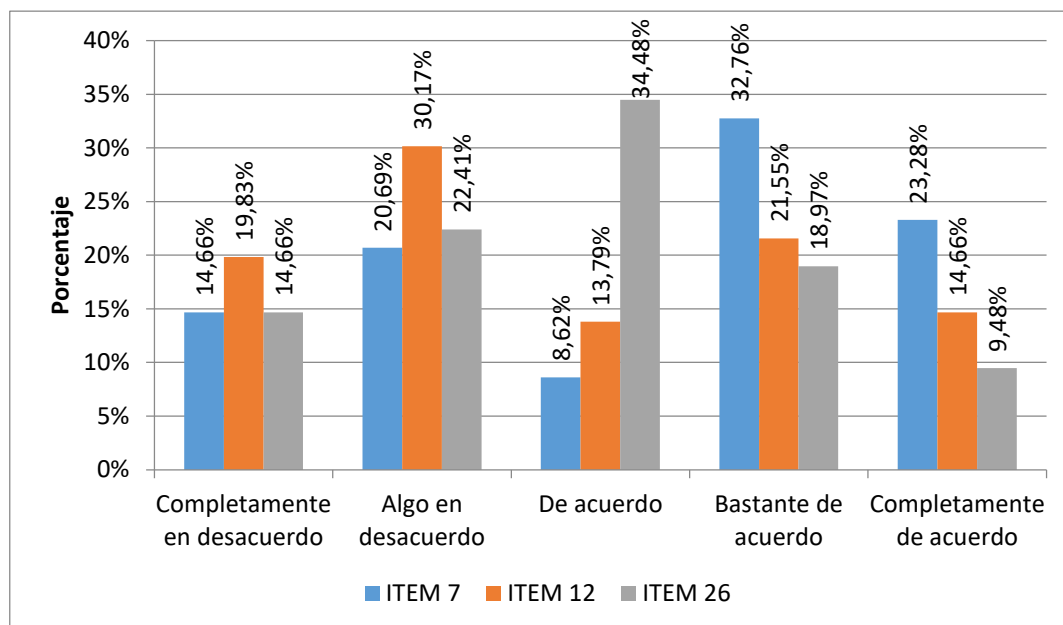


Figura 32. Dimensión 2. Gráfico I ítems Subdimensión 5

Subdimensión 5: Evaluación de las capacidades personales del alumnado

- Ítem 5: “Evalúo capacidades afectivo-motivacionales del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida”.
- Ítem 10: “Evalúo capacidades cognitivas del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida”.
- Ítem 13: “Evalúo capacidades motrices del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida”.
- Ítem 24: “Evalúo capacidades de relación interpersonal del alumnado mediante la evaluación”.

Los 4 ítems que conforman esta subdimensión valoran cuatro capacidades personales del alumnado: afectivo-motivacionales, cognitivas, motrices y de relación interpersonal. En la Tabla 50 se puede apreciar los datos resultantes de los cuatro ítems, en los que se muestra que más del 50% de los profesores en todos los ítems afirman llevar a cabo la evaluación de las distintas capacidades mediante la evaluación formativa y compartida; sin embargo, el 72,40% de ellos había afirmado

que no realizan una evaluación formativa, por lo que se puede pensar que las preguntas acerca de las capacidades las habían entendido sobre si las evaluaban en general, sin especificar que fueran valoradas mediante la evaluación formativa y compartida.

Tabla 50

Resultados la evaluación de las capacidades personales del alumnado

	Afectivo- motivacionales	Cognitivas	Motrices	Relación interpersonal
Totalmente de acuerdo	13,80%	20,70%	2,60%	8,60%
Bastante de acuerdo	21,60%	26,70%	8,60%	16,40%
De acuerdo	8,60%	13,80%	14,70%	18,10%
Algo en desacuerdo	32,80%	21,60%	45,70%	33,60%
Completamente en desacuerdo	5,20%	17,20%	28,40%	23,30%

En la Tabla 51 se puede apreciar el análisis descriptivo, presentando las variables de la segunda dimensión del instrumento.

Tabla 51

Análisis Descriptivo Dimensión 3

DIMENSIÓN 2	SUBDIMENSIONES	Nº ÍTEMS 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

En la Tabla 52 se observan las medidas de tendencia central y *SD* de los distintos ítems que conforman la dimensión 2 del cuestionario.

Tabla 52

Medidas de tendencia central y dispersión de los ítems de la "Dimensión 3"

ÍTEMS DIMENSIÓN 2 ($M=3,41$; $SD=1,165$)	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
P 4 La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	116	2,92	1,17
P 17 La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia aprender a aprender	116	3,19	1,40
P 19 La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia en comunicación lingüística	116	3,31	1,46
P 23 Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología del alumnado	116	3,70	1,16
P 32 La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia digital	116	2,96	1,17
P 33 La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia conciencia y expresiones culturales	116	3,16	1,34
P 37 Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia en comunicación lingüística del alumnado	116	4,62	0,49
P 38 La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de las competencias sociales y cívicas	116	2,91	1,18
P 39 Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia digital del alumnado	116	2,98	1,16
P 40 Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia conciencia y expresiones culturales del alumnado	116	2,95	1,16
P 41 Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor del alumnado	116	4,57	0,50
P 42 Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia aprender a aprender del alumnado	116	3,24	1,50
P 43 Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar las competencias sociales y cívicas del alumnado	116	3,74	1,31
P 44 La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	116	3,53	1,31

*En color gris los ítems de la sub-dimensión 1, en color blanco los ítems de la sub-dimensión 2.

La tercera y última dimensión del constructo del cuestionario está relacionada con las competencias clave, y quería ser evaluada bajo dos subdimensiones: la primera para valorar la opinión de los profesores acerca de la relación positiva existente entre las competencias clave y la utilización de la evaluación formativa y compartida para cada una de las competencias; la segunda dimensión de cara a valorar la utilización de la evaluación formativa y compartida por parte del profesorado para cada una de las competencias clave, es decir si el profesor evalúa la adquisición de las competencias mediante la evaluación formativa y compartida.

Subdimensión1: relación entre competencias y evaluación formativa y compartida

- Ítem 4: “La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología”.
- Ítem 17: “La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia aprender a aprender”.
- Ítem 19: “La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia en comunicación lingüística”.
- Ítem 32: “La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia digital”.
- Ítem 33: “La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia conciencia y expresiones culturales”.
- Ítem 38: “La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de las competencias sociales y cívicas”.
- Ítem 44: “La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor”.

Como datos relevantes se presenta la suma de los porcentajes de tres opciones de respuesta: 3 *de acuerdo*, 4 *bastante de acuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo*. El profesorado expresa que existe una relación positiva entre la evaluación formativa y compartida y la adquisición de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (97,5%), competencia de aprender a aprender (75,8%), competencia lingüística (32,9), competencia digital (68,1), competencia conciencia y expresiones culturales (69,8), competencias sociales y cívicas (62,9%),

competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (75,1%) (véase Figuras 33 y 34).

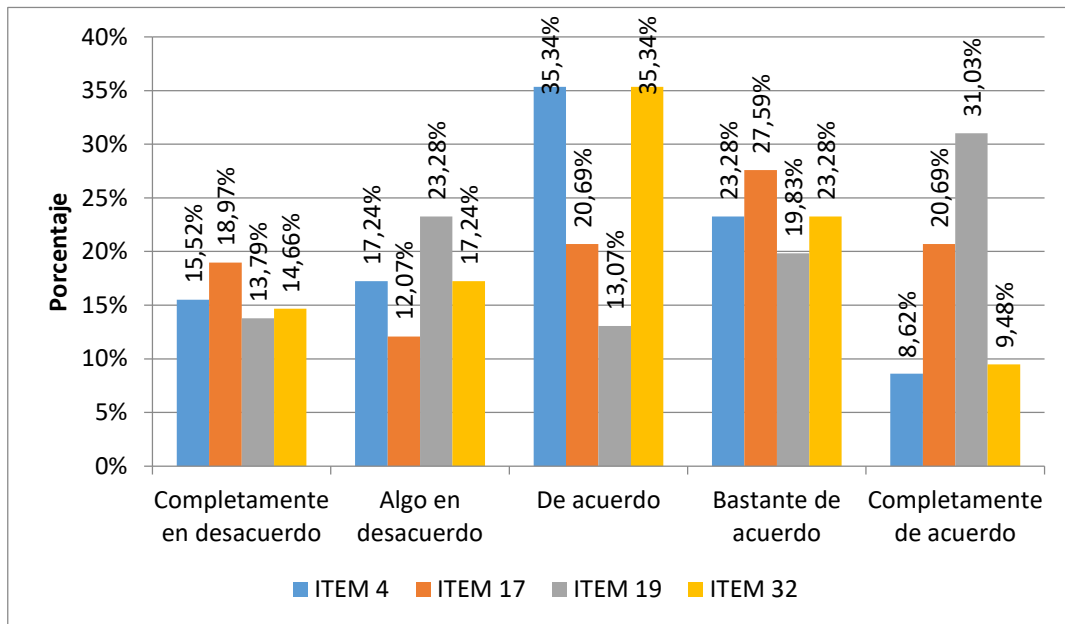


Figura 33. Dimensión 3. Gráfico I ítems Subdimensión 1

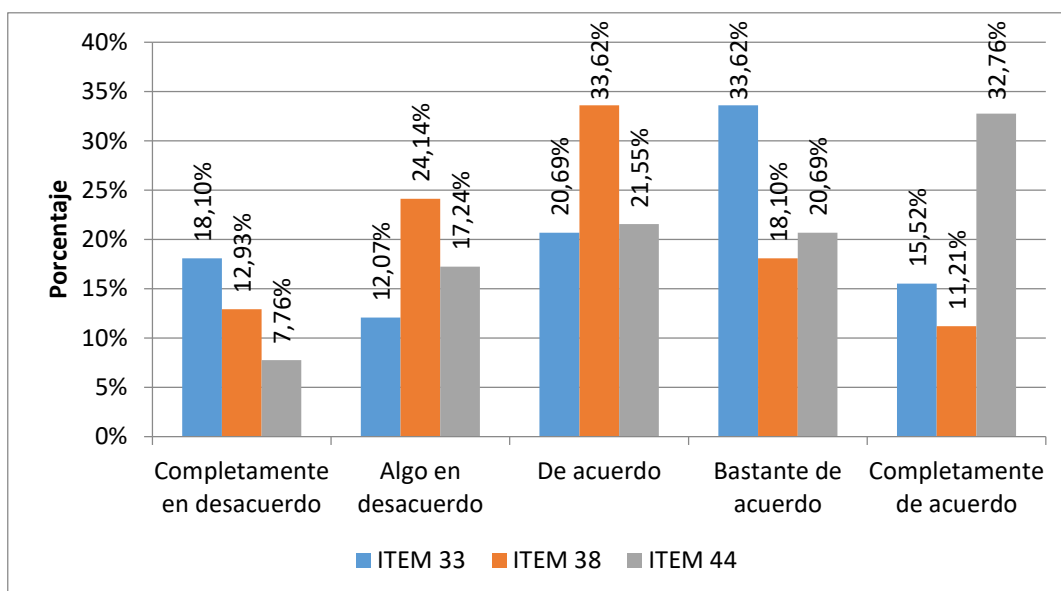


Figura 34. Dimensión 3. Gráfico II ítems Subdimensión 2

Subdimensión 2: evaluación de competencias clave.

- Ítem 23: "Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología del alumnado".
- Ítem 37: "Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia en comunicación lingüística del alumnado".
- Ítem 39: "Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia digital del alumnado".
- Ítem 40: "Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia conciencia y expresiones culturales del alumnado".
- Ítem 41: "Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor del alumnado".
- Ítem 42: "Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia aprender a aprender del alumnado".
- Ítem 43: "Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar las competencias sociales y cívicas del alumnado".

Los datos observados en esta subdimensión son relevantes puesto que solo una competencia ha sido evaluada mediante una evaluación formativa y compartida por al menos el 50% de los profesores: la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología del alumnado, con un 51,80%. Más del 50% de los profesores no utilizan la evaluación formativa y compartida para la evaluación de las siete competencias restantes: 81,90% para la competencia lingüística, 81% para la competencia digital, 62% para la competencia en conciencia y expresiones culturales, 59,40% para la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, 53,50% para la competencia aprender a aprender y 55,2% para la competencia social y cívica no utilizan la evaluación formativa y compartida para su evaluación.

En la Figura 35 se puede observar de manera más descriptiva la media de respuesta en la relación de la evaluación formativa y compartida y las competencias y la utilización de la evaluación formativa y compartida para el fomento de las mismas.



Figura 35. Utilización y relación de la evaluación formativa y compartida y las competencias clave

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

Contrastes de medias. La falta de normalidad en las respuestas motivó el empleo de la U de Mann-Whitney para el contraste de medias. La hipótesis formalizada estadísticamente para los diferentes contrastes sería la siguiente: $H_0: \mu = \mu_0$ y $H_1: \mu \neq \mu_0$, en la que $\mu =$ media del primer grupo formado por la variable de segmentación; y $\mu_0 =$ media del segundo grupo formado por la variable de segmentación.

Contrastes de medias por sexo. Se observaron diferencias significativas con un nivel de error ,05 en las puntuaciones medias de dos ítems: 36: “el proceso de evaluación formativa y/o compartida es complejo y a veces poco claro”; 43: “utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar las competencias sociales y cívicas del alumnado”; y con tendencia a la significación en cuatro ítems: 10: “Evalúo capacidades cognitivas del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida”; y 17: “La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia aprender a aprender”; 29: “Utilizo exámenes teóricos y/o pruebas de ejecución en cada unidad didáctica para llevar a cabo una evaluación formativa”; y 45: “Incentivo situaciones en las que el alumnado proporciona feedback a sus compañeros durante la sesión”. En todos los ítems los rangos mayores se dieron en las mujeres ($p < ,05$). La Tabla 53 muestra los ítems con diferencias estadísticamente significativas entre sexos, los rangos promedio, la significación y el valor del estadístico U de MannWhitney.

Tabla 53

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

Ítems	Rango promedio varones	Rango promedio mujeres	Significación bilateral asintónica	U Mann-Whitney
36	55,83	64,94	,042	1067,500
43	55,23	66,40	,050	1095,000
10	55,23	66,40	,096	1125,500
17	55,01	66,91	,076	1108,000
29	54,99	66,97	,074	1106,000
45	56,15	64,16	,065	1113,000

Contrastes de medias por edad. Se observaron diferencias significativas con un nivel de error ,05 en la puntuación media de un ítem: 42: “utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia digital del alumnado”; y con tendencia a la significación en otro ítem: 39: “utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia digital del alumnado”. En el ítem de rango mayor se dio en edades comprendidas de entre 20 a 39 años ($p < ,05$). La Tabla 54 muestra los ítems con diferencias estadísticamente significativas entre sexos, los rangos promedio, la significación y el valor del estadístico U de MannWhitney.

Tabla 54

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

Ítems	Rango promedio de 20 a 39 años	Rango promedio de más de 40	Significación bilateral asintónica	U Mann-Whitney
42	72,63	54,01	,009	836,500
39	,059	49,39	61,40	977,000

Contrastes de medias por tipo de centro. No se observaron diferencias significativas con un nivel de error ,05 en las puntuaciones pero sí se encontraron cuatro ítems con tendencia a la significación: 1: “doy a conocer al alumnado los objetivos a conseguir y/o desarrollar antes de una unidad didáctica nueva”; 18: “la evaluación formativa ayuda a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje”; 25: “la evaluación compartida contribuye a mejorar la autonomía del alumnado”; 42: “utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar las competencias sociales y cívicas del alumnado”. La Tabla 55 muestra los ítems con diferencias estadísticamente significativas entre sexos, los rangos promedio, la significación y el valor del estadístico U de MannWhitney.

Tabla 55

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

Ítems	Rango promedio de 20 a 39 años	Rango promedio de más de 40	Significación bilateral asintónica	U Mann-Whitney
1	60,88	57,74	,076	1358,000
18	61,66	57,49	,096	1379,000
25	56,93	59,00	,051	1329,000
43	63,46	56,92	,051	133,5000

Contrastes de medias por años de experiencia. Se observaron diferencias significativas con un nivel de error ,05 en las puntuaciones medias de cuatro ítems: 2: "doy a conocer al alumnado los objetivos a conseguir y/o desarrollar antes de una unidad didáctica nueva"; 8: "permite identificar cambios que acontecen en el desarrollo de una determinada competencia y aportar orientaciones precisas al alumnado para su evolución"; 18: "la evaluación formativa ayuda a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje"; 43: "utilizo evaluación formativa y compartida a la hora de evaluar competencias sociales y cívicas del alumnado"; sin presentar ítems con tendencia a la significación. En todos los ítems los rangos mayores se dieron en el profesorado con menos años de experiencia ($p < ,05$). La Tabla 56 muestra los ítems con diferencias estadísticamente significativas entre sexos, los rangos promedio, la significación y el valor del estadístico U de MannWhitney.

Tabla 56

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

Ítems	Rango promedio de 0 a 14 años	Rango promedio de más de 15	Significación de bilateral asintónica	U Mann-Whitney
2	62,79	51,93	,025	947,000
8	62,00	48,47	,047	989,000
18	62,31	47,58	,033	962,500
43	62,02	28,40	,046	987,000

Contrastes de medias por número de grupo de alumnos. Se observaron diferencias significativas con un nivel de error ,05 en las puntuaciones medias de dos ítems: 15: “es importante el diálogo entre el profesor-alumno en el proceso de evaluación”; y 17: “la utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia aprender a aprender”; y con tendencia a la significación en cinco ítems: 12: “comparto con el alumnado la información obtenida mediante instrumentos de evaluación, para orientar su aprendizaje”; 19: “la utilización de la evaluación formativa y compartida fomenta la adquisición de la competencia en comunicación lingüística”; 24: “evalúo capacidades de relación interpersonal del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida”; 34: “evalúo capacidades de inserción social del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida”; y 36: “el proceso de evaluación formativa y/o compartida es complejo y a veces poco claro”. En los dos ítems que presentan diferencias significativas son con el profesorado que tiene más de seis grupos de alumnos ($p < ,05$). La Tabla 57 muestra los ítems con diferencias estadísticamente significativas entre sexos, los rangos promedio, la significación y el valor del estadístico U de MannWhitney.

Tabla 57

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

Ítems	Rango promedio de 1 a 6 grupos	Rango promedio de más de 6 grupos	Significación bilateral asintótica	U Mann-Whitney
15	18,09	31,61	,011	133,000
17	20,36	31,07	,049	158,000
24	37,55	26,96	,050	159,000
12	21,14	30,88	,074	166,500
19	36,55	30,07	,083	170,000
34	21,45	30,80	,085	170,000
36	20,77	30,97	,060	162,500

Contrastes de medias por número de alumnos por grupo. Se observaron diferencias significativas con un nivel de error ,05 en la puntuación media de un ítem: 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”; y con tendencia a la significación otro ítem: 4: “la utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología”. En el ítem que presenta una diferencia significativa se encuentra el mayor rango en los grupos con un promedio de 10 a 24 alumnos. La Tabla 58 muestra los ítems con diferencias estadísticamente significativas entre sexos, los rangos promedio, la significación y el valor del estadístico U de MannWhitney.

Tabla 58

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

Ítems	Rango promedio de 10 a 24 alumnos	Rango promedio de más de 24 alumnos	Significación bilateral asintónica	U Mann-Whitney
8	43,50	33,63	,36	478,500
4	42,97	33,98	,070	494,000

4.1.4. Discusión (Estudio 1)

El propósito de este estudio fue **describir y analizar las creencias del profesorado de EF en Secundaria en relación a la aplicación de una evaluación formativa y compartida y una evaluación competencial.**

En la actualidad, los cuestionarios constituyen el instrumento más utilizado por el profesorado para evaluar distintos aspectos relacionados con la docencia, ya que el análisis estadístico de los datos recogidos a través de los mismos permite inferir conclusiones a los docentes de forma sencilla y rigurosa. Sin embargo, en este proceso se suele pasar por alto el hecho de que, para garantizar la utilidad y significado de los resultados obtenidos el cuestionario utilizado debe estar bien diseñado (Lacave, Molina, Fernández y Redondo, 2015). En este estudio se analizó la validez de contenido, la validez de constructo y la fiabilidad del instrumento diseñado. Una vez se diseñó el cuestionario de opinión se procedió a describir el tipo de evaluación que se está llevando a cabo en la materia de EF en los Centros de Educación Secundaria del Municipio de Murcia desde la perspectiva del profesorado.

Con respecto a los resultados que dan respuesta al primer objetivo en necesario concretar que cuando nos referimos al término de “juez experto” se debe atestiguar que deben adecuarse a la materia de estudio, para validar el instrumento, y que no existan posibles sesgos, además de justificar por qué se han elegido dichos jueces expertos (Dunn, Bouffard y Rogers, 1999; Ortega, Calderón, Palao y

Puigcerver, 2008). En este sentido, Wieserma (2001) indica igualmente que para que el proceso de validación sea satisfactorio, se requiere de: por un lado, la utilización de un panel de jueces expertos y, por otro, que el número de los mismos sea lo suficientemente amplio como para estabilizar las respuestas de cada uno de los ítems para que su análisis sea correcto.

Es interesantes resaltar que la validez de contenido mediante la técnica de jueces expertos es una herramienta muy utilizada para validar un cuestionario (Ding y Hershberger, 2002). Utkin (2005) por su parte remarca la importancia de la información ofertada en estas investigaciones cuando no se pueden realizar observaciones experimentales controladas.

La mayoría de autores (Dunn et al., 1999) indica un mínimo de 10 jueces expertos por panel para dar mayor potencia y solidez al proceso de validación. En el caso del presente estudio, se ha podido contar con 21 especialistas íntimamente relacionados por su actividad profesional e investigadora con la temática del estudio. La elección de los jueces expertos se relacionó con los criterios de elección de Skjong y Wentworth (2000): experiencia en la realización de juicios, reputación de los jueces dentro de la comunidad investigadora, motivación expuesta para realización de la validación e imparcialidad en el contenido analizado.

A su vez, el documento creado para la validación en cuanto al diseño de ítems, dimensiones y constructo que forma el cuestionario, en función de la relevancia y representatividad con una escala tipo Likert, fueron los establecidos por Abad, Olea, Ponsoda y García (2011).

Los jueces expertos de forma general realizaron importantes aportaciones para la mejora del cuestionario. Las aportaciones cualitativas otorgadas por los jueces expertos giraron en torno a: a) el ajuste de las dimensiones y subdimensiones del cuestionario; b) la mejora de la comprensión de los ítems por parte de los docentes; y c) la eliminación o inclusión de nuevos ítems. Estas contribuciones de tipo cualitativo de los jueces expertos son indispensables en el desarrollo de un instrumento (Carretero-Dios y Pérez, 2007). Por otro lado, los valores cuantitativos otorgados por el panel de expertos fueron muy elevados. Se encontraron valores en la prueba de V de Aiken muy superiores a los propuestos por Penfield y Giacobbi (2004). Esta valoración cuantitativa de los jueces expertos debe permitir aportar información relevante para eliminar o modificar posibles ítems (Dunn et al., 1999). Los resultados obtenidos de la validez de contenido

vienen representados por dos índices. Por un lado el índice de validez de contenido de Lawshe (1975) para la valoración de las dimensiones dentro del constructo del cuestionario, relacionado con el Coefficient Validity Ratio (RVC), obteniendo para cada una de las dimensiones un índice superior a 0,5; y consiguiendo un buen índice de validez tanto de adecuación como exhaustividad de cada dimensión (Castle, 2008; Rubio, Berg-Weber, Tebb, Lee y Rauch, 2003; Lynn, 1986).

El análisis anterior no fue el único que se realizó, ya que, aunque se alcanzaron valores altos de adecuación y exhaustividad, las valoraciones cualitativas de más del 70% de los jueces expresaban la necesidad de reducción de las dimensiones a tres, y las restantes introducirlas como subdimensiones de las mismas. Posteriormente a la realización de los cambios, el valor cuantitativo seguía siendo positivo y en las valoraciones cualitativas ya no existían comentarios de modificación alguna. Los ítems del cuestionario que, por las valoraciones tanto cuantitativa media (por debajo de 0,6) como cualitativas de cada elemento, tuvieron que sufrir variación fueron: eliminar el ítem 6 por valoraciones muy negativas, modificar el ítem 22 en estructura y gramática y añadir 12 ítems para obtener en cada uno de ellos una valoración por encima del 0,7 de media de los jueces expertos y del CVR.

Con respecto a la validez de cada ítem dentro del constructo y la valoración del cuestionario como elemento global se seleccionó el índice V de Aiken (1980, 1985), estimando la consistencia interna como coeficiente de confiabilidad. Los datos obtenidos se identificaron dentro de la clasificación de Altman (1991) cuyos rasgos de fuerza fueron: a) $< 0,2$, fuerza pobre; $0,21-0,4$ fuerza débil; $0,41-0,6$, fuerza moderada; $0,61-0,8$, fuerza buena; $0,81-1$ fuerza muy buena. Según el valor V de Aiken del constructo, se halló un $0,84$; relacionándose con una fuerza muy buena.

Con referencia al método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach, relacionando la fiabilidad del instrumento con respecto a los ítems dentro del constructo del cuestionario (Welch y Comer, 1988), se atendió al criterio de George y Mallery (2003): $< .5$ es inaceptable; $> .5$ es pobre; $> .6$ es cuestionable; $> .7$ es aceptable; $> .8$ es bueno; $> .9$ es excelente. Los resultados obtenidos fueron valores no menores de $.8$ en todos los ítems salvo en el ítem 8, obteniendo un índice excelente con un $.9$. Huh, Delorme y Reid (2006) afirman que para estudios confirmatorios los datos obtenidos deben ser mayores a $.7$. Para el análisis de

fiabilidad del cuestionario se utilizó el valor de Alfa de Cronbach de los datos obtenidos de la prueba piloto obteniendo un índice de significatividad alto (0.897).

Centrados ahora en la validez de constructo, decir que se utilizó la prueba KMO que contrastó si las correlaciones parciales entre las variables eran suficientemente pequeñas. El estadístico KMO varía entre 0 y 1; un valor menor que 0.5 se interpreta como que la correlación entre dichas variables no es suficientemente significativa, por lo que no tendría sentido realizar un análisis de las relaciones entre las variables con los datos muestrales que se están utilizando. Además, es interesante confirmar el resultado anterior mediante la realización de la prueba de esfericidad de Barlett, que contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones de las variables es la identidad, en cuyo caso dichas variables no estarían relacionadas. Por tanto, si el nivel de significación del estadístico de Bartlett es mayor que 0.05 no se puede rechazar la hipótesis nula y, por tanto, no tendría sentido realizar el análisis de la estructura dimensional o análisis factorial del cuestionario (Lacave et al., 2015). En el análisis factorial exploratorio de este estudio se encontraron valores significativos en la prueba de esfericidad de Barlett, comprobando que la matriz de correlaciones se ajustó a la matriz de identidad (sig .00) y una prueba KMO válida obteniendo un valor de .775.

Para el estudio de fiabilidad (estabilidad de la comprensión de los individuos), se utilizó el método test-retest (Baumgartner, 2000). Los objetivos de la utilización de test-retest fueron: a) conocer el coeficiente de fiabilidad, para indicar el grado en el que una persona verdaderamente puntúa igual en dos momentos diferentes de tiempo, b) evitar que el individuo cumplimentase el cuestionario por azar; y c) eliminar posibles sesgos sobre el nivel de habilidad que debe poseer el sujeto para rellenar el cuestionario (Ortega et al., 2008).

La prueba test-retest realizada con dos meses de separación temporal se considera válida, por estar compuesta por la tasa total de respuesta y obtener una correlación de fiabilidad alta: 0,761; siendo necesario para obtener una valoración positiva de fiabilidad del instrumento (Carretero-Dios, y Pérez, 2007; Subramaniam y Silverman, 2000).

Con respecto a los resultados que dan respuesta al segundo objetivo, los datos descriptivos presentados atienden al número de profesores de EF que cumplimentaron el cuestionario, entre ellos 10 profesores en prácticas, cuyas respuestas sí fueron valoradas en las contestaciones de los ítems, pero no para la

elaboración de la muestra, calculándose sobre 106 y no sobre 116. Los profesores de media que más rellenaron el cuestionario fueron los de los centros públicos, una media de años de experiencias en la profesión de entre 10 y 14 años y con un número medio de alumnos por grupo de entre 25 y 30.

En cuanto al análisis de fiabilidad del instrumento, se consiguió un valor con fuerza buena en el valor Alfa de Cronbach, reduciendo el valor obtenido en la fase piloto del estudio.

Dentro de la dimensión uno: concepto de evaluación formativa y/o compartida por parte del profesorado, se analiza la conceptualización que tiene el profesorado del Municipio de Murcia con la evaluación formativa y compartida, el cual relaciona directamente este tipo de evaluación con la identificación competencial del Sistema Educativo con un 60,90%. Con las respuestas acerca de la importancia del diálogo entre el profesor y el alumno y que la evaluación formativa y compartida favorece el propio proceso de E-A, se identifican con las aportaciones de López-Pastor (2007) sobre los beneficios de su utilización, así como la mejora de la autonomía por la cesión de responsabilidades que se genera tras incluir al alumnado en su proceso. En esta dimensión se puede apreciar el desconocimiento del profesorado de Murcia acerca de la evaluación formativa y compartida.

En los resultados acerca del flujo de comunicación que debe existir en el aula, se observa un promedio de $M=3,81$ en la importancia que le da el profesorado del Municipio de Murcia a este proceso de diálogo que se genera en las clases. López-Pastor., et al. (2006) y López-Pastor., et al. (2007) focalizan este elemento dentro de la evaluación compartida como factor significativo para que se pueda llevar a cabo una evaluación auténticamente compartida y una toma de decisiones en común entre el profesor y el alumnado. También se encuentran los procesos de diálogo dentro de la calificación dialogada, todos los procesos de diálogo pueden ser individuales o colectivos y la importancia reside en la inclusión del alumnado en el proceso buscando un diálogo bidireccional y no como mero informe del profesor al alumno (Martínez-Muñoz et al., 2006; Santos-Guerra, 1993).

La participación activa del alumnado en las clases de EF es una variable muy estudiada (Escartí et al., 2005; Fernández et al., 2012; Figueiredo et al., 2008; Julián et al., 2008; López-Pastor 2004, 2005; López-Pastor et al., 2005, 2006; McDonald, 2000; Moreno et al., 2006; Moreno y vera 2008; Pérez-Pueyo et al., 2008, 2011; Santos y Fernández-Río, 2009; Velázquez y Martínez, 2004) y el profesorado de Murcia la

considera relevante, ya que el 68,10% de ellos están *de acuerdo* en esa afirmación. López-Pastor et al. (2007) relaciona los instrumentos de evaluación que favorecen la autoevaluación y evaluación como herramientas de participación activa del alumnado en el proceso de evaluación que se está llevando a cabo. López-Pastor (2005) cita textualmente:

La práctica de la evaluación tiene también unas fuertes implicaciones éticas, no solo técnicas, pues la mayoría de las cuestiones que plantea están fuertemente relacionadas con el uso del poder. En este sentido, y desde nuestro punto de vista, la participación del alumnado en el proceso de evaluación está fuertemente relacionada con lo que se denomina evaluación democrática. Algunas de las características básicas que tendría que tener un proceso de evaluación democrático son: la importancia del intercambio de información, la participación del alumnado en el proceso de evaluación; el desarrollo de estrategias para la negociación y cogestión del currículo; la existencia de unas relaciones de comunicación, diálogo y respeto entre profesorado y alumnado; avanzar hacia procesos de autocalificación, entendida como poder compartido y dialogado (calificación dialogada), y llevar a cabo una metaevaluación (la metaevaluación es la evaluación del sistema y proceso de evaluación que se ha utilizado; una contrastación del proceso de evaluación seguido). (p. 2)

La participación del alumnado en el proceso de evaluación comienza con el conocimiento acerca de los objetivos a conseguir, los contratos didácticos que se generan en la fase previa a la unidad formativa o trimestral y el poder dar su opinión al respecto, Baena, Calvo y Martínez (2009) comentan los beneficios que esta genera, como la motivación por parte del alumno y los vínculos de relación que se pueden crear entre el alumno y el profesor; facilitando la confianza entre ambos y pudiendo crear un ambiente propicio para el trabajo competencial y mejorar el proceso de E-A. El 61,20% manifiesta informar al alumnado sobre los contenidos y sobre qué se va a realizar en la unidad didáctica que va a tener lugar, y el 71,6% dice comentar los criterios, instrumentos y estándares acerca de esas unidades.

La autoevaluación es una gran técnica para incluir al alumnado en el proceso de evaluación con un componente reflexivo (Bretones, 2002; Elliott, 1986; Fraile, 2010; Ibarra y Rodríguez, 2007; López-Pastor, 2000, 2005, 2006a, 2007, 2009, 2010; Rovira, 2000; Ruiz, 2009), la utilización de la autoevaluación como metodología

evaluativa en EF contiene ventajas tanto para el profesor como para el alumnado, Fraile (2009) clasifica las ventajas del profesor en: minimiza el rol principal en el profesorado otorgando responsabilidad al alumnado, puede resultar un sistema más sencillo cuando el alumnado conoce en qué consiste el proceso y cómo realizarlo, es una metodología alternativa que motiva al alumno a su aplicación, su realización hace que se creen vínculos entre los alumnos, inclusión del alumnado en su proceso de evaluación siendo conscientes de su progreso personal, obteniendo una mayor autonomía, el profesor puede favorecer una calificación más objetiva aunque este no sea un objetivo principal para el docente, con esta evaluación se consigue una evaluación democrática sin ser de ningún modo dictatorial y por último se favorece el trabajo individual por parte del profesor, siendo un trabajo dificultoso si no se utiliza la autoevaluación del alumnado, por la carga de esfuerzo y tiempo que esto supone, siendo motivo por el que los docentes no realizan un seguimiento individual y personalizado. El autor expone también las ventajas hacia el alumnado: desarrolla el espíritu crítico y la autonomía, puede mostrar el interés por la materia, estimula el aprendizaje significativo, una de las características más importantes de este método es la pérdida del miedo aparente que tiene el alumno por la evaluación y la percepción del profesor como examinador al poder regular su propio proceso, regulando el esfuerzo y dedicación. Por otro lado la autoevaluación también dispone de desventajas hacia el profesor: debe llevar un mayor control del grupo; gran proceso de autorregulación sin volver a repetir un proceso que ha funcionado mal sin haberlo pensado y modificado; requiere una formación previa para poder regular este proceso y poder mantener una credibilidad entre los alumnos al proceso. Los inconvenientes del alumnado que se pueden generar son: pueden perder el sentido de la realidad, pueden preocuparse solo por el componente calificativo haciendo que no sean sinceros en el cumplimento del instrumento, pueden infravalorar el proceso. El profesorado de EF de Murcia participante en este estudio (un 69,10%) manifiesta no realizar la autoevaluación en sus clases, pudiendo ser por el desconocimiento del proceso o por conocer las desventajas que supone su aplicación.

Otra forma de implicar al alumnado en su proceso de evaluación es la coevaluación, proceso imprescindible para generar una evaluación compartida. Muchos estudios analizan su proceso y el componente formativo de su aplicación

(Álvarez-Méndez, 2007; Díaz-Lucea, 2005; Escartí et al., 2005; Fraile et al., 2008; García del Olmo, 2002; Jorba y Casellas, 1997; López-Pastor, 1999, 2003, 2004, 2005, 2007; López-Pastor et al., 2003, 2007; Marina, 2013; Mellado, 2010; Velázquez y Martínez, 2004; Ureña y Ruiz-Lara, 2012; Ureña et al., 2008; Velázquez y Fernández, 2002), siendo viable para todas las etapas educativas en el trabajo de todos los bloques de contenidos curriculares. En el presente estudio, el 82,80% del profesorado expresa no realizar la coevaluación en sus clases, elemento por tanto muy susceptible de ser trabajado en un curso de formación.

Un alto porcentaje del profesorado de Murcia valora positivamente que la evaluación formativa ayuda a la mejora del proceso de E-A, hecho que se sustenta con investigaciones realizadas al respecto (López-Pastor, 2005, 2006, 2007, 2009); relacionan el buen uso de los instrumentos de evaluación con el conocimiento informado al alumnado del proceso del que forma parte, para que de forma consciente pueda implicarse y desarrollar sus capacidades hacia un objetivo determinado potenciando su actuación y motivando su proceso.

Con la evaluación compartida se busca la participación del alumno en el proceso de evaluación propia (autoevaluación) o del compañero (coevaluación), entre otros, es por ello que desarrollar la capacidad de gestionar el propio aprendizaje del alumnado es un objetivo clave en esta propuesta. En esta línea pero en educación superior hay multitud de estudios que corroboran el desarrollo de la autogestión o la autonomía mediante la utilización de la evaluación compartida (Barberá, 2003; Bonsón y Benito, 2005; Boud y Falchikow, 2007; Brown y Glasner, 2003; Carless, Joughin y Mok, 2006; Falchikov, 2005; Gibbs, 2003; Knight, 2005; López et al., 2009, 2011).

Las dificultades asociadas a la evaluación formativa y compartida son un aspecto muy estudiado (López-Pastor, 2006; Romero-Martín et al., 2015; Taberero et al., 2009), pudiendo clasificarse en: a) dificultad de recoger información del elevado número de alumnos, b) dificultad de un mayor conocimiento mutuo, convivencia y/o trato personal, c) la metodología puede exigir estar continuamente interviniendo, d) resistencias del alumnado en los primeros pasos por la falta de costumbre, e) mayor carga de trabajo para el profesor con respecto a la evaluación tradicional. Monreal et al. (2015) exponen en su estudio que el alumnado se quejaba de la subjetividad de las valoraciones del profesor de las tareas debido a que eran poco claras creando inseguridad e incertidumbre por el proceso. El 46,60% de los

profesores participantes en este estudio manifestaron el desconocimiento acerca de la terminología de la evaluación formativa y compartida, hecho que imposibilita o dificulta su acción. Este dato es representativo, junto a la demanda de conocer el sistema y los datos obtenidos por parte del cuestionario acerca que el 72,40% no realiza una evaluación formativa y que el 52,60% no aplica la evaluación compartida en sus clases, de realizar un curso formativo sobre esta metodología, exponiendo las ventajas de su formulación así como la justificación teórica y aplicabilidad práctica.

En cuanto a las ventajas de la utilización de esta evaluación, López-Pastor (2012) expone una serie de estudios donde reflejan los puntos fuertes de la evaluación formativa y compartida (Busca et al., 2010; Castejón y Santos, 2012; López et al, 2007,2008, 2009; Martínez, Vallés et al., 2009; Zaragoza et al., 2009): a) facilita y mejora la implicación del alumnado en el trabajo colaborativo, b) facilita la adquisición de competencias de aprendizaje autónomo, c) mejora la negociación curricular, uso de metodologías activas, implicación del alumnado, mejora del proceso de E-A, d) permite analizar y mejorar la práctica docente.

La mejora de la práctica docente depende de muchos factores, pero hay elementos comunes que los autores están de acuerdo que posibilitan la mejora de la intervención: a través de la opinión del alumnado, conociendo su opinión y percepción de las experiencias vividas en unidades formativas, trimestres o cursos anteriores. Otro modo de reflexionar es la realización de una autoevaluación docente a través de cuestionarios validados o en procesos de reflexión estructurados que realice el profesor. El profesorado de Murcia estudiado está de acuerdo con estas dos herramientas para la mejora de la práctica docente y así lo han reflejado en el cuestionario con el 64,70% y el 93,10% respectivamente.

Comenzando con los instrumentos y las dinámicas de evaluación, es importante recordar las cinco líneas de actuación que rodea a la evaluación formativa y compartida en el contexto educativo, que deben ser utilizadas simultáneamente y de ningún modo excluyentes entre sí (López-Pastor, 2006).

El cuaderno del profesor, instrumento de evaluación introducido a modo de diario, pudiendo ser muy estructurados o poco o nada estructurados, es una herramienta valiosa para seguir todos los procesos de E-A que tienen lugar en la clase, y de esa forma poder redirigir y aportar los feedbacks adecuados de forma individualizada y personal a cada alumno.

El cuaderno del alumno (individual o colectivo), también llamado "portafolio", donde cada alumno posee todos sus trabajos, vivencias, instrumentos que se generan y él forme parte, así como de las herramientas que él vaya elaborando durante el curso. Es importante conocer para qué se utiliza esta herramienta y no caer en el error de utilizarlo a modo de instrumento calificativo, ya que el alumno puede apreciarlo como un instrumento de poder, perdiendo todos los beneficios que puede aportarle al cumplimentarlo como cree que quiere el profesor y no como verdaderamente él lo utilizaría como un medio para registrar su progreso en el proceso de E-A.

Fichas y hojas para el alumno donde se facilitan todos aquellos instrumentos que el profesor elabora, aquí se implementarían todas las producciones del docente, López- Pastor, (2006) se centra en dos instrumentos que son muy utilizados en EF: las fichas de seguimiento individual y hojas de observación grupal, y auto-informes, fichas o cuestionarios de autoevaluación.

Fichas de sesión y de unidades didácticas, diseñando apartados específicos para utilizarlos a modo de análisis y reflexión y realizar ciclos de investigación-acción; que sería la última línea de actuación de trabajo colaborativo utilizando normalmente medios como fotografías, vídeos, informes...

Los exámenes como instrumento de evaluación y calificación es un recurso criticado por los alumnos, (Gutiérrez et al., 2007) y por el profesorado de EF, por el carácter tradicional que se le ha ido adjudicando a su aplicación. Como herramienta calificativa sumativa, el examen se utiliza en el último momento del proceso para conocer lo que sabe el alumno y castigando mediante la reducción de nota sobre lo que no sabe, pero el examen puede ser utilizado como una poderosa herramienta formativa si se utiliza de un modo apropiado: primero debería desprenderse la tan directa relación unilateral del examen y la calificación. Si utilizáramos el examen como herramienta evaluativa, se podría conseguir numerosos beneficios tanto al alumnado y al profesorado como a la mejora del proceso de E-A, primero eliminando la tensión que genera a los alumnos la presencia de un examen, el profesorado tendría un instrumento más para valorar la progresión de cada alumnado y poder observar los fallos acontecidos para modificar o focalizar la actuación didáctica en estos elementos durante las clases. El examen puede utilizarse como una herramienta diagnóstica de nivel para establecer la base de las sesiones ajustando a las necesidades y conocimientos que los alumnos poseen en

ese momento, es por ello que no tiene sentido realizar un examen al final del proceso cuando no puede hacer nada con los resultados obtenidos. Mal examen mala nota, esta es la secuencia que se les graba al alumnado otorgando ese miedo hacia la prueba escrita, creando valores negativos al proceso, Rust (2002) propone pasar un examen dos veces en dos momentos diferentes para que el alumno conozca las deficiencias de conocimiento que posee en un aspecto determinado y pueda esforzarse en conocer más contenido al respecto para que después de la segunda realización del examen pueda percibir si ha habido una evolución o no. Carless (2006) apoya el feedback que se puede realizar para guiar o reconducir comportamientos no deseados o el desconocimiento acerca del contenido educativo tratado.

El profesorado está de acuerdo en la utilización de estas herramientas como medio evaluativo, pero la mera utilización de los instrumentos y dinámicas de evaluación no garantizan un proceso formativo, elaborarlos según ciertos criterios, el modo de emplearlos y el momento de emplearlos son decisivos para que supongan un papel notable en el proceso de enseñanza aprendizaje (Álvarez-Méndez, 1993, 2001).

Como dato representativo del presente estudio, relativo a la relación entre el trabajo por competencias y la evaluación formativa y compartida, más del 50% del profesorado del Municipio de Murcia expresa no realizar una evaluación formativa y compartida para evaluar cada competencia, pero sí manifiestan que la utilización de este sistema de evaluación fomentaría las competencias; obteniendo medias positivas para cada una de ellas: para la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnologías ($M=2,92$); competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor ($M=3,53$); competencia para aprender a aprender ($M=3,19$); competencia en comunicación lingüística ($M=3,31$); competencia y expresiones culturales ($M=3,16$); competencia digital ($M=2,96$); y competencias sociales y cívicas ($M=2,91$). Esta percepción se relaciona directamente con estudios y experiencias realizadas mediante la utilización de una evaluación formativa y compartida y el aprendizaje por competencias (García, 2017; Heras y Pérez-Pueyo, 2017).

En el análisis de estas creencias en función del sexo, edad, tipo de centro, número de grupos por profesor y número de alumnos por grupo, se encontraron y discuten las siguientes diferencias significativas.

En función del sexo, se obtuvo que existe limitación acerca de la complejidad de la evaluación formativa y compartida en su utilización, confirmando los resultados del estudio de Zapatero-Ayuso et al. (2017a). Se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo estas últimas las que más de acuerdo están con esta limitación. Por otro lado también se hallaron diferencias en la utilización de este tipo de sistema para evaluar las competencias sociales y cívicas, siendo las mujeres las que más evalúan dicha competencia mediante una evaluación formativa y compartida.

En función de la edad, se halló una diferencia significativa con respecto a la utilización de la evaluación formativa y/o compartida para evaluar la competencia digital del alumnado, obteniendo un rango de promedio mayor en edades comprendidas entre los 20 y 39 años. Este resultado puede ser debido a la cercanía de los medios informáticos por el profesorado más joven, teniendo más familiaridad, facilidad de uso y formación recibida al incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del docente nuevas tecnologías y uso de las TICs como método de enseñanza; como así lo indica Cuellar y Delgado (2010).

En función del tipo de centro, no se encontraron diferencias significativas en las creencias del profesorado del municipio de Murcia acerca de la evaluación formativa y compartida, aunque sí existían variables con tendencia a la significación tales como el dar a conocer al alumno los objetivos a conseguir ($p = ,76$), teniendo una valoración media más alta los docentes de centros públicos con respecto a los privados y privados no concertados (60,88 y 57,74 respectivamente); resultado acorde con la importancia de la información facilitada al alumnado sobre el proceso para la evaluación formativa y compartida, tal como indican López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017). El profesorado de centros públicos considera que la evaluación formativa ayuda a mejorar el proceso de E-A, con respecto a centros privados y privados no concertados (61,66 y 57,49 respectivamente), con un grado de significación del ,096. Otro resultado relevante es que los docentes de los centros privados y privados no concertados valoran en un mayor grado (59,00) que la evaluación compartida contribuye a mejorar la autonomía del alumnado con respecto al profesorado de centros públicos (56,93), con un grado de significación del ,051.

En función de los años de experiencia, se encontraron mayores disimilitudes en la percepción de los docentes, hallando en todas ellas mayores valoraciones por el profesorado con menos de 15 años de experiencia. Existen diferencias significativas ($p=,025$) ante la afirmación dar a conocer al alumnado los objetivos a conseguir y/o desarrollar antes de una UF. También se encontraron diferencias ($p=,047$) en que la evaluación formativa y compartida permite identificar cambios que acontecen en el desarrollo de una determinada competencias y aportar orientaciones precisas al alumnado. En la percepción acerca de que la evaluación formativa ayuda a la mejora del proceso de E-A, el profesorado con menos de 15 años de experiencia valora más (62,31) con respecto a los de más de 15 años trabajados (47,58), con una significación de $p=,033$. Por último, se encontraron diferencias ($p=,046$) en la utilización de la evaluación formativa y compartida para evaluar competencias sociales y cívicas del alumnado (62,02 y 28,40 respectivamente). Esta mayor percepción y utilización de la evaluación formativa y compartida puede ser debido a las nuevas tendencias de evaluación incluidas en el ámbito universitario, como indican Bonsón y Benito (2005); existiendo cada vez más experiencias y estudios realizados en términos de evaluación formativa y compartida en Educación Superior, como los realizados por Hamodi et al. (2017), Hortigüela et al. (2016b), Jiménez et al. (2013), López-Pastor (1999, 2011, 2012) y López-Pastor et al. (2007, 2009).

En función del número de grupos, el profesorado con una cantidad menor (de 1 a 6 grupos) otorga más importancia al diálogo entre el profesor-alumno en el proceso de evaluación, con un grado de significación de $p=,11$, ya que a menos grupos, menos alumnos; pudiendo favorecer más procesos de diálogo entre el profesor y el alumnado. Los docentes con más de 6 grupos perciben que la utilización de la evaluación formativa y compartida fomenta la adquisición de la competencia aprender a aprender, con un grado de significación de $,049$; siendo necesario por el docente utilizar metodologías que favorezcan la autonomía del alumnado y la cesión de responsabilidad al albergar tantos grupos.

Por último y en función del número de alumnos por grupo, se encontró que los profesores cuyo número de alumnos era entre 10 a 24 percibían con una mayor índice (43,50) que los docentes con más de 25 alumnos (33,63) acerca de que 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, con un grado de significación de ,036. Este resultado concuerda con las aportaciones de López-Pastor (2006), al incluir como una desventaja el número excesivo de alumnos, repercutiendo en la dificultad para recoger tanta información en la evaluación.

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

En este segundo estudio se pretendía planificar y llevar a cabo un curso de formación permanente, pasando por todas las fases del proceso: diseño y organización previa (contenidos, competencias, temario, bibliografía y recursos), fase de aceptación del programa y documentación a presentar, desarrollo y puesta en práctica del curso, y por último la evaluación del mismo utilizando un instrumento validado de cursos digitales exponiendo los objetivos específicos del primer estudio (véase Tabla 59) . Tras la realización del curso, este estudio continúa examinando el impacto que tuvo el mismo en el aprendizaje y mejora sobre el conocimiento del tema por parte de dos asistentes al mismo. En los dos estudios de casos se pretendía que este profesorado identificara las debilidades y fortalezas formativas de los modelos de evaluación de las UF seleccionadas e iniciara un proceso orientado de transformación en su intervención docente y práctica evaluativa; evaluando desde su propia perspectiva y la de su alumnado su evolución.

Tabla 59*Objetivos específicos Estudio 2*

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 Secundaria asistentes al mismo, atendiendo a su diseño, desarrollo y evaluación final.
3.1) Analizar la influencia de un curso de formación permanente para profesores de Educación Física en 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 formativa (UF), 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 UF posterior al curso de formación.

4.2.1. Introducción

Se puede afirmar que la formación del profesorado es una línea de investigación objeto de numerosos estudios (González y Monguillot, 2011; Imbernón, 2002, 2005). De ella se concluye que los cursos de formación permanente para el profesorado deben plantearse con la intención de que el aprendizaje sea significativo, que tengan una aplicabilidad en su intervención y que fomenten una reflexión real de los docentes sobre su práctica. Gomes (2002) indica que la mejora de la formación profesional comienza con una enseñanza reflexiva enfocada a crear competencias que fomenten el desarrollo de capacidades críticas y autónomas por parte del docente (Andreucci, 2012). En esta misma línea, Capps, Crawford, y Conostas (2012) señalaron la necesidad de profundizar aún más en este proceso.

Sin embargo, en la mayoría de países del mundo, los programas de formación permanente del profesorado, independientemente de la modalidad de formación, son actividades que generalmente forman parte de los Centros de Profesores y

Recursos (en adelante CPR), las Universidades, las asociaciones de profesorado, los sindicatos, y los colegios profesionales (Martínez de Ojeda, 2013; Calderón y Martínez de Ojeda, 2014).

En la actualidad en España se ofertan gran cantidad de cursos oficiales acerca de la evaluación o del trabajo por competencias. Pueden consultarse algunos de ellos en la Tabla 60.

Tabla 60

Oferta de cursos oficiales en España acerca de la evaluación o el trabajo por competencias

Cursos 2016/2017		
Formación avanzada de formadores: la evaluación	30 horas online	Universidad Juan Carlos en Madrid.
Evaluación Formativa	80 horas	Teachers Pro en Barcelona
Evaluación por Competencias	30 horas	Teachers Pro en Barcelona
Las competencias en Educación Secundaria	120 horas	Universidad Rey Juan Carlos en Madrid
Curso Básico de Competencias en medios digitales. Nivel básico (A2)	40 horas	Molina del Segura - Murcia
Curso de Competencias Clave en Secundaria	110 horas online	Universidad de Nebrija
Jornadas 2016/2017		
"I Jornadas de buenas prácticas en evaluación formativa en docencia universitaria"		
"IX Congreso internacional de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria; Tendencias emergentes en evaluación: el papel de las tecnologías"		
"X Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida"		

Así pues, en los últimos años se está incrementando el número de los artículos, tesis y libros acerca de la evaluación formativa y compartida en educación (Arribas, Manrique y Taberno, 2016; Castejón et al., 2011; Hamodi y Lopez-Pastor, 2012; Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2016; Jiménez et al., 2013; Pérez-Pueyo, Hortigüela y Hernando, 2014).

En ESO las competencias clave son uno de los elementos del currículo que genera dudas y dificultades al profesorado (Bolívar, 2007, 2010; Bolívar y Moya-Otero, 2007; Hortigüela et al., 2015; Monarca y Rappoport, 2013; Roselló y Pinya, 2014), por este motivo la formación permanente se está encaminado a dotar al

profesorado de recursos imprescindibles para el fomento de las mismas en el marco de la EF, relacionándolas con otro elemento del currículo como es la evaluación.

La evaluación formativa y compartida es una herramienta muy útil, cuyas características y beneficios se vinculan con la mejora del proceso de E-A que tiene lugar en el aula, gracias a la implicación activa del alumnado (López Pastor, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

No obstante, son pocos los cursos ofertados para los profesores de ESO tras la realización de una búsqueda en la geografía nacional. Así, por ejemplo, Caballero (2013) realiza un estudio donde concluye que los profesores demandan información relativa al trabajo por competencias desde la materia de EF con el objetivo de valorar su importancia en la programación docente.

Por todo lo anterior, se puede deducir que se está generando, en los últimos tiempos, un interés creciente sobre la necesidad de formación en evaluación según un modelo de racionalidad práctica en el aula (López-Pastor y Gea, 2010). Por ello y como segundo estudio de esta tesis, se vio relevante desarrollar un Curso Oficial acerca de la evaluación formativa y compartida dentro de un contexto más específico como es en la materia de EF, relacionándolo directamente con las competencias clave, objetivo a conseguir en la Ley de Educación que está vigente (LOMCE, 2013).

Tobón, Rial, Carretero y García (2006) relacionan directamente el carácter formativo de la evaluación de las competencias por parte del alumnado. Por su parte, Blázquez y Sebastiani (2009) identifican una serie de fases o decisiones que el docente debe plantearse para la organización y evaluación competencial. La primera fase se corresponde con la elección de los objetivos a conseguir por parte del alumnado, estos “objetivos” se traducen en los estándares de aprendizaje para mantener una coherencia curricular y metodológica.

Desde el punto de vista legislativo, la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero indica que deben establecerse relaciones vinculantes entre estos estándares y las competencias clave a alcanzar. Posteriormente Blázquez y Sebastiani (2006) aconsejan que el paso lógico a seguir es la elección del sistema de evaluación a utilizar, para ello la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero revela que deben utilizarse sistemas de evaluación variados, donde predomine la participación activa del alumnado y la utilización de diferentes procesos e instrumentos que recojan de la

forma más objetiva posible datos que permitan determinar el grado de consecución de una competencia y minimizando la subjetividad en esa recogida de datos (Díaz-Lucea, 2005).

Tomando como base los resultados encontrados en el Estudio 1, se planteó una propuesta que tuvo dos pilares básicos: una primera parte de formación presencial en la que se utilizaron unidades formativas de los docentes asistentes al curso, fomentando un diálogo y reflexión sobre las mismas y desarrollo de los contenidos que definen una evaluación formativa y/o compartida en un modelo por competencias (teórico y práctico), desarrollada a través de una metodología de clase invertida y gamificación; y una segunda parte, en la que se buscó la aplicación y la adecuación a cada realidad educativa de los contenidos desarrollados en el curso para evolucionar en su propio desarrollo profesional.

4.2.2. Metodología

4.2.2.1. Diseño, temporalidad e instrumentos

Este estudio recogió el diagnóstico, evaluación y transformación del modelo de evaluación aplicado a dos UF de un grupo de profesores de Educación Secundaria (Figura 36). El estudio se organizó a través de un diseño cuasi-experimental test-pos test (fases 3, 4 y 5), precedido de la realización de un curso de formación (Fases 1 y 2).

Se realizó un curso de formación permanente (de carácter semipresencial) y a través de un proceso de investigación-acción se partió del problema de optimizar la "formatividad" y el modelo competencial del sistema de evaluación de las dos UF. Tras la finalización del curso se aplicaron los conocimientos adquiridos en el curso con los mismos instrumentos de evaluación. El test-postets fue descriptivo y correlacional comparativo, sin grupo de control, a través de un procedimiento de aplicación de dos UF seleccionadas de la programación docente de cada profesor para el curso académico 2016/2017.

Esta investigación se abordó desde un estudio de caso (en adelante EC). Se decidió escoger el EC como metodología porque permite describir la percepción de cómo está desarrollándose algo (los sistemas de evaluación en las UF) en un

contexto definido (Secundaria en la Región de Murcia). Según los tipos de EC que establece Simons (2011), el presente estudio sería un EC evaluativo, pues su objetivo es evaluar los sistemas de evaluación que se llevaron a cabo en UF (metaevaluación). Si se tiene en cuenta la clasificación que establece Stake (2007), sería un EC colectivo, ya que se estudian varios casos, que llevaron a una interpretación colectiva del tema.

Desde el estudio EC se integró un diseño test pos-test a través de una metodología selectiva (Anguera, 2003) y de un proceso de investigación-acción (Elliott, 1993) siendo el objetivo de esta investigación-acción mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y la utilización del conocimiento se subordinó a este objetivo fundamental y estuvo condicionado por él. El proceso de investigación-acción (I-A) se centró en hacer más formativos los modelos de evaluación de las UF de los profesores participantes, alcanzando las siguientes fases (Jiménez y Navarro, 2008; Navarro y Jiménez, 2012):

a) Análisis documental del concepto *evaluación formativa* con el fin de identificar sus rasgos y profundizar en esta opción didáctica. Aplicar los criterios de calidad educativa propuestos por López Pastor (2006).

b) Metaevaluación de los modelos (MD) empleados a través del instrumento diseñado en las dos UF.

c) Autodiagnóstico individual de la capacidad formativa del modelo de evaluación.

d) Realización de un curso de formación permanente.

e) Concreción de un modelo alternativo más formativo por parte de cada profesor, a partir del diagnóstico realizado y el curso recibido.

f) Aplicación de los modelos alternativos y seguimiento y valoración de los modelos alternativos aplicados.

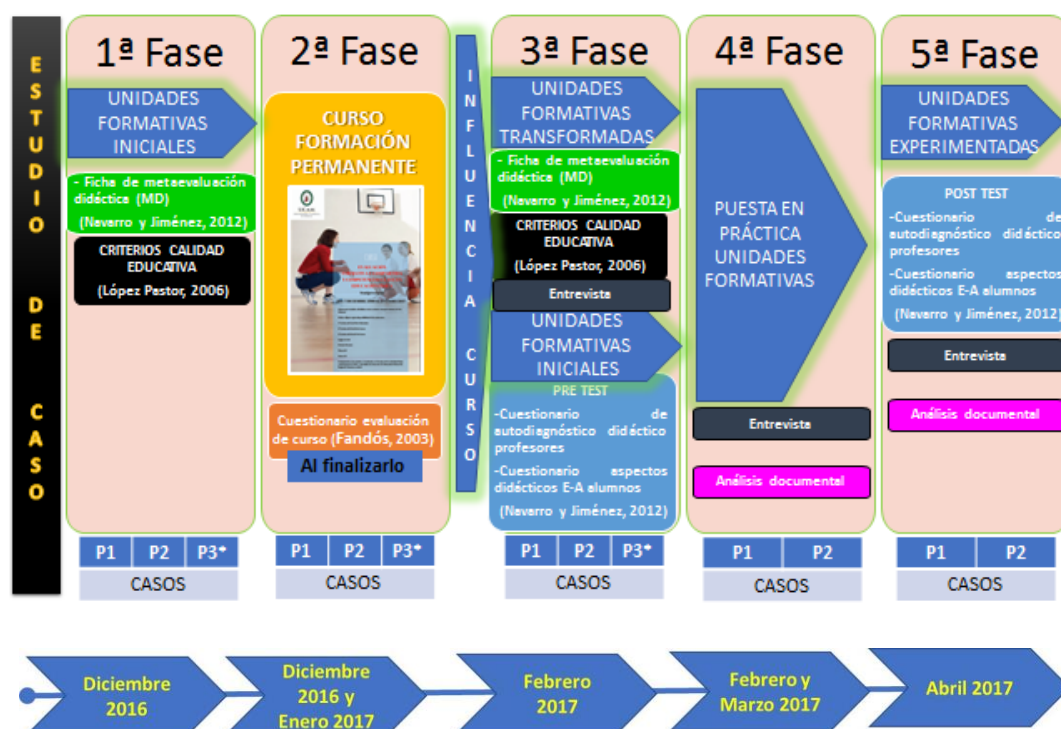


Figura 36. Diseño del estudio 2

Por tanto, la metodología básica de trabajo estuvo basada en la investigación-acción sobre prácticas concretas de evaluación formativa y compartida de dos UF pertenecientes a los participantes del curso (tres profesores de EF en Secundaria). En concreto, los instrumentos de obtención de datos fueron:

- Ficha de metaevaluación didáctica (MD)** (Jiménez y Navarro, 2008; Navarro y Jiménez, 2012; Cano, 2015). (Anexo 4). Este instrumento se organizaba según los rasgos que son caracterizadores de la evaluación formativa, de cara a una metaevaluación en este sentido. Los criterios considerados fueron los siguientes (Navarro y Jiménez, 2012): 1) Integración de la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el sistema de evaluación. 2) Implicación activa del alumnado en los procesos de evaluación. 3) Uso de instrumentos de evaluación de forma continua durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. 4) Presencia de un flujo bidireccional constante de comunicación profesor-alumno respecto a la información obtenida en las actividades de

evaluación. 5) Criterios de evaluación cognitivos, motrices y afectivos-sociales que convergen en el contenido de enseñanza.

Fue cumplimentada por los tres profesores asistentes al curso, al inicio del curso (pre) y al finalizarlo, una vez transformadas las UF (post).

b) **Criterios de calidad Educativa** (López-Pastor, 2006). Se aplicaron una serie de criterios de "Calidad Educativa" (descritos en el marco teórico) para valorar su cumplimiento en los sistemas e instrumentos de evaluación que habían diseñado los docentes en sus UF. En el estudio se aplicaron los criterios valorándolos según cuatro categorías, puesto que ciertos criterios se dividieron en dos o tres vertientes. En este sentido se categorizó el análisis con una escala cualitativa: (1) no cumple con el criterio o con ninguna vertiente dentro del mismo; (2) cumple "poco" con el criterio, cuando este se dividió en tres vertientes y sólo cumpla una; (3) cumple "bastante" con el criterio, cuando este se dividió en tres vertientes y cumplía con dos de ellas o cumplía con una vertiente cuando estaba dividida en dos; y (4) cumple "mucho" con el criterio, cuando cumplía totalmente con el criterio o todas las vertientes del mismo. A continuación, se dividen los criterios atendiendo al número de vertientes que la conforman (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017) (Tabla 61):

-ADECUACIÓN. Se refiere al hecho de que los sistemas e instrumentos de evaluación fuesen coherentes y adecuados en tres aspectos: respecto al diseño curricular; respecto a las características del alumnado y el contexto; y respecto a los planteamientos docentes.

-RELEVANCIA. Si la información que aportaban era relevante, significativa y útil para los implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

-VIABILIDAD. Si la utilización sistemática de las técnicas e instrumentos elegidos era viable en las condiciones concretas de trabajo de cada persona.

- VERACIDAD. Si cumplían los criterios de credibilidad, fiabilidad y transferibilidad, estos al ser criterios de rigor científico se deben extrapolar al contexto educativo. En otros sitios hay 4: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad

- FORMATIVA. En qué grado la evaluación servía para mejorar el aprendizaje del alumnado, la actuación docente y los procesos de E-A que tenían lugar.

- INTEGRADA. En un doble sentido: en primer lugar, si los sistemas e instrumentos de evaluación estaban integrados en los procesos cotidianos de E-A, en vez de constituir momentos puntuales y finales (este aspecto está relacionado con el concepto de “evaluación continua” –correctamente entendido dicho concepto–); en segundo lugar, estar integrados los diferentes sujetos de la evaluación (profesorado, procesos, alumnado) y los diferentes ámbitos y aspectos evaluados.

- ÉTICA. La no utilización de la calificación como herramienta de control, poder, amenaza o venganza sobre el alumnado. Otro aspecto fundamental es el que se refiere a la utilización de la información obtenida a través de la evaluación, en cuanto al cumplimiento de las garantías de confidencialidad y anonimato, así como en cuanto a un uso respetuoso con las personas implicadas. Esto es, en caso de utilizar la información hacerlo en beneficio del alumnado, no en su perjuicio.

Tabla 61

Criterios de Calidad Educativa

	Respecto al diseño curricular de la materia
Adecuación	Respecto a las características del alumnado y el contexto
	Respecto a los planteamientos educativos, a las convicciones propias de cada docente
Relevancia	Selección de los aspectos concretos a evaluar y ceñirse a ellos
Veracidad	Credibilidad
	Fiabilidad
	Transferibilidad
Formativa	La evaluación utilizada sirve para mejorar el proceso de E-A
Integrada	El proceso de evaluación en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje
	Al alumnado y al profesorado en los procesos de evaluación educativa
Viable	Diferentes ámbitos, contenidos y competencias en los mismos instrumentos y procesos de evaluación
	Condiciones reales de docencia de cada profesora o profesor (número de alumnos, carga de trabajo acumulada, situación personal, implicación de los instrumentos).
Ética	Tratamiento confidencial de la información
	No utilizar la calificación como medio de poder y control de la clase

López-Pastor (2006) realiza el análisis de los criterios de evaluación atendiendo a si se cumple o no cada uno de ellos aplicados a un instrumento de evaluación concreto. En el presente estudio cada profesor participante en el curso hizo una metaevaluación del sistema de evaluación en su conjunto de una UF de referencia al inicio y al final del curso, aplicando estos criterios junto a la ficha de metaevaluación didáctica de Jiménez y Navarro (2008) y Navarro y Jiménez (2012) que, como se ha descrito anteriormente, ayuda a tener una perspectiva holística de los instrumentos atendiendo al tipo de evaluación, sujetos implicados, momentos de uso, flujo de comunicación y las capacidades que en ella se trabajan. Por otra parte, se analizaron individualmente los instrumentos de evaluación por separado y de forma conjunta, a través del análisis documental realizado por el investigador de la UF una vez puesta en marcha.

- c) **Cuestionario para la evaluación de cursos apoyados en Tecnologías de la Información y la Comunicación** (Fandos, 2003) (Anexo 5). Este instrumento estaba conformado por 25 aspectos a evaluar, divididos a su vez en cinco dimensiones: a) formación presencial-virtual, b) diseño del curso o módulo de formación, c) desarrollo del curso, d) actitud y habilidades desarrolladas en el curso, e) valoración de la formación recibida. Mientras que la primera dimensión permite valorar el uso de las TICs en cursos semipresenciales y no presenciales, las tres dimensiones siguientes fueron de gran interés para el estudio. El diseño del curso o módulo de formación recopilaba información relevante de la primera fase del curso formativo, como fue el planteamiento de cómo conformarlo así como la base de su formulación y estructuración. Conocer la valoración de los participantes en este aspecto es importante pues este es el punto de partida y ha de ser motivante para los sujetos a los que va dirigido, esta última dimensión cuenta con dos preguntas abiertas: ¿has encontrado adecuadas las actividades realizadas en el curso? y ¿qué tipo de actividades valoras más? La tercera dimensión valoraba la importancia de los componentes que constituyen el curso de formación, los materiales utilizados y los principios metodológicos que han sido elegidos en el diseño previo. La cuarta dimensión evaluaba la actitud y habilidades desarrolladas en el curso evaluaba las capacidades de autoaprendizaje desarrolladas durante el mismo,

así como el trabajo individual y colectivo del grupo clase y la relación de estos con el profesor. La valoración del docente es primordial pues su intervención puede generar un ambiente óptimo de aprendizaje, así como motivador para los participantes al curso. Por último, la valoración de la formación recibida se centra tanto en el interés del contenido ofertado, como su aplicabilidad en la labor docente futura, contando con cinco preguntas abiertas al finalizar esta dimensión: en tu opinión, ¿cómo valorarías esta experiencia?, ¿volverías a realizar un curso de formación a través de las TIC?, ¿de lo aprendido en el curso, qué aspectos has aplicado posteriormente?, indica los tres aspectos más negativos y los tres más positivos del curso, y ¿deseas expresar alguna opinión sobre el cuestionario o su contenido que no se te haya preguntado anteriormente?

- d) **Cuestionario de autodiagnóstico didáctico para los profesores** (Jiménez y Navarro, 2008; Navarro y Jiménez, 2012; Cano, 2015) (Anexo 6). Con este instrumento se exploró el perfil didáctico que los profesores de EF de Secundaria atribuían a la evaluación de sus UF. Este instrumento estaba compuesto por 14 ítems, con un formato de escala de cuatro alternativas (nada, poco, bastante y mucho, codificadas de 0 a 3), sus enunciados respondían a cinco áreas o factores que se correspondían con rasgos caracterizadores de la evaluación formativa. Las dimensiones fueron (Jiménez y Navarro, 2008; Navarro y Jiménez, 2012; Cano, 2015): 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).
- e) **Cuestionario de los alumnos acerca de aspectos didácticos de su aprendizaje y de su enseñanza** (Jiménez y Navarro, 2008; Navarro y Jiménez, 2012; Cano, 2015) (Anexo 7). Con el empleo de este cuestionario se buscó 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. Este cuestionario consta de 10 ítems, con un formato de escala de 4 alternativas (nada, poco, bastante y mucho, codificadas de 0 a 3). El cuestionario está organizado en 4 dimensiones, las cuales son coincidentes con

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) (Navarro y Jiménez, 2012).

- f) **Análisis documental.** Se llevó a cabo un análisis de diversas fuentes: a) programación, b) diario del profesor, c) fotos y vídeos, y d) documentación complementaria como el informe de orientación pedagógica y producciones del alumnado (Figura 37).



Figura 37. Análisis de los documentos para el estudio 2

Como se ha dicho, para la programación, el diario del profesor, las fotos, los vídeos y la documentación complementaria como el informe de orientación pedagógica y producciones del alumno, se realizó un análisis documental por parte del investigador mediante el programa Atlas.ti 7.0; siguiendo la estructura de análisis de las entrevistas semiestructuradas. Los pasos que se llevaron a cabo fueron los que establece Friese (2014) en el análisis cualitativo y con dicho programa: en él se crean familias (agrupaciones de documentos primarios), cada documento primario se corresponde con un elemento del estudio ya sea una foto, un vídeo o un documento Word; posteriormente se codifican mediante códigos, que se vieron representados por las citas y los

diferentes memes (recordatorios y descripción de reflexiones) que tiene el investigador durante el estudio. Los documentos primarios de carácter gráfico (fotografías y vídeos) fueron realizados por cámaras fotográficas de los docentes.

f) **a Entrevistas.** La entrevista es considerada por muchos autores (Alonso, 1994; Bryman, 2008; Márquez, Muñoz, 1994; McCrackent, 1991; Palacios 2000; Ureña, Ureña, Velandrino y Alarcón, 2007; Sabino, 2014; Sweezy, 1945) como una poderosa herramienta e instrumento para la recogida eficaz de datos en una investigación.

Heinemann (2003) comenta que 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. Para la realización de la entrevista se atendió a las reglas generales de la formulación de preguntas establecidas por Heinemann (2003):

- Deben estar formuladas de forma sencilla, breve y comprensible pero adecuada.
- Deben ser válidas en relación a los indicadores que deben averiguar.
- No deben ser banales ni complicadas.
- Deben estar formuladas de forma unívoca, de manera que los entrevistados comprendan lo mismo al escuchar la pregunta.
- Las preguntas deben estar formuladas en lenguaje oral y no escrito.
- Cada pregunta debe referirse a un único hecho.
- No deben existir presuposiciones a las preguntas realizadas.
- Las realizaciones de las preguntas no deben ser formuladas de manera sugerentes, demandando una determinada respuesta
- Las preguntas no deben contener valoraciones.

Mertens (2005) realiza una clasificación dividida en 6 tipos: de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivos, de antecedentes y de simulación.

Por su parte, Hernández, Fernández y Babtista (2010) establecen el orden de formulación idóneo de las preguntas que conforman una entrevista cualitativa: primero comienza con preguntas generales y de respuesta fácil para perder tensión y realizar las primeras comunicaciones, para después ir incrementando la complejidad, seguido de preguntas sensibles y por último las preguntas de cierre a modo de resumen o preguntas de conclusiones.

Atendiendo a Heinemann (2003), se pueden clasificar las entrevistas que se realizaron en el estudio como: entrevista verbal, estandarizada, semiestructurada e individual. Siguiendo a Wengraf (2012), el modelo de entrevista que se utilizó para este estudio se corresponde con un modelo hipotético-inductivo ya que se recopilan los hechos y datos relevantes para un posterior análisis y acercar estos a una teoría específica.

El procedimiento de análisis de los datos cualitativos es: a) recolección de datos, b) preparación de los datos para el análisis, c) revisión de los datos, d) organización de la información, e) descubrimiento de unidades de análisis, f) codificación de las unidades, categorización y codificación, g) generación de hipótesis, teoría y explicaciones a los datos obtenidos.

En una primera fase se concibieron tanto las dimensiones y categorías de la entrevista (tiempo de enseñanza-aprendizaje, limitaciones, preguntas-problemas a resolver), posteriormente se inició la elaboración de las posibles preguntas, seguida por la evaluación y corrección de errores de las mismas, dando paso a un diseño final del instrumento; finalmente, se prosiguió con la aplicación y el análisis de datos obtenidos por la entrevista.

Siguiendo a Bisquerra (2004), se presenta la secuenciación en la planificación de la entrevista en tres momentos diferenciados:

- Momento de preparación: redacción de objetivos, identificación de personas, formulación de las preguntas y secuenciación.

- Momento de desarrollo: crear un clima de confianza, mantener una actitud abierta y positiva, facilitar la comunicación (en la presentación hay que indicar el objetivo, establecer las condiciones y difusión e informar de la duración y número de encuentros necesarios), registrar la información mediante una grabadora de calidad y realizar las preguntas estructuradas mediante un guión.
- Momento de valoración: autoevaluación tanto del entrevistador como de las decisiones y procedimiento que se ha llevado a cabo (pertinencia de los objetivos, calidad de las preguntas, el entorno utilizado, la duración y el tipo de registro).

Las dimensiones elegidas para la entrevista han sido: a) concepto de evaluación formativa y/o compartida por parte del profesorado, b) aplicación de la evaluación formativa y compartida por parte del profesorado, c) relación de las competencias clave con la evaluación formativa y compartida; relacionándose con las dimensiones y subdimensiones del cuestionario diseñado en el estudio 1.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se realizaron cuatro entrevistas, que atienden a diferentes elementos de la intervención docente del profesor, así como de diferente naturaleza. Todas las entrevistas fueron realizadas y grabadas por medio digital (Skype), utilizando recursos auditivos y gráficos para personalizar el proceso de entrevista. El programa utilizado para grabar las comunicaciones fue el Free Video Call Recorder, volcando la información y clasificándola al programa Word y al software Atlas.ti. 7.0. En el Anexo 8 se muestran las cinco plantillas que se utilizaron para llevar a cabo las distintas entrevistas del estudio:

- Entrevista inicial. La entrevista inicial, realizada anteriormente a la aplicación de la UF, formaba parte del estudio diagnóstico de los distintos participantes en la investigación, teniendo como objetivos: a) describir datos personales del sujeto y del contexto educativo del que forma parte; b) registrar y analizar la percepción del participante acerca de los procesos de evaluación general en la materia de EF; c) analizar la percepción y conocimientos de los docentes sobre la evaluación formativa y compartida;

- y d) describir la percepción del docente antes de realizar la intervención didáctica acerca del trabajo de las competencias clave a través de la unidad.
- Entrevista descriptiva de la Unidad Formativa que se iba a llevar a cabo. Se realizó una entrevista semiestructurada previamente a la aplicación de la UF, focalizada en la descripción de la misma, atendiendo principalmente a la metodología utilizada, recursos, instrumentos de evaluación (tipos, explicación de la elección de esas herramientas, momentos específicos de uso y el valor formativo que disponen dentro de la UF) y técnicas (dando relevancia a los procesos de diálogo intencionados que se van a generar).
 - Entrevistas de sesiones. El objetivo de la realización de las entrevistas fue minimizar el grado de contaminación de los resultados por la inclusión del investigador en el proceso de E-A que se estaba llevando a cabo, ya que si existiera tal participación del investigador podría condicionar el comportamiento del alumnado durante la sesión, es por ello que las entrevistas de sesiones adquieren un rol principal y deben realizarse siempre el mismo día tras la práctica de cada sesión, siendo menos estructuradas para focalizar la atención según las necesidades que se han dado durante las mismas y las experiencias del docente en ellas. Para el desarrollo de las sesiones se tuvo en cuenta la programación de la sesión del docente, focalizando la atención en la metodología que utiliza. En relación a la práctica docente, las preguntas fueron orientadas a la participación del alumnado en la sesión, dividiendo ésta en la participación en la evaluación, y la participación activa durante la misma. Otro aspecto relevante era conocer los diferentes tiempos que se han establecido en la sesión (útil, motor, organización y perdido), así como los procesos de diálogo, atendiendo a los diálogos entre los alumnos, profesor-alumno y diálogos reflexivos del profesor. Las entrevistas de sesión fueron llevadas a cabo siempre la misma semana en las que se desarrollaron las sesiones, pudiendo focalizar la entrevista a una única sesión o agrupando las dos sesiones de EF semanales.
 - Entrevista sobre Competencias clave. La entrevista, que fue realizada la primera semana de aplicación de la UF, constaba de 12 preguntas, cuyos objetivos fueron: a) conocer si el profesor utiliza el modelo competencial en la programación docente y en la práctica, b) conocer la percepción de los

docentes acerca del trabajo competencial sobre las dificultades que presenta su implementación en la programación y en la práctica, los condicionantes que se generan para la programación competencial (contexto, creencias, tradición, formación, rol equipo directivo y evaluación), y la opinión de los docentes acerca del papel de la materia de EF en el modelo competencial global.

- Entrevista final. Entrevista semiestructurada llevada a cabo posteriormente al desarrollo de la UF, y fue dirigida a recoger la experiencia vivida por el docente durante, el proceso y una reflexión personal.

f) **b Programación, el diario del profesor, las fotos, los vídeos y la documentación complementaria** como el informe de orientación pedagógica y producción del alumno se realizó un análisis documental mediante el programa Atlas.ti 7.0 siguiendo la estructura de análisis de las entrevistas semiestructuradas. Los pasos que se llevaron a cabo fueron los que establece Friese (2014) en el análisis cualitativo y con dicho programa, en él se crean familias (agrupaciones de documentos primarios), cada documento primario se corresponde con un elemento del estudio ya sea una foto, un vídeo o un documento word, posteriormente se codifican mediante códigos, que se vieron representados por las citas y los diferentes memes (recordatorios y descripción de reflexiones) que tiene el investigador durante el estudio.

4.2.2.2. *Participantes y contexto*

La muestra de la fase 1 y 2 objeto de estudio estuvo formada por tres profesores de Secundaria (a partir de ahora P1, P2 y P3) de EF (2 hombres y 1 mujer) con una edad media ($M=32,3$), estando dos profesores en activo (el P1 en un centro público y el P2 en uno concertado) y uno no (P3), que realizaron el curso de formación sobre Evaluación Formativa y Compartida y Competencias Clave en Secundaria, dirigido a Licenciados y Graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD), y especialmente docentes de EF en Secundaria de la Región de Murcia en activo; ofertado como curso de Postgrado en la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM).

La muestra de las fases tres, cuatro y cinco del estudio (véase Figura 38) fue de carácter incidental, concretamente se seleccionaron dos de los tres profesores de las fases uno y dos (P 1 y P 2), ya que el tercero no estaba en activo.

El participante 1 (P1) fue una mujer de 35 años, profesora de EF en un centro público de Murcia. La carga docente de esta profesora era de 8 grupos de alumnos: 4 grupos de 3º de ESO, con una media de 29-30 alumnos, 2 grupos de 4º de ESO, el primero con 27 alumnos y el segundo con 24, y dos grupos de Bachillerato, uno con 23 y otro con 28 alumnos. Los alumnos participantes en este estudio fueron los pertenecientes al grupo al que fue dirigida la UF, 4º de ESO A, conformado por 27 alumnos (14 alumnas y 13 alumnos) con edades comprendidas entre los 15 y 17 años (M=15,5).

El participante 2 (P2) fue un hombre de 39 años, profesor de EF en un centro concertado de Murcia, dando clases con una sola línea en los dos ciclos de la ESO, es decir, con cuatro grupos a su cargo. Los alumnos participantes en este estudio fueron los pertenecientes al grupo para el que fue dirigida la UF, 4º de ESO A, conformado por 11 alumnos (7 alumnos y 4 alumnas) con edades comprendidas entre los 15 y 17 años (M=16).

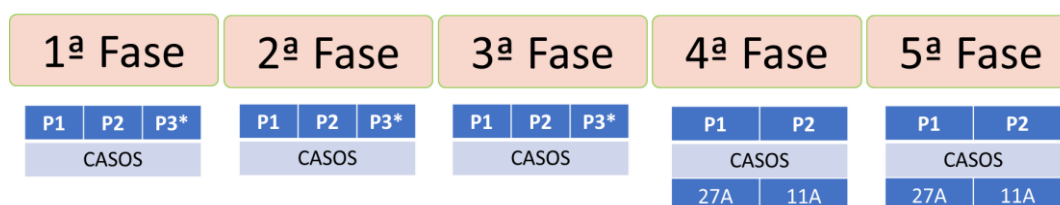


Figura 38. Participantes del estudio 2

El estudio contó con el permiso tanto de la dirección de los dos centros educativos y del profesorado implicado, como del lugar de realización. Para el proceso de aceptación del curso se realizaron las siguientes fases: en la fase inicial fue necesario ponerse en contacto con la sección de Títulos propios de la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM); se cumplimentó el documento prescriptivo (objetivos, contenidos, competencias y naturaleza) necesario para su aceptación; y una vez aceptado por la citada Universidad, por último se realizó la fase de publicitación del curso de formación permanente. Igualmente, se diseñó un cartel informativo con la publicidad del curso (Figura 39).



Figura 39. Cartel informativo del curso de formación permanente

4.2.2.3. Aspectos éticos del estudio

El estudio llevado a cabo, a pesar de no incidir directamente en el alumnado, requiere de un riguroso componente de respeto y utilización ética de los datos obtenidos por tratarse de ideas, pensamientos y perspectivas de personas concretas como son los profesores participantes en el curso y los profesores y alumnos participantes en los estudios de caso. Es por ello la necesidad de un “consentimiento informado” por parte de los mismos o de sus padres, madres o tutores legales, en el caso de los menores de edad, informándoles de los objetivos del estudio y garantizándoles en todo comentario la confidencialidad y el anonimato, así como el uso respetuoso de las unidades formativas y los documentos facilitados por su parte; siendo el uso de la información por parte del investigador el apartado más importante en esta cuestión, que garantiza no utilizarlos con fines mercantiles ni con otros objetivos más allá de esta investigación.

González (2012) relaciona la rigurosidad de la investigación con el componente ético, ya que es un deber ser ético con la comunidad científica,

aportando metodologías propias libres de plagios, llevando a cabo un proceso riguroso cuyo objetivo sea aportar datos relevantes a la misma.

McMillan y Schumacher (2005) afirman que los principios éticos en la investigación cualitativa son semejantes a los de la investigación cuantitativa. Las directrices éticas que las conforman pueden ser: el informe de consentimiento informado, decepción, confidencialidad, anonimato, daño (psicológico o físico) a los sujetos, vulneración de la privacidad.

El informe de consentimiento, planteado como diálogo, es en el que el investigador asegura la confidencialidad y el anonimato de los datos obtenidos de forma dialogada. Cada participante del estudio es informado de los aspectos organizativos del estudio tales como los contenidos, hipótesis y los objetivos planteados; seguidamente del seguro de confidencialidad y anonimato, de manera sincera e informando de que en ningún caso se manipularán los datos obtenidos. Una vez informado de la base de la investigación, cada participante decide si quiere formar parte del estudio.

La confidencialidad y el anonimato se garantizan con el objetivo de que no se identifiquen en ningún caso las situaciones específicas con el participante en concreto, en este caso no se identificará con detalle la localización exacta de los institutos, utilizando descriptores genéricos para que no se pueda acotar en exceso la particularidad del centro ni del participante.

Por último, se ha asegurado en esta investigación que no va a existir daño de ningún tipo hacia los participantes, pudiendo ser daño físico o psicológico, ni humillación personal.

Para la consecución del informe favorable por parte del Comité de Ética de la UCAM se envió el proyecto de tesis doctoral y se realizaron y presentaron los siguientes documentos:

- Consentimiento informado por parte el profesor, especificando el tipo de participación con la que va a formar parte de la investigación, 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 EF. En cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter

- Personal, donde se comunica la finalidad de la investigación, asegurando el tratamiento confidencial de los datos.
- Consentimiento informado por parte del padre/madre, tutor de cada alumno (Anexo 9) que conforma el grupo clase al que va a ser dirigido el estudio, especificando la cumplimentación de un cuestionario sobre la percepción del alumnado de la práctica docente del profesor/a, la recogida 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.
 - Documento de información para los sujetos sometidos al estudio (hoja informativa) (Anexo 10), donde se informa sobre en qué consiste y para qué sirve a grandes rasgos el estudio, así como información acerca de cómo se realiza y que efectos le producirá al participante que forme parte.
 - A nivel personal del investigador, se creó un compromiso de confidencialidad con el objetivo de: a) mantener la confidencialidad, sin divulgarla ni entregarla a terceros, ni a cualquier persona, ya sea natural o jurídica, de los datos personales que tenga en posesión en la investigación, b) no enviar a terceros archivos que contengan información de datos personales a través de correo electrónico u otros medios a la que tenga acceso, sin la autorización respectiva.

4.2.2.4. El curso de formación permanente

El curso de formación permanente que se diseñó buscaba la perspectiva del discurso práctico, mediante ejecuciones y procedimientos que favorecieran la toma de decisiones del profesorado en un contexto real (Shavelson, 1976), utilizando en este caso UF ya diseñadas en la programación docente de la materia de EF para el curso académico 2016/2017.

Para el diseño del curso se tomó en cuenta las características estructurales y fundamentales de Martínez de Ojeda (2013) estableciendo tres variables: la forma (qué metodología didáctica se utiliza para el desarrollo y la modalidad del curso), la duración y la participación activa. En cuanto a las características fundamentales, el curso atendió a la transversalidad de contenido, el aprendizaje participativo y la aplicabilidad práctica; que viene representada por la coherencia entre los contenidos que se trabajan. Enumerando las características que Wested (2002)

(citado en Martínez de Ojeda, 2013) desarrolla para los programas fructíferos de formación permanente, estas son:

Se centra en el profesor como variable importante del aprendizaje del alumno (aunque también incluye otros miembros de la comunidad escolar); (2) se centra en la mejora del aprendizaje del profesor, de la calidad del centro, y de toda la organización; (3) respeta y se adapta a la naturaleza intelectual y la capacidad de liderazgo de los profesores, directores y otros miembros de la comunidad escolar; (4) es coherente con las últimas investigaciones realizadas con el contenido concreto y sobre su enseñanza; (5) dota al profesor de los recursos suficientes para profundizar más en el contenido en cuestión, estrategias de enseñanza, nuevas tecnologías, y otros elementos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje; (6) promueve el afán de superación y la calidad de la intervención docente diaria, (7) se planifica de forma colaborativa entre los agentes educativos implicados (...) para facilitar su desarrollo; (8) se enmarca dentro de un plan de mejora integral; y (9) se evalúa para comprobar su impacto sobre la práctica docente, y sobre el aprendizaje del alumno; y esta evaluación sirve para planificar y mejorar los programas de formación permanente futuros . (p. 2)

Hasta el momento, son escasos los estudios con propuestas de desarrollo de programas de formación permanente para el profesorado de EF que se ajusten a las pautas planteadas en la literatura específica (Martínez de Ojeda, 2013), los cuales no resultarán útiles hasta que no estén vinculados a proyectos de mejora más amplios; involucrando a todos los docentes de un centro educativo (Hernández, 2007). En la Tabla 62 se puede apreciar que el diseño del curso se escogió atendiendo a las consideraciones teóricas de estudios destinados a los programas de formación permanente.

Tabla 62
Características esenciales de un curso de formación permanente según la literatura especializada

ESTUDIOS	CARACTERÍSTICAS	PRESENCIA EN EL CURSO	FUNDAMENTACIÓN
<i>Hernández (2007)</i>	El programa de formación debe estar vinculado a un proyecto global de mejora	-	El curso de formación permanente está planificado y diseñado como fase formativa dentro del estudio de tesis sin formar parte de un proyecto más amplio acogiendo al docente de EF sin estar presentes otros sujetos del centro educativo al que forma parte
<i>Imbernon (2005)</i>	Debe fomentar el desarrollo personal, profesional e institucional	xx	Experiencias vividas y descritas afirman el desarrollo personal y profesional en la utilización de la evaluación formativa y compartida en la materia de EF en diferentes etapas educativas (Lopez-Pastor y Pérez-Fuery, 2017)
	Coherencia y actualización de contenidos	xxx	Los contenidos que forman parte del curso están datados desde el 2000 hasta el 2017 para disponer de un amplio abanico de estudios con fundamentación teórico-práctica. La coherencia de los mismos viene representada por estudios que abarcan su realización y complementación en la teoría y práctica educativa específica en la materia (Lopez-Pastor, 2011; Pérez-Fuery, 2013)
	Tener en cuenta la diversidad profesional del docente y del territorio	xx	El punto de partida del curso viene representado por una UF diseñada, planificada y aplicada por cada docente atendiendo a sus creencias, intervenciones programaciones y prácticas docentes. Aunque la diversidad de territorio no se cumple de forma estricta, si atiende específicamente a la concreción y realidad educativa de la Región de Murcia mediante el marco legislativo propio y las necesidades genéricas de los docentes que forman parte (fase 1 del estudio de tesis)
<i>Imbernon (2002)</i>	Situaciones problemáticas evitando problemas "esterotipados"	xxx	Justificación representada bajo dos perspectivas: a) fundamentación teórica de la problemática y necesidad de un cambio en concepto y aplicación de la evaluación (Lopez-Pastor, 2000; 2006; 2009; 2012) y la necesidad de aplicar el modelo competencial en el marco educativo de forma efectiva (Pérez-Fuery et al., 2012); b) necesidad específica en el territorio murciano diagnosticado en la fase 1 del estudio mediante un instrumento cuantitativo (cuestionario) que justifica la planificación del curso de formación permanente
	Vinculación de la formación permanente con el desarrollo profesional	xx	El curso está diseñado para iniciar un ciclo de investigación acción (Lopez-Pastor, 2006) metaevaluación (Navarro y Jiménez, 2012), modificación, acción y reflexión de forma guiada y formar al docente para continuar de forma autónoma nuevos ciclos
<i>Soto (2002)</i>	Planificar y evaluar el programa de formación permanente en un contexto específico	xxx	Evaluación atendiendo al momento (Lopez-Pastor, 2006): inicial, evaluación inicial de los intereses, opiniones y conocimientos de los docentes; procesual, técnica del senatorio (Palo y Hernández (2012), sensaciones (Díaz-Lucea, 2005) y tareas específicas del curso mediante el uso de rúbricas (Morje, 2013); y evaluación final y del programa mediante la Aplicación del cuestionario de Fardos (2003) para valorar la naturaleza, "Blending learning", diseño, desarrollo y el curso como elemento único
	Fomentar procesos reflexivos compartidos; compartir experiencias, vitales, personales y profesionales	xxx	El curso mediante la metodología de "flipped classroom" para el desarrollo del aprendizaje individual (Moffet y Mill, 2014) pretende fomentar y ampliar los tiempos de reflexión con tareas específicas de debate, intercambio de experiencias y razonamiento de la programación y práctica docente personal, favoreciendo el proceso de diálogo entre todos los sujetos del programa (Hernández y Schüller, 2013)
<i>Shadrisko (2009)</i>	Tutorización y posterior apoyo al profesorado después del programa	xxx	Tutorización procesual y extensiva: procesual mediante tres recursos informáticos (Edmodo, curso electrónico, y foro del blog creado y diseñado para el curso; tutorización extensiva después del curso mediante la fase de estudio de caso posterior ayudado de una metodología mixta (entrevistas semiestructuradas y cumplimentación de cuestionarios) estando en funcionamiento durante todo el proceso y posteriormente los recursos electrónicos anteriormente mencionados

Para la realización de este curso nos vamos a apoyar en las investigaciones realizadas por Martínez de Ojeda (2013) y Calderón y Martínez de Ojeda (2014) y el aprendizaje semipresencial. Estos autores han realizado una revisión de las propuestas concretas del área de EF y se han reafirmado en una serie de características (Tabla 63) que deben cumplir las modalidades de formación permanente que se lleven a cabo. Esta formación considera al profesor y a su contexto como elementos fundamentales que van a guiar la planificación de su formación permanente, basada en metodologías reflexivas que fomentan el trabajo colaborativo, y considera la práctica como elemento central que guía el aprendizaje. La propuesta elaborada en el presente estudio se ajusta a la mayoría de estos aspectos, y configura una modalidad de formación para la evaluación formativa y las competencias clave en EF.

Tabla 63

Aspectos esenciales de las propuestas de formación permanente en el área de EF

	Modalidad	Modelo	Duración	Metodología	Evaluación	Seguimiento
Fraile (1992)	Plan de formación y seminarios colaborativos	Ecológico	Ciclos de 3 años y seminarios semanales	Investigación -acción	Reflexiva Formativa	Sí
González y Monguillot (2011)	Plan de formación	Reflexivo	9 semanas	No presencial Virtual Constructiva	Reflexiva Formativa	No
Ko, Wallhead y Ward (2006)	Seminario	Reflexivo	10 horas	Colaborativa Constructiva Práctica	Reflexiva Formativa	No
Sinelnikov (2009, 2011)	Plan de formación y seminarios	Ecológico	Un curso académico Seminarios de dos días	Colaborativa Constructiva Práctica	Reflexiva Formativa	Sí

Fuente: Tomado de Martínez de Ojeda (2013, p. 78).

Es preciso indicar, por otro lado, que en este curso se ha incorporado otro elemento más en su diseño didáctico: la metaevaluación. Por consiguiente, se ha postulado una función metaevaluatora dentro del sistema de evaluación formativa en EF (Navarro y Jiménez, 2012). El objetivo de realizar una metaevaluación diagnóstica del modelo de evaluación que se utilizaba fue el de efectuar un análisis del modelo de UF que se estaba llevando a cabo para poder incidir, mejorar, modificar o ampliar aquellos aspectos que el participante del curso quisiera focalizar, como los momentos, a quién va dirigido o con qué criterios de evaluación

los beneficios de ambas, como el de generar un grupo cohesionado y la facilidad de la modalidad a distancia para continuar con los contenidos y la metodología del curso. El principal inconveniente lo definen Reece y Lockee (2005), atendiendo a la dificultad añadida de planificar y organizar cada fase del curso, estableciendo en fases muy marcadas los contenidos y métodos a seguir durante las sesiones presenciales y la formación a distancia. Existen estudios recientes que analizan esta metodología con resultados positivos para poder ser replicados de forma fehaciente (González, Rodríguez-Conde, Olmos, Borham y García Peñalvo, 2013; Paniagua, Luengo, Torres y Manuel, 2017). Siguiendo las indicaciones de Garrison y Kanuka (2004) (citado por Paniagua et al., 2017) para diseñar un modelo semipresencial que favorezca el aprendizaje de los participantes, debe atender a ciertos aspectos clave: impulso de políticas que favorezcan la modalidad semipresencial; planificación previa estratégica de los objetivos, costes y recursos humanos y materiales disponibles; desarrollo operativo de las estrategias de promoción y gestión tecnológica, adecuado proceso de evaluación y la facilitación de recursos didácticos; planificación del tiempo, estableciendo los tiempos de la modalidad presencial y a distancia así como organizar sesiones flexibles atendiendo a las necesidades de los participantes; la asistencia, elemento indispensable para que se pueda llevar a cabo una metodología basada en la combinación de modalidades, tomando las decisiones oportunas para que exista la mayor participación posible.

Duración. El curso tuvo 25 horas de duración, de las cuales 9 horas fueron presenciales (que se correspondieron con tres sesiones de tres horas) y 16 horas no presenciales, destinadas a la lectura y reflexión del temario y tareas propuestas. El curso se llevó a cabo en las fechas correspondientes entre 05/12/2016 al 27/01/2017.

Metodología y estrategias de enseñanza. La metodología utilizada en el curso se corresponde con el aula invertida o “flipped classroom”, metodología llevada a cabo en multitud de estudios (Barao y Palau, 2016; Bergmann y Sams, 2012; Johnson, 2013), debido a las numerosas ventajas y posibilidades que se benefician de su utilización (González, Rodríguez-Conde, Olmos, Borham y García Peñalvo, 2013; Paniagua, Luengo, Torres y Manuel, 2017). Se escogió esta metodología atendiendo tanto a las características del curso, ya que al ser semipresencial se buscaba

aumentar el tiempo útil de la clase, sin parar tanto en los aspectos más teóricos, siendo estos para las horas no presenciales, como por las características que presenta esta metodología. García-Barrera (2013) relaciona el aula invertida como herramienta efectiva en cursos a distancia, desarrollando paralelamente el aprendizaje ubicuo.

Como estrategia de E-A se utilizó la gamificación educativa. Es importante aclarar que la gamificación no consiste en frivolar el aprendizaje y convertirlo en una mera competición de puntos, insignias y en una clasificación. Es una estrategia que permite adoptar la estructura o arquitectura de un juego para darle sentido al currículo educativo, asumiendo siempre que lo esencial es el currículo y que la gamificación es un medio para motivar y despertar las emociones que faciliten el proceso de aprendizaje del alumnado (Martín y Hierro, 2013).

La gamificación se puede definir como “un proceso relacionado con el jugador y su pensamiento y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas” (Zichermann y Cunningham, 2011, p.11). En esta misma línea, Marín y Del Hierro (2013) definen la gamificación como una técnica, un método y una estrategia a la vez. Parte del conocimiento de los elementos que hacen atractivos a los juegos e identifica, dentro de una actividad, tarea o mensaje determinado, en un entorno de no-juego, aquellos aspectos susceptibles de ser convertidos en juego o dinámicas lúdicas. Todo ello para conseguir una vinculación especial con los usuarios, incentivar un cambio de comportamiento o transmitir un mensaje o contenido; es decir, crear una experiencia significativa y motivadora (p.111). Zichermann y Cunningham (2011) la relacionan con el conjunto de reglas y mecánicas sobre el juego aplicados en contextos no lúdicos con el objetivo de influenciar y motivar a grupos de personas.

Para el curso se utilizó esta técnica mediante la consecución de diferentes logros (Figura 41), que se fueron adquiriendo conforme se progresaba y realizaban las tareas ofertadas y cuando se cumplió con la asistencia a las tres sesiones presenciales. En el siguiente apartado, sesiones y tareas, se detalla más información sobre su uso y puesta en práctica.



Figura 41. Iconos de los logros del curso. Fuente de elaboración propia

Evaluación. A lo largo de las sesiones presenciales se facilitaron dos instrumentos creados para la evaluación procesual de la clase. Por un lado, un instrumento llamado “sensaciones” (Anexo 11) diseñado para la focalización de sensaciones momentáneas mediante texto, dibujos, palabras o gráficos que expresen los sentimientos que emanan de cada persona en un momento determinado (Díaz-Lucea, 2005). El segundo instrumento se relacionó con la técnica del semáforo (Anexo 12), instrumento con validez de contenido diseñado por Palao y Hernández (2012) que permite evaluar de forma rápida y fácil de cumplimentar aspectos actitudinales, organizativos y estructurales sobre el aprendizaje del alumnado. Ambos se cumplimentaron al final de cada sesión presencial. Libremente, el participante podía categorizar de “muy bien” o color verde, “regular” o color amarillo y “mal” o de color rojo los aspectos que se consideraba de la sesión presencial, con variables tales como: la presentación teórica del power-point utilizada, habilidades comunicativas del profesor que impartía el curso, dinamización de la clase, clima del aula, documentación ofertada (atractiva, información relevante...), evaluación realizada, temas tratados, armonía durante toda la sesión, etc. En la última sesión los participantes debían exponer ante el grupo su UF explicando el sistema de evaluación que utilizaban y por qué la consideran formativa y compartida. Para su evaluación se diseñó una rúbrica específica con categorías acerca de comprensión, conocimiento y aplicación de la evaluación formativa y compartida, competencias clave y debates generados en la presentación.

Para la metaevaluación didáctica se utilizó una autoevaluación con el instrumento MD de Jiménez y Navarro (2008) y Navarro y Jiménez (2012), junto con los criterios de calidad educativa de López-Pastor (2006), en los cuales el docente podía observar qué apartados cumplía o no su UF para modificar e implementar los elementos necesarios para vincular la unidad con una evaluación formativa y compartida.

Para la evaluación de las tareas realizadas en modalidad no presencial, existieron dos tipos: tareas únicamente de realización, tales como presentarse en el foro o la evaluación inicial, y las tareas de visionado y lectura de contenido específico, estas tareas se evaluaron con una única rúbrica diseñada para su evaluación.

Plataforma web. Para llevar a cabo el curso se creó la plataforma digital <https://evaluacionfyc.wordpress.com/> de naturaleza pública, excepto los apartados relacionados con la privacidad de los participantes (foro) y los apartados destinados a las tareas y temario (Figura 42). El sitio web se creó para cumplir los siguientes objetivos:

- Depositar el temario del curso de una forma organizada conforme fuera progresando el mismo, de manera atractiva.
- Facilitar las tareas a realizar para las horas no presenciales.
- Crear un portal donde los participantes enviaran las tareas realizadas y llevar un seguimiento individualizado de los mismos.
- Crear un foro, donde se expusieran las dudas acerca de las tareas, las sesiones presenciales y cualquier duda que pudiera existir sobre el curso.
- Establecer un apartado para documentación y bibliografía de profundización del contenido ofertado en el curso.
- Facilitar recursos de interés y de utilidad para llevar a cabo el curso, así como material didáctico que fuera de ayuda en su metodología didáctica.

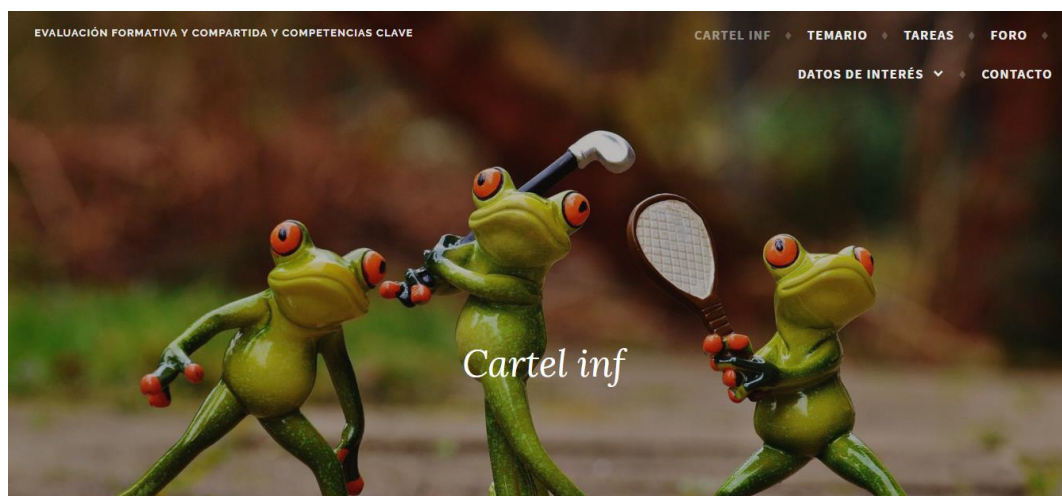


Figura 42. Plataforma digital <https://evaluacionfyc.wordpress.com/>

Para la realización del sitio web se escogieron fotografías de la página de <https://pixabay.com/> en las que las imágenes pueden ser publicadas libres de derechos de autor bajo la licencia Creative Commons CC0. Estas imágenes pudieron ser descargadas, modificadas y utilizadas libres de pago para cualquier uso, aun siendo para aplicaciones comerciales. Para crear un nexo y una homogeneidad ilustrativa del curso se escogió ilustraciones de Alexas _Fotos. Este autor realiza fotografías a ranas de juguetes en diferentes contextos, entre otros el deportivo. Por tanto, se escogió esta línea de trabajo para la ambientación del curso y así dotar de uniformidad los instrumentos y documentación que se utilizaron para las sesiones presenciales. En concreto, las sesiones de clase estuvieron ambientadas en torno a las ranas, como por ejemplo en la técnica del semáforo, se denominó “ranáforo”. Esta ambientación buscó como objetivos: a) crear un contenido atrayente y creativo, b) captar la atención del participante, c) relacionar el curso con una ilustración para dotar de representatividad al curso.

Fases, cronograma y tareas. El curso de formación permanente contó con ocho semanas de duración exponiendo el cronograma en la Figura 43. 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 (véase Tabla 64). Para conocer con detalle el desarrollo de cada una de las tareas de la fase no presencial, consultar Anexo 13.

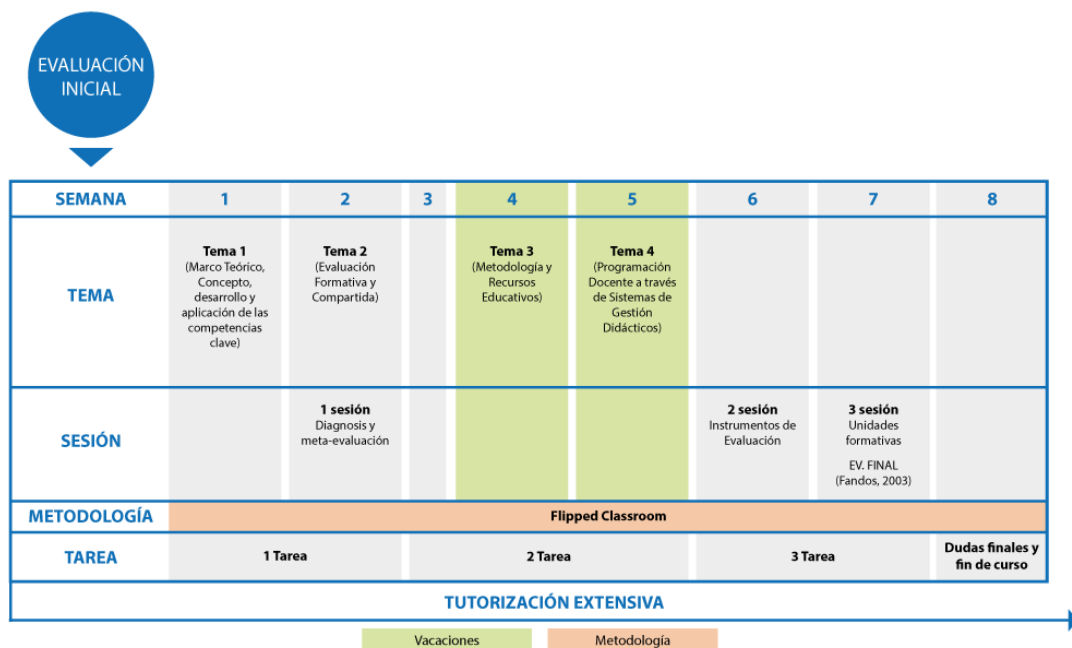


Figura 43. Cronograma Curso de Formación Permanente

Tabla 64

Fases Formación presencial/no presencial curso formativo

FASES	Formación no presencial	Formación presencial	Evaluación
	Metodología de clase invertida / gamificación		
FASE 1: Fase exploratoria y de metaevaluación didáctica Siguiendo las pautas de Fraile (1993) y de Imbernón (2005) Metaevaluación (Jiménez y Navarro, 2008; Navarro y Jiménez, 2012)	Semana 1	Sesión 1 (16/12/2016)	Instrumentos
	Lectura, síntesis y reflexión temas 1 y 2 Tarea 1 Edmodo Evaluación inicial y diagnóstica Adquisición logro 1 tras el envío de la tarea realizada y feedback	Fundamentación teórica y práctica Evaluación Formativa y Compartida y el modelo competencial Debates semiestructurados	Ficha MD para los instrumentos y sistema de evaluación (Navarro y Jiménez, 2012) Cuestionario de Autodiagnóstico didáctico (Navarro y Jiménez, 2012) Rúbrica autoevaluación de la T1 Instrumento sensaciones Instrumento Semáforo
FASE 2: Fase de intervención y acción Shavelson, (1986)	Semana 2	Sesión 2 (13/01/2017)	Instrumentos
	Lectura, síntesis y reflexión temas 3 y 4 Tarea 2 Adquisición logro 2 tras el envío de la tarea realizada	Modelos pedagógicos que favorecen el aprendizaje por competencias Instrumentos y técnicas de evaluación Práctica: creación de instrumentos y desarrollar el modelo pedagógico paralelo a la UF desarrollada	Análisis de contenido: • Instrumentos realizados • Modelos pedagógicos Instrumento sensaciones Instrumento Semáforo
FASE 3: Fase de reflexión y evaluación Imbernón (2002)	Semana 3	Sesión 3 (20/01/2017)	Instrumentos
	Preparación de rúbrica personal para el análisis de contenido y presentación de los compañeros Tarea 3 Adquisición logro 3 tras el envío de la tarea realizada Preguntas finales	Autoevaluación Coevaluación y retroalimentación cooperativa Preguntas y dudas	Cuestionario evaluación de Fandos (2003) Instrumento sensaciones Instrumento Semáforo Rúbrica de evaluación de exposición

Fase 1 exploratoria y de metaevaluación didáctica. Esta fase se inició a partir de una problemática real (Tabla 65). De forma previa a la realización de curso, tal como recomiendan González y Monguillot (2011) o Imbernón (2005), se realizó una evaluación de las necesidades y de las distintas realidades docentes. Para ello se realizó el estudio 1 donde el profesorado de EF en ESO manifestó su desconocimiento en torno a estos elementos curriculares (evaluación formativa y compartida, evaluación por competencias), así como su interés por profundizar en su conceptualización, caracterización y aplicación práctica en el contexto educativo.

Tabla 65

Objetivos y estructura sesión 1 del curso formativo

Objetivos	Estructura
<ul style="list-style-type: none"> - Presentar la metodología y las bases del curso y al docente que lo imparte. - Realizar una evaluación inicial y diagnóstica acerca de los conocimientos previos de los participantes en términos de la evaluación formativa y compartida. - Crear un ambiente discernido mediante tareas de debate y actividades que demandan participación activa del participante. 	<p>1ª Parte: Primera parte (10 minutos) Información inicial de la sesión, presentación del curso, objetivos y rúbrica de pensamiento ranáforo.</p> <p>2ª Parte: Segunda parte (1,5 horas) formación teórica-activa. Definición, características y criterios de calidad educativa referentes a la evaluación formativa y compartida.</p> <p>3ª Parte. Reflexión y análisis crítico constructivo grupal de la sesión llevada a cabo y su adecuación a cada una de las realidades docentes (2,5 horas)</p>

Fase 2 de indagación y participación (Tabla 66). Tras los contenidos más “teóricos” acerca de la definición y de los elementos que contextualizan la evaluación formativa y compartida, fue necesario ahondar en los instrumentos de evaluación como herramientas didácticas de gran utilidad. Mientras que en su formulación, diseño y elaboración demandan tiempo, se ha comprobado que estos, facilitan la labor docente en la clase así como la habilidad de analizar y evaluar los contenidos intencionados para tal tarea, disminuyendo notablemente el tiempo que

requiere si no existiera un instrumento para recoger los datos cuantitativos y cualitativos del alumnado en una sesión o UF específica.

Tabla 66

Objetivos y estructura sesión 2 del curso formativo

Objetivos	Estructura
<p>- Crear e implementar instrumentos de evaluación justificados en las unidades formativas ajustados a las necesidades del contenido didáctico y las necesidades de alumnos reales.</p> <p>- Informar de los beneficios en el uso de instrumentos de evaluación en las clases de EF.</p> <p>- Crear ambiente de debate mediante la metodología del “aula invertida” en el contenido de la tarea 2 del curso.</p>	<p>Primera parte: 15 min de comunicación acerca de la tarea realizada en la semana previa a la sesión.</p> <p>Segunda parte: 2,5 horas. 1 hora- teoría dinámica mediante ejercicios prácticos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> La nueva metodología didáctica en educación física Los instrumentos de evaluación utilizados en la materia Las cinco líneas acción de la evaluación formativa y compartida (producciones del alumno, hojas de sesión y ud, cuaderno del profesor, ciclos de investigación-acción y fichas y hojas para el alumno). <p>45 minutos para realizar instrumentos de evaluación que se ajusten a las dos unidades formativas que traen los alumnos y realizar una rúbrica para el análisis de la exposición de los compañeros.</p> <p>15 min para realizar una metaevaluación con los criterios de calidad educativa acerca de los instrumentos realizados.</p> <p>30 min de exposición de las unidades didácticas</p> <p>Tercera parte: 15 min destinados a preguntas y dudas finales, junto a la realización de la técnica del semáforo</p>

Fase 3 de intervención y reflexión (Tabla 67). Una vez realizada la metaevaluación didáctica acerca del sistema de evaluación, la tercera sesión presencial vino representada por la exposición de las UF en las que habían estado trabajando en las fases previas.

Tabla 67

Objetivos y estructura sesión 3 del curso formativo

Objetivos	Estructura
- Conocer las habilidades comunicativas de los participantes a través de la exposición de contenido.	Primera parte: 15 min análisis de las rúbricas realizadas.
- Analizar las rúbricas creadas por los participantes.	Segunda parte: 1,5 horas de exposición de las diferentes unidades formativas.
- Evaluar la exposición de los compañeros.	Tercera parte: 1 hora acerca de las preguntas surgidas en las exposiciones y dudas finales del curso.
- Resolver las posibles dudas que se generan durante la sesión.	Cuarta fase: 30 min cumplimentación del cuestionario para evaluar el curso y el ranáforo.

4.2.2.5. Estudio de casos

Se consideró oportuno analizar la influencia del curso de formación permanente en torno a la evaluación formativa y compartida y el modelo competencial sobre el profesorado participante más allá de sus conocimientos, de sus planteamientos teóricos; por lo que en las fases 3, 4 y 5 se profundizó en la realidad de la práctica docente de dos de los profesores asistentes al curso, mediante el estudio de esos dos casos.

4.2.2.5.1. Estudio de caso 1

La intervención de la participante 1 se llevó a cabo en un centro público de la Región de Murcia.

Para obtener una perspectiva general de la UF programada, se expone la Figura 44, en la que se aprecian los elementos que la conforman, otorgando especial relevancia al modelo pedagógico escogido: educación para la salud. La UF completa se sitúa en el Anexo 14.

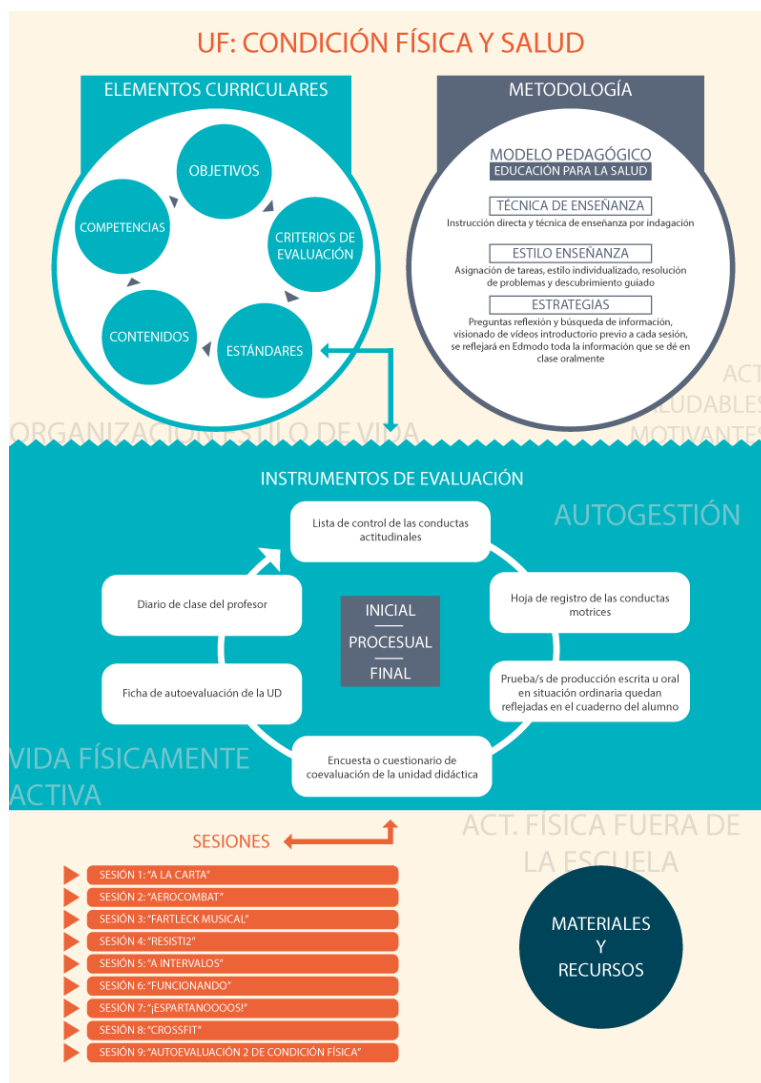


Figura 44. Unidad Formativa primer participante

La UF del primer participante: “Condición física y salud 2” está desarrollada para el último ciclo de ESO, correspondiéndose con el cuarto curso. En términos de programación, está dividida en cuatro partes. La primera de ellas se corresponde con la concreción curricular de los diferentes elementos: objetivos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, contenidos y competencias; por último realiza una extensa relación entre las competencias y los diferentes estándares de aprendizaje evaluables, encontrándose seis de las siete competencias, sin estar presente la competencia de conciencia y expresiones culturales. Una vez especificados y relacionados los elementos curriculares, se puede hallar la metodología que utiliza, dividiendo ésta en: estilos de enseñanza (tradicional – asignación de tareas; y estilos que implican cognitivamente al alumnado – descubrimiento guiado), y las estrategias que va a implementar en su intervención docente (Reflexión y búsqueda de información, visionado de vídeos y la plataforma de Edmodo).

El apartado que más interesa al presente estudio se corresponde con la evaluación que va a utilizar, distribuyéndose esta en procedimientos, instrumentos y actividades de evaluación.

Los procedimientos de evaluación se relacionan con aquellos momentos que van a ser utilizados a lo largo de la unidad, lo que ayuda a la contextualización y sirve de gran utilidad tanto en el momento procesual de la UF, para saber la temporalización de los mismos, como para la evaluación de las diferentes capacidades y competencias. En los diferentes procesos evaluativos que va a manejar, se observa la evaluación compartida que utiliza al implementar actividades que fomentan la coevaluación, autoevaluación y evaluación colaborativa. En cuanto a los sujetos que forman parte, se puede apreciar que se encuentra el alumnado, el profesor y la unidad formativa que se está llevando a cabo. Referente a los instrumentos de evaluación, el participante cuenta con: lista de control de conductas actitudinales, hoja de registro de las conductas motrices, pruebas de producción escrita y oral, cuestionario de coevaluación, ficha de autoevaluación de la UF, cuaderno del alumno y el diario de clase del profesor. En este apartado cabe mencionar la plataforma digital de Edmodo, software utilizado para planificar, organizar y desarrollar las diferentes tareas que se van a llevar a cabo en la UF.

La plataforma de Edmodo asume un papel fundamental tanto en el diseño, elaboración como en la evaluación de la UF, debido a las numerosas funciones que desempeña.

- Cuaderno del alumno o portafolio (con cuenta propia en la que puede acceder a todas las producciones tanto para él como las elaboradas por el alumno).
- Cuaderno del profesor.
- Fuente de información, utilizada está en diferentes momentos con respecto a la sesión que va a dar lugar. Por un lado, fuente de información previa a la sesión, donde mediante vídeos, texto o diferentes documentos se explican los diferentes contenidos que se van a tratar, con el objetivo de facilitar la comprensión del alumnado y minimizar el tiempo de información en la clase, dando lugar a un mejor aprovechamiento para tareas prácticas y de utilidad motriz. Por otro lado, cuenta como fuente de información final o reflexiva, en la que expone las reflexiones finales de la sesión así como comentarios motivadores y diferentes tipos de retroalimentación.

Para finalizar con el apartado de evaluación, la programación de la UF cuenta con una relación de los instrumentos y actividades de evaluación, así como de los diferentes estándares a los que van asociados.

El docente se ha ajustado al modelo de Educación para la salud, donde la UF se basa en tres pilares fundamentales: a) comprensión de la importancia de la actividad física, mediante la realización de los ejercicios y los test que se desarrollan a lo largo de las sesiones, cada alumno reflexionará acerca de su actuación física y si su condición física es óptima para poder realizar ejercicios específicos; b) aprendizaje para toda la vida, a lo largo de la unidad se facilitará al alumnado métodos de entrenamiento y contenidos de salud concretos para los diferentes tipos de sistemas (interválico, continuo, total...), con el objetivo de dotar de conocimientos a cada persona acerca de la importancia de preparar al organismo para una actividad física específica, extrapolando estos contenidos fuera del contexto educativo (Haerens et al., 2011), pues en la sociedad actual se está incrementando la concienciación sobre los beneficios de la cultura física, pero siempre partiendo de un bagaje de conocimientos válidos, rigurosos y seguros para que estas prácticas se realicen de forma saludable (Harris, 2000); c) ofrecer una

alternativa al “gimnasio”, justificando que no solo se puede trabajar la fuerza en estas instalaciones para obtener resultados similares. Como viene representado en la programación del docente, todas las UF se relacionan con el cuarto bloque de contenidos de EF asociado a los valores y actitudes de la actividad física, diseñando un instrumento específico para evaluar las actitudes positivas que se generan en el desarrollo de las sesiones.

La UF cuenta con un sistema de calificación basada en porcentajes: una prueba teórica (10%), lista de control actitudinal de clase (35%), trabajo para el alumnado (35%) y el último 20% se relaciona con las tareas de condición física donde el participante debe participar categorizando únicamente si realiza o no la tarea y no el resultado físico.

Los instrumentos de evaluación que cuenta la UF del participante son:

- Hoja de observación.
- Hoja de registro.
- Hoja de evolución.
- Dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación.
- Cuaderno del profesor: Ficha de autoevaluación - coevaluación de CF: evaluación inicial y final. Sesión de Actividad física saludable (asignación de Edmodo). Participación / ejecución del fartleack musical (registro de marcas). Participación /ejecución del entrenamiento interválico (registro de marcas). Participación /ejecución de la Spartan race (registro de marcas). Reflexión y participación del artículo un “cuerpo 10” (foro de debate en Edmodo). Respuestas a preguntas teóricas (Cuestionario en Edmodo). Lista de control de las conductas actitudinales.
- Cuaderno del alumno: Ficha de autoevaluación y coevaluación de la condición física. Producciones del alumno (pista de farleack musical, sesión de condición física, cuestionario, foro de debate).
- Lista de control.
- Diario del profesor nada estructurado.
- Cuestionario de autoevaluación de la práctica docente.
- Cuestionario de evaluación de la práctica docente para el alumnado.

- Plano de clase donde se exponen los alumnos que no deben ir juntos y aquellos que al agruparse pueden retroalimentarse y obtener resultados positivos por sus características.
- Fichas de sesión y de unidad didáctica.
- Plataforma Edmodo.

En la Tabla 68 se presenta la fundamentación teórica de los distintos elementos de la UF, representados por los instrumentos de evaluación específicos a los que van dirigidos.

Tabla 68*Relación Aspecto-Instrumento Estudio de Caso 1*

Aspecto	Autores		Tarea	Instrumento
Coherencia curricular hacia el modelo competencial	Orden	ECD/65/2015	Relacionar los estándares de aprendizaje con los instrumentos, contenidos, objetivos, criterios y las Competencias Clave	Programación didáctica
Ambiente de trabajo que apoye la autonomía del alumnado			Creación de una sesión de condición física bajo el criterio del alumno	Cuaderno del alumno Conducta actitudinal
Oportunidades para elegir	Deci, Eghrari, Patrick y Leone (1994)		Trabajo de fuerza. Organización y selección de ejercicios en la sesión 1. Apps para sesiones y música propia	Cuaderno del alumno Conducta actitudinal Hoja de registro
Actividades diversas			Spartan-Race, Farleck musical, crossfit...	Edmodo y vídeo
Comprensión de la importancia de la actividad física	McKenzie, Sallis y Rosengard (2009)		Vídeos introductorios de sesión. Realización de ejercicios novedosos y creativos. Reflexiones finales de sesión.	Cuaderno del alumno Cuaderno del profesor
Experiencias para sentirse competente y realizar ejercicio fuera de clase	Harris (2000)		Spartan-Race, Crossfit, Farleck musical (actividades muy demandadas en la sociedad actual) Sesión de autoevaluación y coevaluación	Cuaderno del alumno Edmodo
Aprendizaje para toda la vida	Bailey et al. (2009)		Experiencias positivas, alcanzables y que demandan esfuerzo Contenidos reales	Cuaderno del alumno Edmodo

4.2.2.5.2. Estudio de caso 2

La intervención del participante 2 se llevó a cabo en un centro concertado de la Región de Murcia.

En la Figura 45 se aprecia la estructura prescriptiva de la UF diseñada, especificando los distintos recursos metodológicos escogidos para su aplicación. La UF completa se sitúa en el Anexo 15.

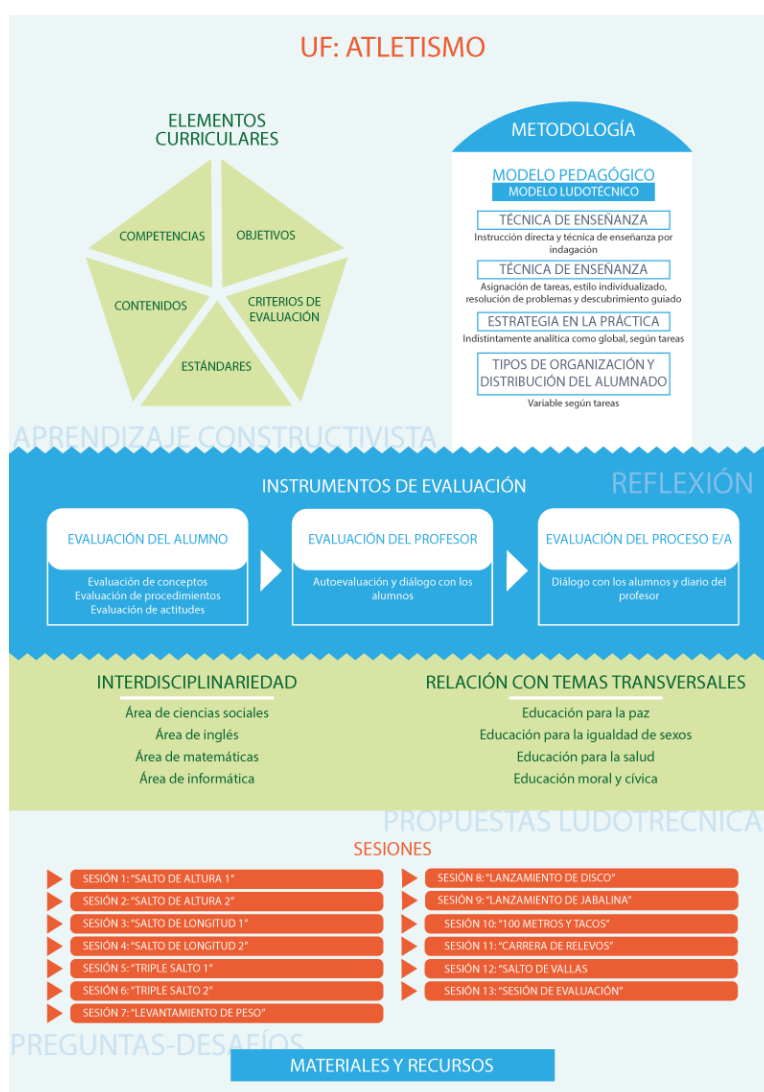


Figura 45. Unidad Formativa segundo participante

La UF del segundo participante se contextualiza dentro de los bloques de contenidos 1 (Condición física orientada a la salud), 2 (Juegos y actividades deportivas) y 4 (Elementos comunes y transversales), y está orientada a 4º curso de la ESO.

La UF por parte del docente se puede catalogar como poco estructurada. En el primer apartado enumera los diferentes objetivos a los que la UF quiere llegar, posteriormente enumera los contenidos que se van a tratar, diferenciando estos en contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales. A continuación expone las diferentes competencias que se van a tratar de fomentar, explicando brevemente en cada una de ellas cómo se van a desarrollar.

Comenzando con el apartado de evaluación, se puede observar una planificación de los diferentes instrumentos que se van a utilizar; estableciendo las herramientas vinculadas al alumno, al profesor y al proceso de E-A. En este apartado también se especifican los criterios de evaluación, según los bloques de contenido a tratar.

Bajo la denominación de “metodología de la actuación didáctica” el docente concreta los diferentes estilos de enseñanza (mando directo, asignación de tareas y descubrimiento guiado), estrategia en la práctica y tipos de organización y distribución del alumnado, que pueden ser variables según las tareas que se desarrollan en las diferentes sesiones que conforman la UF de Atletismo.

Como medida de atención a la diversidad, la UF cuenta con un apoyo específico según el nivel de los alumnos y las adaptaciones pertinentes de los contenidos en cada sesión. Se fijan las relaciones de esta unidad con otras de la programación docente realizadas como son las de habilidades motrices y condición física y con las futuras (deportes y actividades individuales). En este apartado se asientan las relaciones de esta UF con otras materias (Ciencias sociales, Inglés, Matemáticas e Informática) y con los temas transversales (educación para la paz, igualdad de sexos, salud y educación moral y cívica).

El profesor utiliza específicamente para el desarrollo de la UF de Atletismo el modelo ludotécnico, debido a que este se ajusta perfectamente a los contenidos y metodología que utiliza para llevar a cabo dicha unidad. En todas las disciplinas sigue las fases propuestas por Valero (2007): a) presentación de la disciplina y planteamiento de preguntas/desafíos, mediante ayuda audiovisual el docente

expone vídeos acerca de la disciplina con ejecuciones reales de atletas de alto rendimiento e información relevante y de interés para el alumnado, seguida de un desafío en el que el alumnado debe focalizar la atención durante la sesión; b) propuestas ludotécnicas de forma analítica para aprender el gesto técnico; c) propuestas globales, para que exista una evolución en la progresión técnica del alumnado se realizan ejecuciones globales del gesto técnico mediante la competición para incrementar la motivación; d) por último, una puesta en común para debatir la pregunta-desafío expuesta al principio de la clase. El componente actitudinal es un aspecto que se da en todas las UF del docente y se trabaja intrínsecamente en todas las sesiones y en la intervención docente. Aunque no sigue específicamente las fases que presenta el modelo, sí presta especial atención a valores de competición sana, compañerismo y respeto; mediante un instrumento de evaluación diseñado para evaluar tales comportamientos.

La temporalización constituye la última sección de la programación de la UF compuesta por 13 sesiones: presentación y toma de contacto, seis sesiones de salto, tres de lanzamientos, tres de carrera y una específica de evaluación.

La calificación utilizada durante la UF se relaciona con un porcentaje asignado a las tareas realizadas: la tarea de ampliación de información sobre la disciplina atlética solicitada se corresponde con un 40% de la nota final, un 30% es asociado con la lista de control actitudinal de clase, y el último 30% se reparte con la hoja de observaciones de las diferentes tareas que se desarrollan durante las sesiones. “Todos parten de un 10” y se va restando nota según la actuación, es decir, en la tarea de ampliación con las faltas de ortografía y estructura de la presentación, si las hubiera; en el ámbito actitudinal con las faltas de comportamiento, si las hay, etc. En los elementos a evaluar el docente considera: a) Realización de las sesiones de clase; b) Cumplimentación de cuestionarios sobre percepción de la intervención docente y satisfacción de la materia; c) Exposición en clase sobre una disciplina atlética dada en la UF; d) Trabajo escrito para el diseño de una sesión en una disciplina atlética en particular.

La UF de atletismo cuenta con los siguientes instrumentos de evaluación:

- Hoja de observación.
- Hoja de registro.
- Hoja de evolución.
- Hoja de investigación.

- Dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación.

Al comienzo de la UF el profesor expuso al alumnado los objetivos que se iban a desarrollar a lo largo de las sesiones, así como la metodología que iba a utilizar. En todas las sesiones, como información inicial y ayuda a la fase “teórica”, el profesor implementa un recurso audiovisual sobre la disciplina atlética del día para observar y analizar el gesto técnico en una situación real, ayudando a la visualización mental posterior del alumnado en la fase práctica de la sesión.

Se realizó un esquema (véase Tabla 69) a seguir atendiendo los puntos de referencia del profesor y del alumnado, incidiendo en el instrumento específico para su evaluación.

Tabla 69

Relación Aspecto-Instrumento Estudio de Caso 2

PROFESOR	ALUMNO	INSTRUMENTO/METODOLOGÍA
Conoce la disciplina atlética	-	Búsqueda bibliográfica
Presenta la disciplina atlética	Prestan atención e intervienen en la presentación	Elección de contenido audiovisual
Enlaza conocimientos previos con los nuevos	Implicados cognitivamente	Observación directa Elección de tareas y disciplinas de transición
Plantea un reto o desafío	Alumnos comprenden el desafío	Cuaderno del profesor Flujo de comunicación bidireccional
Propuestas ludotécnicas	Comprenden la propuesta ludotécnica	Hoja de UF Cuaderno del profesor
Propuestas globales	Comprometidos con la tarea	Hoja de UF Cuaderno del profesor
Realiza una reflexión y puesta en común	-	Plan de sesión Cuaderno del profesor
-	Se divierten	Observación sistemática Flujo de comunicación bidireccional

Fuente: A partir de Valero y Gómez (2008)

4.2.2.5. Análisis de datos

Para el análisis de los datos extraídos en los diferentes procesos del presente estudio se diferenciaron dos grandes grupos. Por un lado, el análisis de datos cuantitativos en relación a los cuestionarios de las diferentes fases, y, por otro lado, los datos cualitativos extraídos tanto de las entrevistas semiestructuradas como en el análisis de datos de la documentación del docente.

El instrumento utilizado para el análisis referido a los datos cuantitativos es el programa estadístico Statistical Product and Service Solutions (SPSS) versión 22.0 programa muy utilizado para el análisis de datos cuantitativos (Brausela, 2005). Se realizaron cálculos estadísticos descriptivos de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica), frecuencias y porcentajes de cada una de las respuestas al cuestionario.

Las grabaciones en audio de las entrevistas fueron analizadas con Atlas.ti 7.0. Software utilizado para la codificación, categorización y agrupación del contenido y análisis cualitativo del mismo teniendo una duración de entre 30 a 60 minutos.

Para los resultados de este tipo se aplicaron los diez elementos que Hernández, Fernández y Baptista (2003) establecen como pasos a seguir en el análisis de contenido: a) definir con precisión el universo y extraer una muestra representativa, b) establecer y definir las unidades de análisis, c) establecer y definir las categorías y subcategorías que presenten las variables de la investigación, d) seleccionar los codificadores, e) elaborar las hojas de codificación, f) proporcionar entrenamiento de codificadores, g) calcular la confiabilidad de los codificadores, h) efectuar la codificación, i) vaciar los datos en las horas de codificación y obtener totales para cada categoría, j) realizar los análisis estadísticos apropiados.

La primera dimensión (Tabla véase 70) permitió **valorar el uso de las TICs en el curso realizado**, donde la utilización de la tecnología acogió un rol relevante tanto en el diseño como en el desarrollo del mismo, al tratarse de un curso de formación permanente de carácter semipresencial. Los datos más relevantes para el estudio en este aspecto estuvieron determinados por la percepción de los participantes en la motivación encontrada ($M 5,67$) ante la elección de la modalidad presencial siendo un elemento bien valorado 66,6%. Este modelo, según los profesores, facilitó considerablemente la relación entre el alumno y el profesor

(100%), favoreciendo por otra parte la cantidad de información que se puede facilitar mediante las sesiones presenciales y el material digital por medio de la web del curso. Existe cierta disparidad en cuanto a la afirmación de que este modelo favorece la creación de nuevas actitudes por los participantes al encontrarse una desviación estándar elevada ($DT=1,155$).

Tabla 70

Resultados Dimensión A Evaluación curso formativo

A) DIMENSIÓN: FORMACIÓN PRESENCIAL-VIRTUAL		
PREGUNTA 5. El uso de las TIC:	<i>M</i>	<i>SD</i>
• Facilitan el trabajo en grupo	5,67	,577
• Motiva el aprendizaje	5,67	,577
• Facilitan el recuerdo de la información y refuerzan los contenidos	5,33	,577
• Facilitan el autoaprendizaje e individualizan la enseñanza	5,33	,577
• Demuestran y simulan experiencias	4,67	,577
• Aclaran conceptos abstractos	5,67	,577
• Propician nuevas relaciones entre el profesor y el estudiante	6	,000
• Permiten el acceso a mayor información	6	,000
• Facilitan la transferencia de conocimientos	5,67	,577
• Ofrece una mejor presentación de los contenidos	5,67	,577
• Crean o modifican nuevas actitudes	5,33	1,155

En cuanto a **la dimensión diseño del curso o módulo de formación**, se trataba de recopilar información relevante del planteamiento de cómo conformarlo, así como la base de su formulación y estructuración. Conocer la valoración de los participantes en este aspecto fue importante pues este fue el punto de partida y ha de ser motivante para los sujetos a los que va dirigido (véase Tabla 71).

Por tanto, el diseño del curso fue uno de los elementos más importantes de la evaluación del mismo debido a que es el punto de partida de todo el proceso que se va a llevar a cabo, por eso es primordial una buena elaboración y preparación atendiendo a quién va dirigido, y de esa forma establecer la durabilidad del mismo. En el caso de este curso, los participantes discreparon con la duración del mismo,

aclarando que sería necesario más horas para abarcar los contenidos y objetivos establecidos en el mismo. Hay una respuesta generalizada en relación a la opinión de que los cursos a distancia son mejores que los presenciales, el P2 comentó que son más acogidos los cursos a distancia por la facilidad de su realización y disponer de más horas que contabilicen para las oposiciones, pero que los cursos más formativos como es el caso de este, es necesario asistir presencialmente para que ese componente formativo y la capacidad de comprensión de los contenidos sea mayor.

La información previa del curso ha sido criticada por los participantes, lo que se muestra en sus bajas valoraciones, dato fue debido al escaso tiempo de publicidad del mismo, aunque existió una percepción diferente por parte de los mismos, encontrando una desviación estándar elevada ($SD = 2,309$). Sí existieron buenas valoraciones acerca de la viabilidad y la claridad de los objetivos establecidos: con una media de 5 y 5.67 respectivamente, así como el interés por los temas seleccionados y elaborados (100%) (véase Figura 46).

La adecuación de los objetivos planteados en el curso formativo obtuvo un valor positivo ($M = 5,33$), y un porcentaje muy alto de los participantes (100%) contemplaron como adecuados y ordenados los contenidos presentados. El clima de trabajo y la presentación de los contenidos didácticos fueron los elementos mejor valorados de esta dimensión (100%), estando directamente relacionada esta valoración con la necesidad real de la práctica laboral del docente (véase Figura 47).

En la Figura 48 de diseño del curso 3 y Tabla 71, se apreció una totalidad de opinión de *completamente de acuerdo* (100%) en relación a que lo aprendido en el curso debería corresponderse a las necesidades de los participantes para su futura inserción en la vida social como ciudadano activo, es por ello que el diseño de un curso formativo debe disponer de este componente para ser más instructivo con una aplicabilidad real. La duración establecida para el curso tuvo una valoración baja ($M = 4$), debido a que no se ajustaba la cantidad de objetivos, contenidos y tareas a realizar con 25 horas semipresenciales, existiendo un enfrentamiento de opinión en este sentido pues la desviación típica encontrada en este ítem fue anormalmente alta ($M = 2,65$). Un resultado importante fue el obtenido en el ítem “despierta el interés por hacer otros cursos dirigidos a la misma temática” ya que el 66,6% de los participantes estaban *totalmente de acuerdo*, por lo que se desprende un interés acerca del contenido del curso así como la innovación de los objetivos ofertados.

En la Figura 49 y Tabla 71 se puede observar la valoración de la gran disponibilidad de medios materiales para desarrollar las tareas que disponía el curso a través de su blog, así como la adecuación de las tareas con los objetivos propuestos, estando el 33,3% de acuerdo sobre la reflexión que provocan las tareas establecidas y la demostración de la teoría a través de los recursos y material de apoyo del que dispone el curso.

Tabla 71

Resultados Dimensión B Evaluación curso formativo

B) DIMENSIÓN: DISEÑO DEL CURSO O MÓDULO DE FORMACIÓN		
PREGUNTA 5. Valora la realización del curso desde los siguientes aspectos:	M	SD
• La información previa del curso	3,67	2,309
• Claridad de los objetivos del curso	5	1,00
• Viabilidad de los objetivos alcanzables	5,67	,577
• Los objetivos del curso se adaptan a tus necesidades formativas	5	1,00
• Interés por los temas/contenidos a tratar	6	,000
• Expectativas profesionales del curso	5,33	,577
• La duración del curso se adecua a sus objetivos	5	1,00
• Mi actividad profesional necesita formación continuada	6	,000
• Son mejores los cursos de formación a distancia que los presencial	3,33	,577
PREGUNTA 6. A continuación, se presentan una serie de afirmaciones acerca de la formación recibida. Emite tu opinión sobre ellas.	M	SD
• Los objetivos del curso han sido adecuados	5,33	,577
• Los contenidos trabajados son adecuados para mi formación laboral	6	,000
• Los contenidos se presentaron en ordenadamente	6	,000
• La cantidad de conocimientos a trabajar es adecuada	5	1,732
• Los conocimientos presentados son novedosos	4,67	,577
• El trabajo en grupos pequeños es mejor que en grandes grupos	5,67	,577
• Es mejor la enseñanza individualizada que en grupos de aprendizaje	3	1,00
• Los aspectos prácticos son mejores que los teóricos	4	1,00
• El clima de trabajo en el grupo fue satisfactorio	6	,000
• La presentación de los contenidos la consideras didáctica	6	,000
• La duración del curso fue correcta	4	2,646
• Faltó tiempo para el intercambio de experiencias	3	1,00
• Los profesores sabían conducir el trabajo a realizar	5,33	1,155
• Los exámenes escritos son la mejor forma de evaluar este tipo de cursos	2	1,00
• Es preferible no evaluar un curso de este tipo	2,67	1,155
• La evaluación realizada estuvo de acuerdo con los criterios del curso	5	1,00

• Es necesario partir de una evaluación inicial	5	1,00
• Durante el curso se adquieren habilidades y actitudes para mi trabajo	6	,000
• Lo aprendido en el curso corresponde a las necesidades de la práctica laboral	6	,000
• El curso ofrece posibilidades profesionales de cara al futuro	5	1,00,
• Esta modalidad de formación despierta el interés para hacer otros cursos	5,67	,577
PREGUNTA 9. Valora la importancia de estos componentes en un curso de formación:	M	SD
• Presentación de Teorías y Conceptos	4,33	1,528
• Demostración de la teoría o destreza (en vivo, en vídeo, en audio, por escrito)	4,33	,577
• Trabajos a realizar fuera del curso	3,67	,577
• Presentación de materiales de aprendizaje	5	,000
• Reflexión sobre la propia práctica	4,67	,577
• Adecuación de las tareas a los objetivos del curso	5	,000
• Disponibilidad de medios materiales para desarrollar las tareas	5	1,00
• Facilidad para contar con apoyos personales durante el desarrollo de la Tarea	6	,000

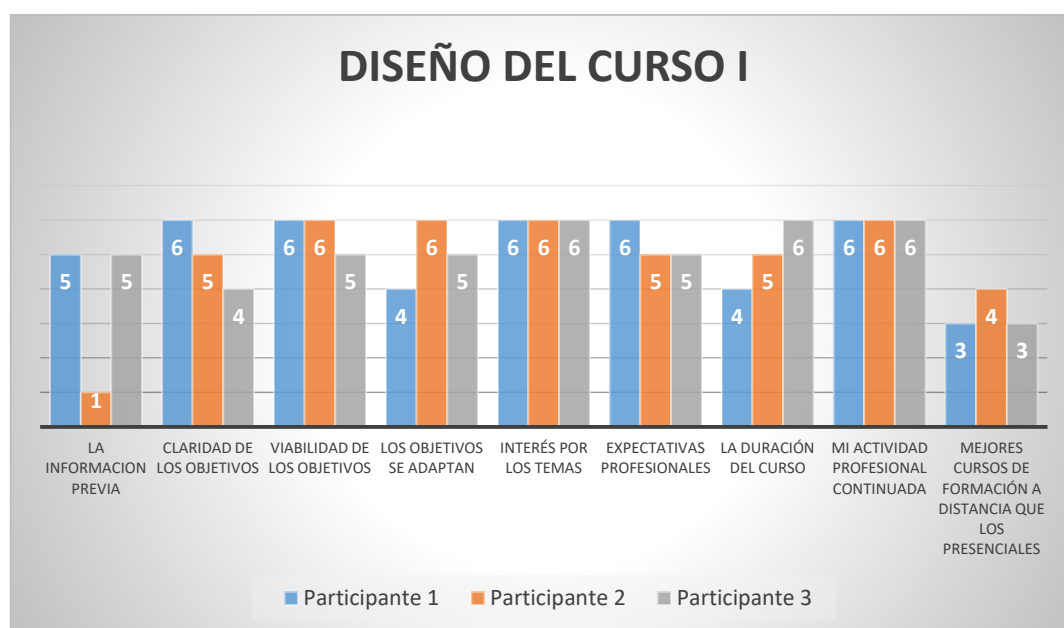


Figura 46. Gráfica sobre el diseño del curso 1

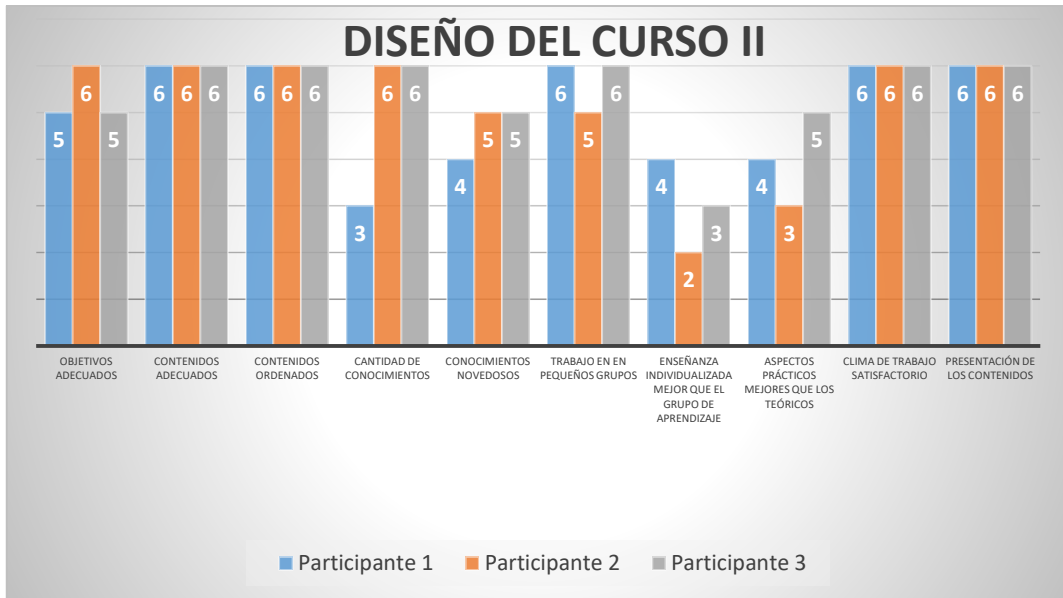


Figura 47. Gráfica sobre el diseño del curso 2

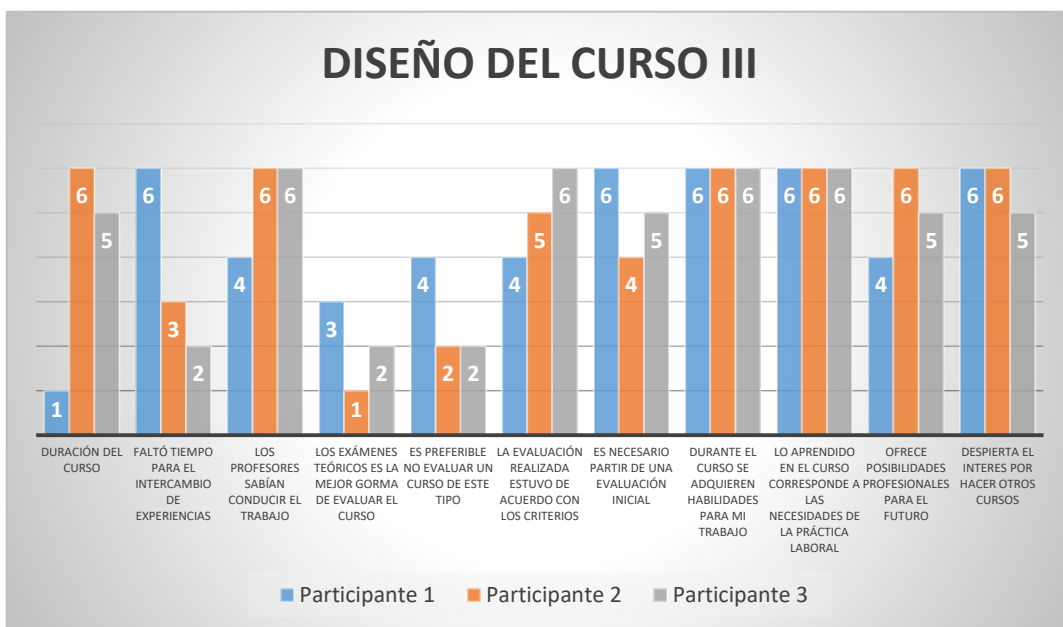


Figura 48. Gráfico sobre el diseño del curso 3

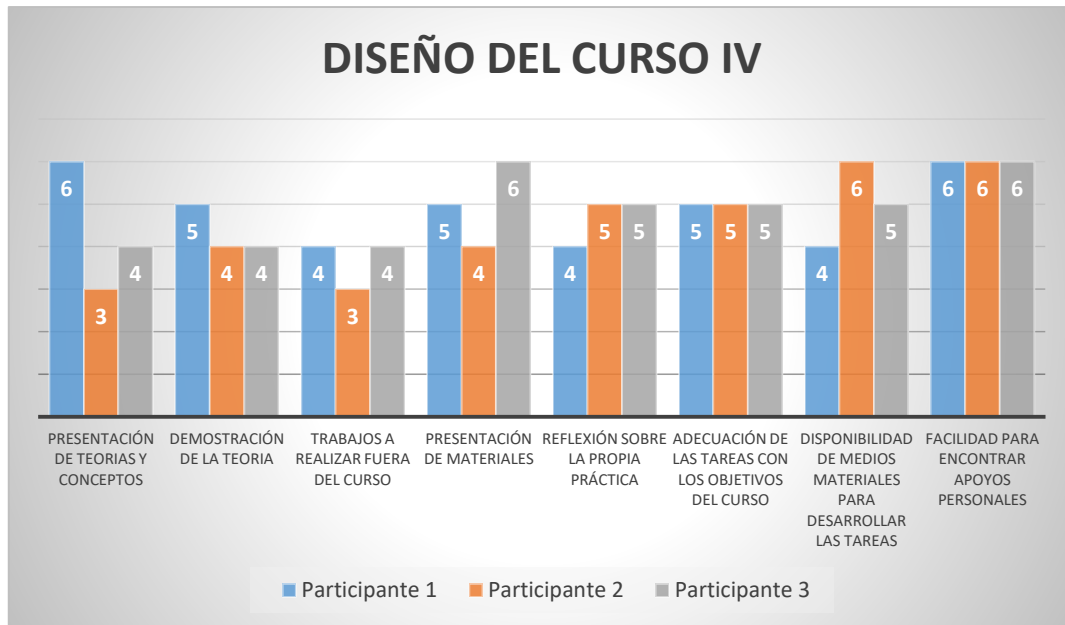


Figura 49. Gráfico sobre el diseño del curso 4

Esta dimensión (diseño del curso) contaba con dos preguntas abiertas: ¿has encontrado adecuadas las actividades realizadas en el curso?, a lo que el P 2 respondió “se ha intentado una transferencia a la práctica laboral”, y el P 3 “adecuadas a la temática del curso”; y la segunda pregunta fue ¿qué tipo de actividades valoras más?, a lo que P 1 indicó “las que establecen conexión teórico-práctico de los contenidos”, y el P 2 “prácticas grupales”.

En cuanto a **la dimensión desarrollo del curso**, la primera variable (véase Figura 50 y Tabla 72) con la que cuenta el cuestionario estuvo referida a los participantes, y como su interacción afectaba directamente a su proceso. El 100% de los mismos valoraron con la mayor puntuación que se había podido crear un ambiente propicio para el trabajo cooperativo, puesto que para que exista no depende únicamente de la tarea a realizar, sino de establecer un entorno que motive al alumnado a involucrarse en dicho trabajo; por otro lado el poder participar, preguntar e intervenir en las sesiones presenciales cuando se considere oportuno es importante para crear ese ambiente. Los participantes han valorado muy

positivamente este aspecto (66.66%), percibiendo la productividad alta del curso ($M=5,6$), si se valora la gran aceptación de las tareas innovadoras que se han realizado ($M=5,3$) y siendo conscientes de su papel dentro del curso ($M=5,33$) se obtiene una gran implicación por su parte en el proceso, al considerar que han estado bastante involucrados ($M=5,33$).

En la Figura 51 se pueden apreciar todos los ítems relacionados con las actividades que se han llevado a cabo tanto en la modalidad presencial como en el trabajo en casa, atendiendo principalmente a los debates generados tanto por el profesor como por los participantes ($M=6$ y $5,33$ respectivamente). Exponer y explicar los contenidos que se van a realizar era uno de los objetivos propuestos en el curso, elemento que valoraron muy positivamente (100% están *totalmente de acuerdo*). En referencia a la organización de las tareas, evaluaron positivamente el trabajo en pequeños grupos para su realización ($M=5$).

Los materiales empleados en el curso (Figura 52) fueron clasificados para su valoración. La página web <https://evaluacionfyc.wordpress.com/>, como elemento externo, puesto que en el instrumento de Fandos (2003) no contemplaba este aspecto, se evaluó al final del mismo. Los manuales, en cuanto al temario y material de apoyo facilitado, ha sido muy apreciado por los participantes ($M=5,67$); el compendio de vídeos ($M=6$); los gráficos ($M=4,33$) y esquemas ($M=5,33$) que conformaron el curso, tanto en las presentaciones de las sesiones presenciales como de las tareas que tenían que realizar en las semanas previas a dichas sesiones, han sido en conjunto bien valoradas por los participantes. El programa BSCW (Basic Support for Cooperative Work), aun no habiéndolo implementado en el curso, se incluyó en la plataforma de Edmodo y la web como herramientas para el trabajo cooperativo, donde podían adjuntar los trabajos realizados, participar en el foro para las posibles dudas y aportaciones que considerasen oportunas; lo que fue bien valorado ($M=5,67$). La tutoría electrónica, aun no siendo muy utilizada, fue un elemento muy valorado ($M=5,33$), ya que disponían de un medio de comunicación con el profesor para la resolución de dudas. Los medios informáticos fueron los mejores valorados por los participantes, junto con el programa del curso y los vídeos sobre ejemplos implementados.

De entre las tareas realizadas en el curso (véase Figura 53), los participantes estaban *de acuerdo* en que los debates propuestos por el profesor de forma dirigida y las explicaciones de este acerca de los contenidos del curso fueron las actividades

más valoradas: con un 100%. Los debates propuestos por los participantes y el trabajo en equipo asumieron un papel fundamental para los docentes, con una media alta ($M=5,33$).

La metodología basada en el aula invertida fue el modelo escogido para diseñar el curso, lo que permitió según la percepción de los participantes al mismo (véase Tabla 72) la participación activa ($M=6$) tanto en las sesiones presenciales como en el trabajo en casa, motivando hacia el aprendizaje tanto individualmente ($M= 5$) como en actividades de cooperación ($M=4$), favoreciendo la interrelación entre los docentes de manera significativa ($M=5,33$), fomentando la funcionabilidad y aplicabilidad de las tareas ($M= 5,33$) (véase Figura 54).

En la Figura 55 se pueden apreciar las valoraciones sobre las técnicas didácticas que han regido el curso, otorgando por una unanimidad el peso de los debates y de la explicación del docente a lo largo de las sesiones presenciales ($M= 6$). La exposición de los participantes de su UF ($M=5,67$) fue una tarea gratamente valorada debido al intercambio de experiencias reales en el aula, exponiendo diferentes creencias y perspectivas docentes, promoviendo el diálogo y el debate. La resolución de tareas es una técnica que según los docentes se ha llevado a cabo con un peso elevado durante el curso ($M=5,33$) así como las simulaciones y el trabajo individual ($M=4,67$).

Concluyendo con el apartado sobre el desarrollo del curso, el cuestionario establece una pregunta abierta centrada en el material: “señala otros materiales que pudieran apoyar tu labor”, a lo que se dio una respuesta por parte del P I, que fue la del “Blog de clase”.

Tabla 72*Resultados Dimensión C Evaluación curso formativo*

C) DIMENSIÓN: DESARROLLO DEL CURSO		
PREGUNTA 10. Valora la importancia de estos componentes en un curso de formación:	<i>M</i>	<i>SD</i>
• Los participantes se han implicado con interés en el curso	5,33	,577
• Los participantes sabían en todo momento lo que se esperaba de ellos	5,33	1,155
• Los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado	6	,000
• Se ha dado un ambiente de cooperación en las actividades en grupo	6	,000
• Los participantes han percibido que las actividades del curso eran productivas	5,67	,577
• En este curso se han llevado a cabo actividades nuevas e innovadoras	5	1,00
PREGUNTA 11. ¿Cuáles de las siguientes actividades habéis realizado, y qué importancia crees que tienen para tu formación:	<i>M</i>	<i>SD</i>
• Exposición de conocimientos previos	6	,000
• Explicaciones del profesor de los contenidos del curso	6	,000
• Explicación de los participantes de los contenidos del curso	4,33	1,528
• Búsqueda de documentos de apoyos	5	1,00
• Trabajo en pequeños grupos de los contenidos del curso	5	1,00
• Debates propuestos por otros compañeros	5,33	1,155
• Debates propuestos por el profesor / dirigidos	6	,000
PREGUNTA 12. Valora la importancia de tener los siguientes materiales para el desarrollo del curso:	<i>M</i>	<i>SD</i>
• Programa del curso	6	,000
• Manuales de las herramientas	5,67	,577
• Vídeos de ejemplos	6	,000
• Tutoría electrónica	5,33	1,155
• BSCW-entorno de trabajo colaborativo	5,67	,577
• Gráficos junto al texto	4,33	1,528
• Esquemas-mapas conceptuales	5,33	,577
• Medios informáticos	6	,000

PREGUNTA 13. ¿Qué peso deberían tener las siguientes actividades en este curso?	<i>M</i>	<i>SD</i>
• Exposición de conocimientos previos	5	1,00
• Explicaciones del profesor de los contenidos del curso	6	,000
• Explicación de los participantes de los contenidos del curso	4,33	1,155
• Búsqueda de documentos de apoyo	4,67	1,155
• Trabajo en pequeños grupos de los contenidos del curso	5,33	,577
• Debates propuestos por otros compañeros	5,33	,577
• Debates propuestos por el profesor / dirigidos	6	,000
PREGUNTA 14. Señale de los siguientes principios metodológicos ha regido el curso:	<i>M</i>	<i>SD</i>
• Participación	6	,000
• Individualización	5	1,00
• Funcionalidad y aplicabilidad	5,33	1,155
• Favorecer la actividad	5,67	,577
• Favorecer la interrelación	5,33	1,155
• Partir de conocimientos previos	5,33	,577
• Cooperación	4	2,00
• Motivar el aprendizaje	5,67	,577
PREGUNTA 15. Señale de los siguientes principios metodológicos ha regido el curso:	<i>M</i>	<i>SD</i>
• Explicación del profesor	6	,000
• Trabajo en pequeños grupos	4	1,00
• Trabajo individual	4,67	1,528
• Exposición de los participantes	5,67	,577
• Debates dirigidos	6	,000
• Debates espontáneos	5,67	,577
• Resolución de tareas	5,33	,577
• Simulaciones	4,67	1,155
• Presentación de modelos de acción	5	1,00

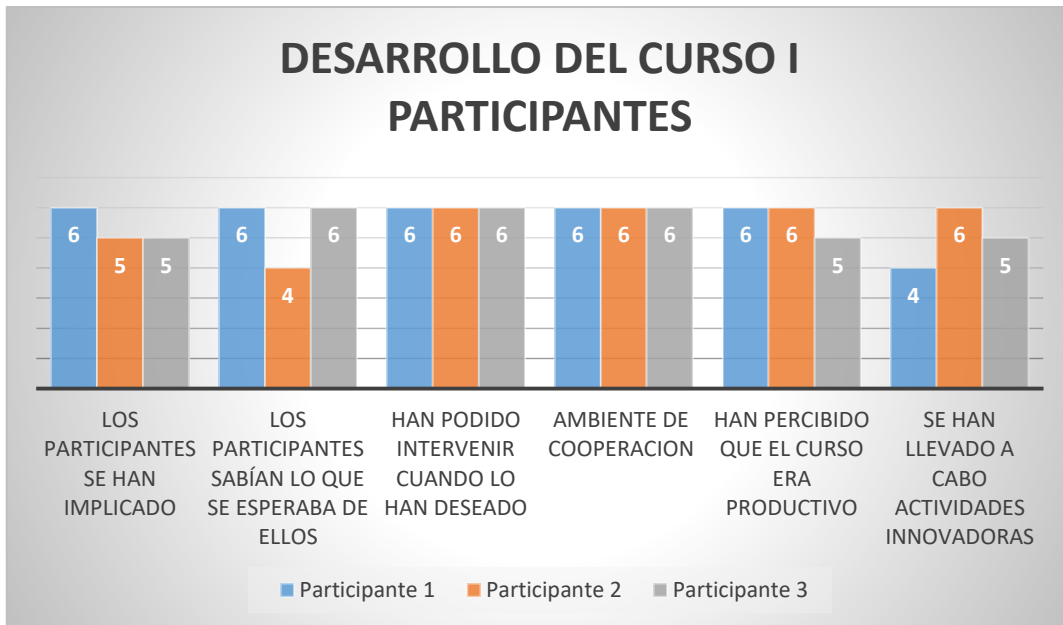


Figura 50. Gráfica sobre el desarrollo del curso 1: participantes

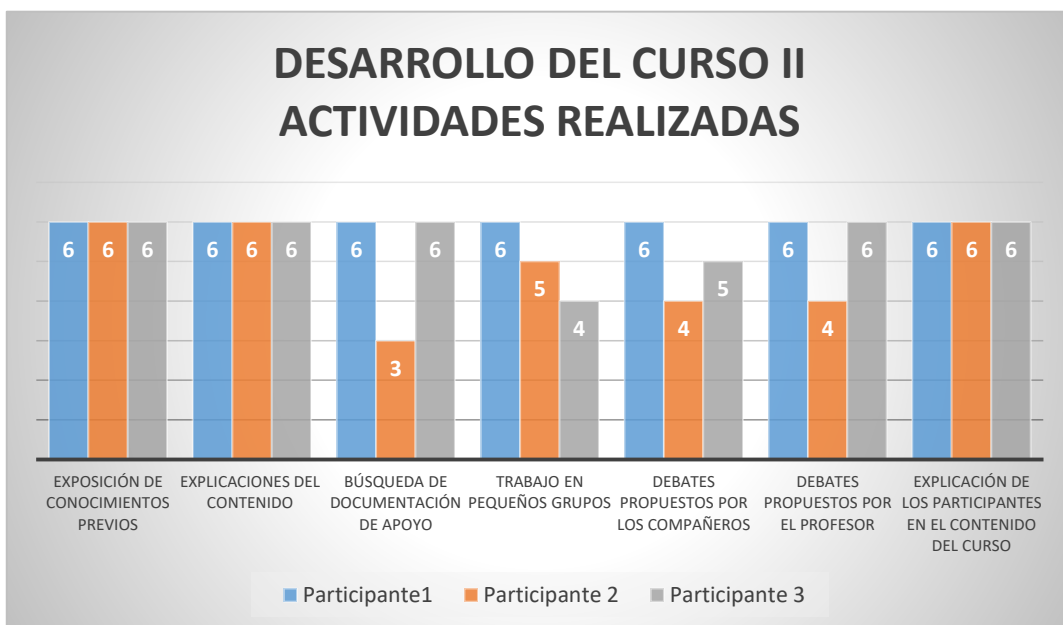


Figura 51. Gráfica del desarrollo del curso 2: actividades realizadas

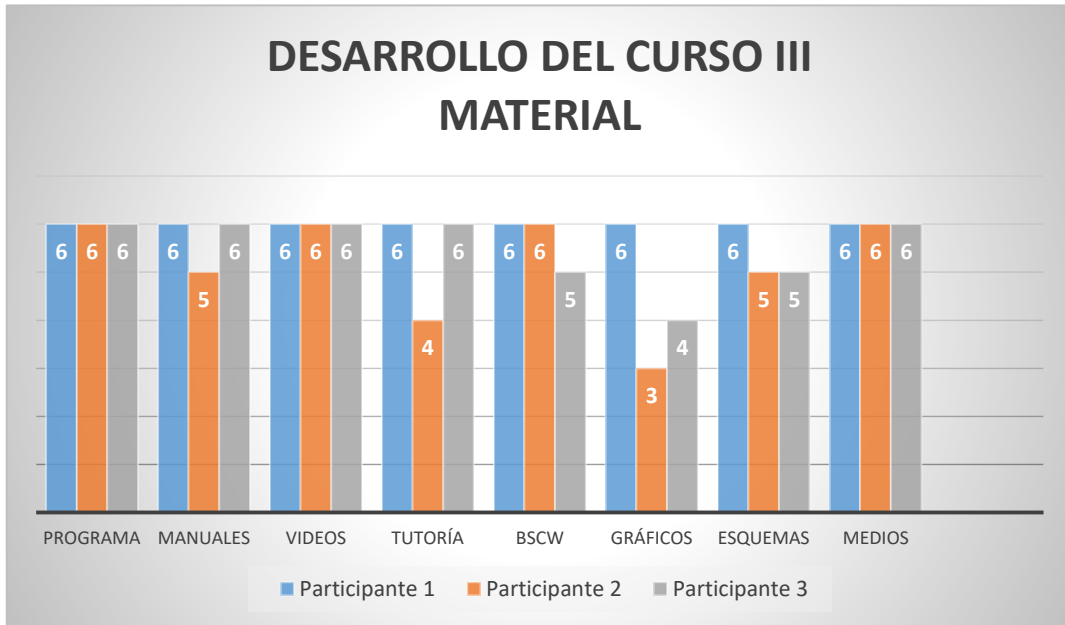


Figura 52. Grafica del desarrollo del curso 3: material

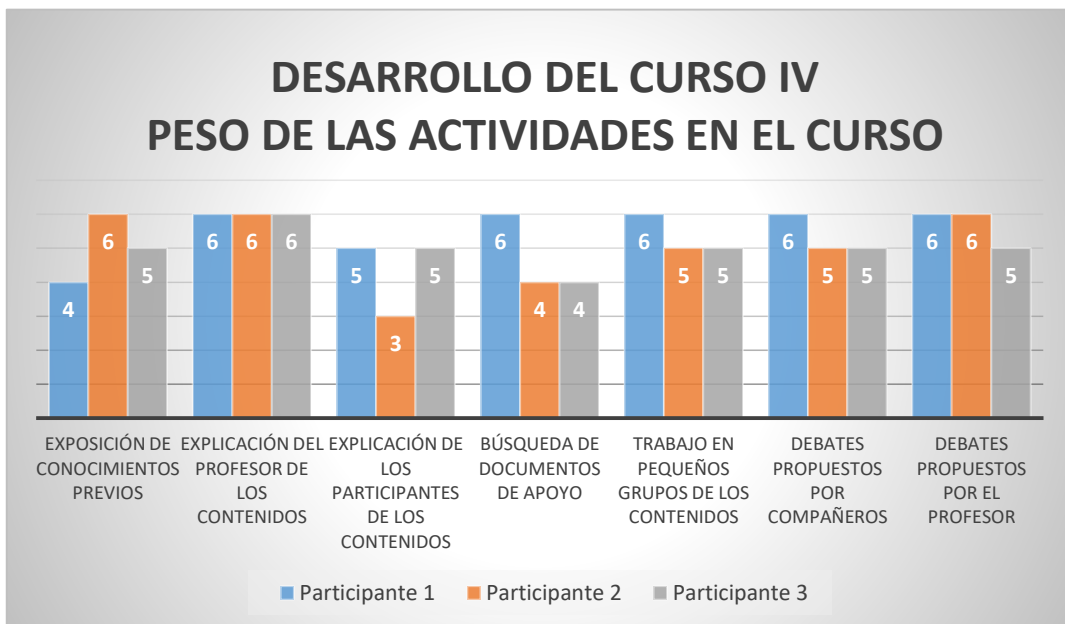


Figura 53. Gráfica sobre el desarrollo del curso 4: peso de las actividades

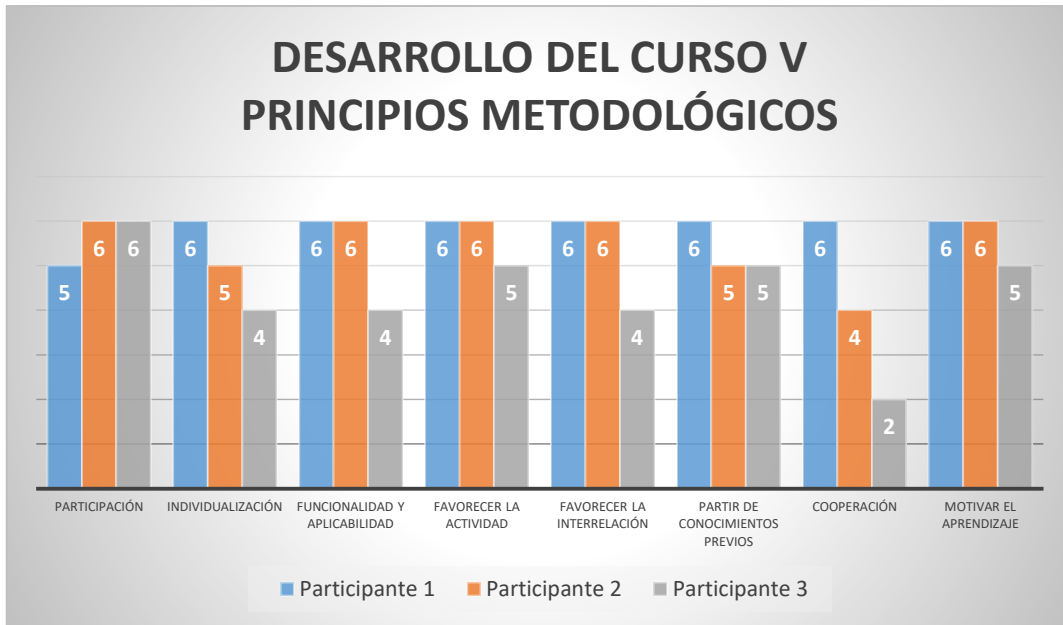


Figura 54. Gráfica sobre el desarrollo del curso 5: principios pedagógicos

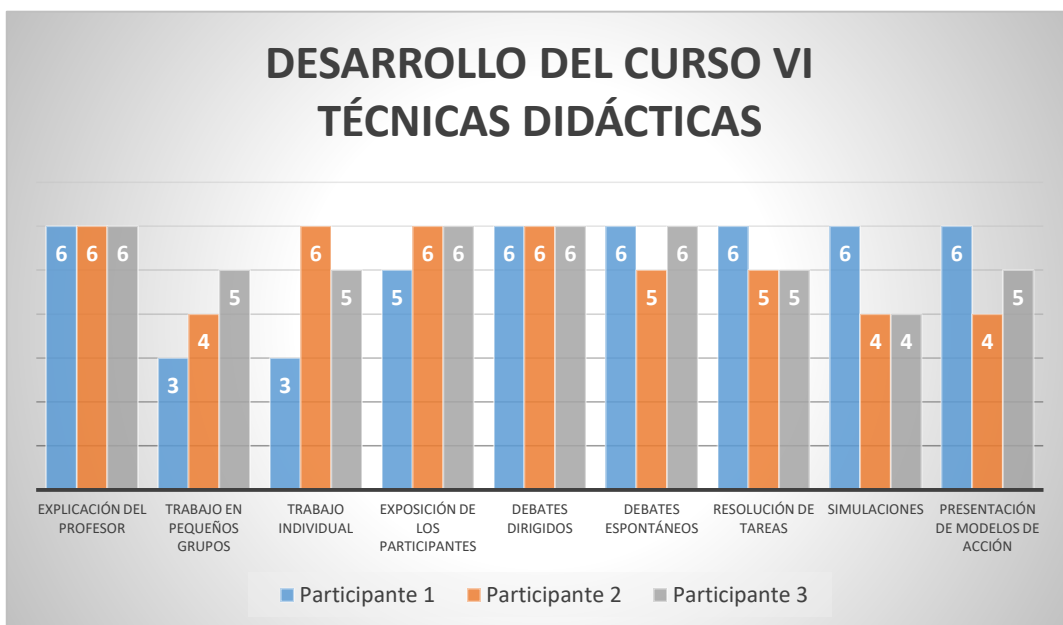


Figura 55. Gráfica sobre el desarrollo del curso 6: técnicas didácticas

En cuanto a **la dimensión actitud y habilidades desarrolladas en el curso**, se pretendía conocer la percepción del profesorado acerca de las habilidades tanto grupales como individuales que se han ampliado atendiendo a diferentes variables: las actividades, actitudes desarrolladas, capacidad de autoaprendizaje, trabajo individual y en grupo, la relación con el profesor; y por último, los cambios acontecidos al desarrollar la modalidad semipresencial en las habilidades y actitudes personales (véase Tabla 73).

Con respecto a las actividades (véase Figura 56), se valoró positivamente la clarificación de conceptos complejos mediante esquemas o ilustraciones en la presentación de los contenidos tratados ($M=6$), así como la realización de actividades que pretendían desarrollar destrezas cognitivas como el análisis de las UF, la crítica ante un debate o la síntesis de los temas teóricos del curso ($M=6$). Para la adquisición de nuevo contenido, los docentes afirmaron conexas ideas conocidas previas para adquirir y aumentar los conocimientos teórico-prácticos del curso formativo ($M=5,67$), por último y como dato representativo en esta variable, los participantes asociaron a las actividades la capacidad de relacionar los problemas planteados en las sesiones con los contenidos aprendidos previamente ($M=5,33$) (véase Tabla 73).

Focalizando ahora en las actitudes adquiridas y desarrolladas en el curso (Figura 57), se puede apreciar que el 100% de los participantes han podido compartir ideas y visiones tanto con el docente como por los compañeros, favoreciendo el aprendizaje. Esta variable se encontró claros signos de disparidad de percepción en los ítems: “mis compañeros y yo sugerimos posibles problemas educativos” ($SD=2,646$), así como que la modalidad semipresencial del curso motiva a trabajar más ($SD=2,517$), o que este curso ha cambiado mi actitud y visión como alumno ($SD= 2082, 1,528$ respectivamente). La cesión de responsabilidad es valorada con cierta disimilitud de respuesta ($SD=1,155$), aunque es valorada muy positivamente ($M=5,33$) (véase Tabla 73).

La capacidad de autoaprendizaje (Figura 58) es una variable muy representativa del curso, obteniendo valores positivos, ya que el 100% de los docentes perciben que pueden aprender al compartir ideas y experiencias propias, para favorecer experiencias docentes enriquecedoras. A pesar de la modalidad semipresencial, los participantes (100%) perciben más autoaprendizaje en el tiempo presencial de las sesiones que en el tiempo dedicado al trabajo a distancia,

afirmando que la mayoría de los contenidos aprendidos en el curso se han aprendido con la ayuda del profesor ($M=2,33$, valor negativo al tratarse de un ítem estructuralmente definido en negativo). Este tipo de aprendizaje fue motivado principalmente al poder revisar los trabajos realizados por los compañeros (lectura y defensa de la UF desarrollada en el curso) ($M=5,67$). A su vez, los docentes consideran que pueden determinar cuáles son los puntos más importantes del contenido del curso y así asimilar la información más relevante individualmente ($M=5$) (véase Tabla 73).

Las actitudes y habilidades desarrolladas a partir del trabajo individual (véase Figura 59) y en grupo, los docentes las vincularon directamente a: los contenidos presentados en la web ($M=5,33$), la síntesis después de cada bloque de contenidos ($M=5,67$), así como conocer en todo momento lo que se esperaba de ellos en las sesiones y en el curso ($M=5,67$); existiendo un contraste en las contestaciones acerca del trabajo en las lecturas complementarias de los temas ofertados ($M= 3,33$) (véase Tabla 73).

La relación con el profesor (véase Figura 60) fue la variable mejor valorada de todo el cuestionario, pues un 100% de los docentes estuvieron *totalmente de acuerdo* en que el profesor daba a los estudiantes alternativas para mejorar y desarrollar las bases de cada tarea, se aseguraba de que los participantes que tenían dificultades encontrarán una ayuda tutorial, su papel en el curso ha sido satisfactorio así como su preparación acerca de los contenidos tratados, favoreciendo una comunicación fluida y constante y pudiendo responder a todas las dudas de los participantes de forma satisfactoria. Con una media de ($M=5,67$) se aprecia la percepción de los docentes sobre que el profesor ha dado una retroacción adecuada a lo largo del curso formativo (véase Tabla 73).

La modalidad semipresencial del curso (Figura 61) favorece considerablemente para el profesorado asistente la interacción con los compañeros, la comunicación y el canal de transmisión de mensaje, el trabajo del docente, el método de enseñanza utilizado y favorece el desarrollo y planificación de los contenidos; al encontrarse un 100% de acuerdo en tales afirmaciones. Con algo menos de conformidad los docentes atribuyen a la modalidad semipresencial el resultado del propio aprendizaje ($M=5,33$), que el modo de realizar las actividades se ve alterado por su elección ($M=5,67$) y cómo plantear los objetivos del curso formativo (véase Tabla 73).

Tabla 73

Resultados Dimensión D Evaluación curso formativo

D) DIMENSIÓN: ACTITUD Y HABILIDADES DESARROLLADAS EN EL CURSO		
PREGUNTA 16. Valora cada uno de estos puntos:	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Respecto a las actividades		
• La actividad clarifica los contenidos difíciles de la materia para hacerlos comprender mejor	5,33	1,155
• La actividad, mediante esquemas, diagramas o ilustraciones de las ideas principales, clarifica la información más confusa	6	,000
• La actividad relaciona la nueva información o problema con lo que he aprendido previamente	5,33	,577
• Uso ideas e información que conozco para entender algo nuevo	5,67	,577
• Las actividades planteadas me hacen desarrollar otras destrezas cognitivas (análisis, síntesis, crítica...) en el estudio	6	,000
2. Actitudes desarrolladas		
• Esta actividad ha cambiado mi visión sobre el papel del alumno	2,67	1,528
• Esta asignatura ha cambiado mi actitud como alumno	3,33	2,082
• Los alumnos hemos asumidos responsabilidades en el proceso de E-A	5,33	1,155
• Mis compañeros y yo sugerimos posibles problemas educativos	4	2,646
• Las actividades planteadas me hacen desarrollar otras destrezas instrumentales	5,33	,577
• Encuentro nueva información acerca de los tópicos y materias usando herramientas telemáticas	5	1,00
• La modalidad no presencial o semipresencial me motiva a trabajar más	3,67	2,517
• He compartido ideas, respuestas y visiones con mi profesor y compañeros	6	,000
• Me siento más implicado/a en esta asignatura, pues me permite trabajar a mi ritmo	5	1,732
3. Capacidad de autoaprendizaje		
• La mayoría de las cosas que he aprendido del contenido de este curso las he aprendido sin la ayuda del profesor	2,33	1,528

• Las aportaciones de mis compañeros han sido de ayuda para trabajar la materia	5,67	,577
• He revisado los trabajos hechos por mis compañeros	5,67	,577
• Trato de participar en los debates que se han originado a lo largo del curso	5,33	1,155
• Creo que puedo determinar cuáles son los puntos más importantes del contenido de este curso	5	1,00
• Creo que los alumnos podemos aprender más compartiendo nuestras ideas que reservándolas	6	,000
• Consigo más asistiendo a clase que dedicando ese tiempo al estudio en casa	6	,000
• Confío en mis propias habilidades para aprender el material	4,67	1,528
4. Trabajo individual y en grupo		
• Los contenidos presentados en la web han sido adecuados	5,33	,577
• He consultado otro material, a parte del presentado en el curso	3	2,00
• He planificado correctamente el trabajo a lo largo del curso	3,33	,577
• Ha trabajado las lecturas complementarias en cada bloque hasta percibir que había entendido el material	5	1,732
• Se ha establecido una síntesis al final de cada bloque, que me ha ayudado a comprobar si había aprendido	5,67	,57
• Al inicio de cada bloque he tenido claro lo que se esperaba de mi aprendizaje	5,67	,577
• Ha sido difícil establecer el trabajo en equipo con mis compañeros	1,33	,577
• Las referencias bibliográficas han sido adecuadas	5	1,732
5. Relación con el profesor		
• El profesor ha dado retroacción de manera adecuada	5,67	,577
• El profesor da a los estudiantes alternativas para mejorar y desarrollar las bases de cada tarea	6	,000
• El método de enseñanza aportada me ha permitido comprender mejor el curso	5,67	,577
• El profesor se asegura que los estudiantes que tienen dificultades en el trabajo con los materiales de clase encuentren ayuda tutorial	6	,000
• Adecuación de las estrategias didácticas a las condiciones en que se desarrolla el curso (horario, secuencia, material...)	5,67	,577
• El papel del profesor ha sido satisfactorio	6	,000
• La preparación del profesor fue adecuada	6	,000

• La comunicación ha sido constante y fluida	6	,000
• El profesor respondió a todas mis dudas satisfactoriamente	6	,000
PREGUNTA 17. Desarrollar este curso en modalidad semipresencial, ha cambiado:	<i>M</i>	<i>SD</i>
• El planteamiento de los objetivos del curso	5	1,00
• El desarrollo y la estructuración de los contenidos	6	,000
• El modo de realizar las actividades	5,67	,577
• El método de enseñanza	6	,000
• La evaluación del aprendizaje	6	,000
• Los resultados de mi aprendizaje	5,33	1,155
• El trabajo del profesor	6	,000
• La comunicación y el canal de transmisión de mensajes	6	,000
• La interacción con los demás	6	,000

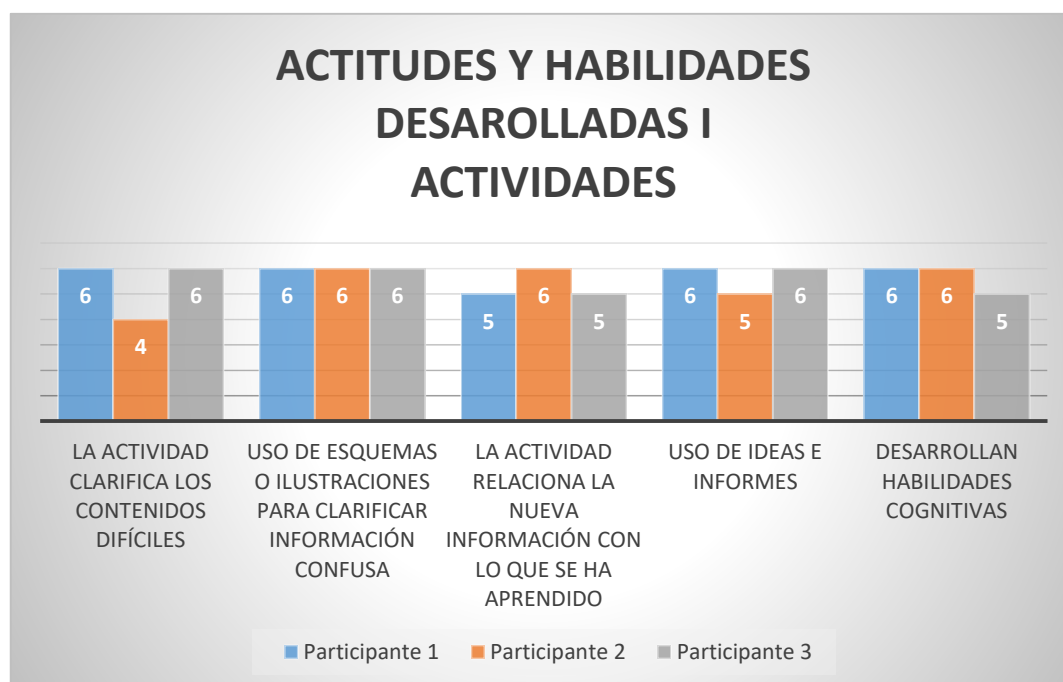


Figura 56. Gráfica sobre la actitud y habilidades desarrolladas 1: actividades

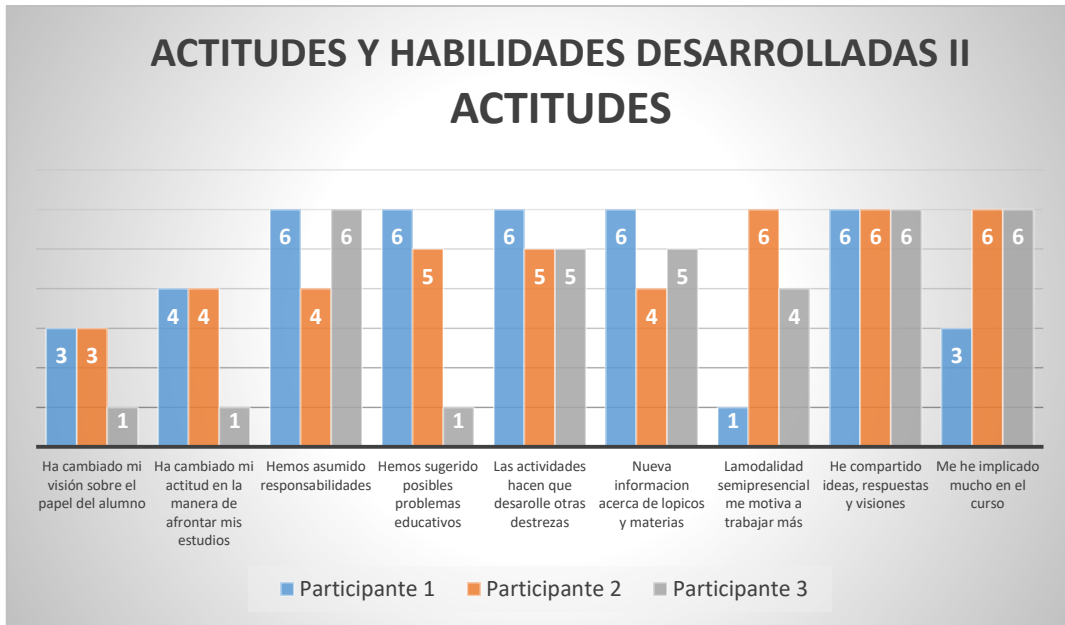


Figura 57. Gráfica sobre la actitud y habilidades desarrolladas 2: actitudes

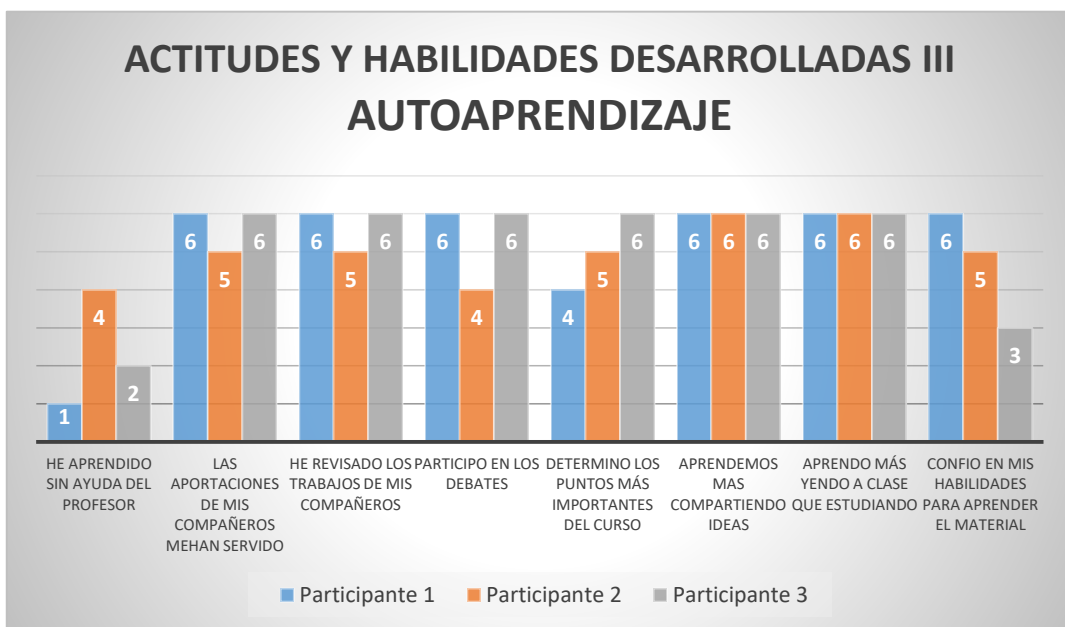


Figura 58. Gráfica sobre actitud y habilidades desarrolladas 3: autoaprendizaje

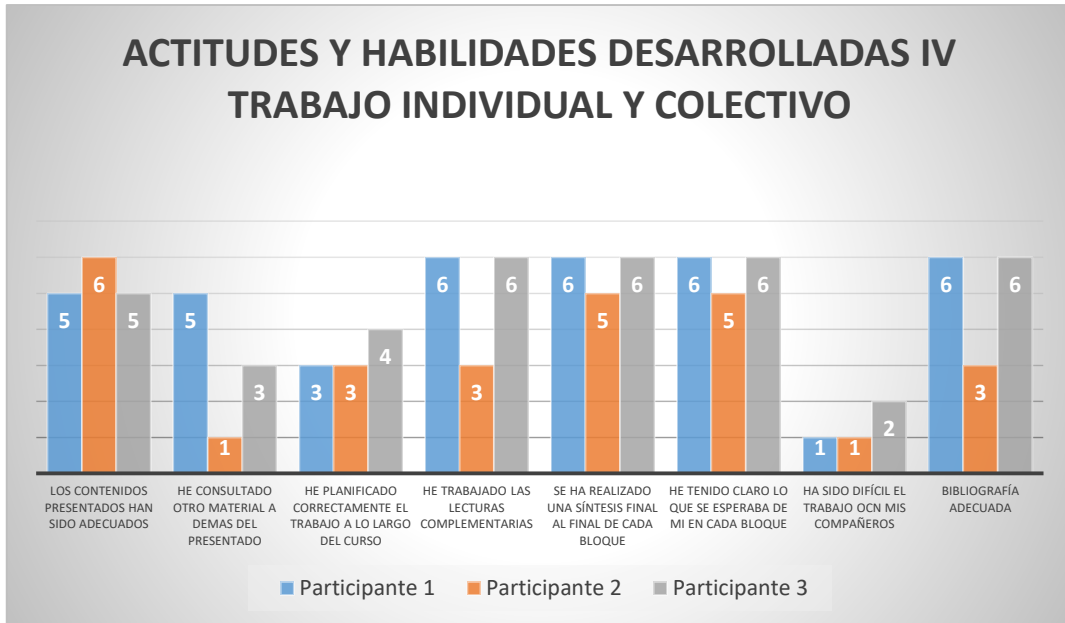


Figura 59. Gráfica sobre la actitud y habilidades desarrolladas 4: trabajo individual y colectivo

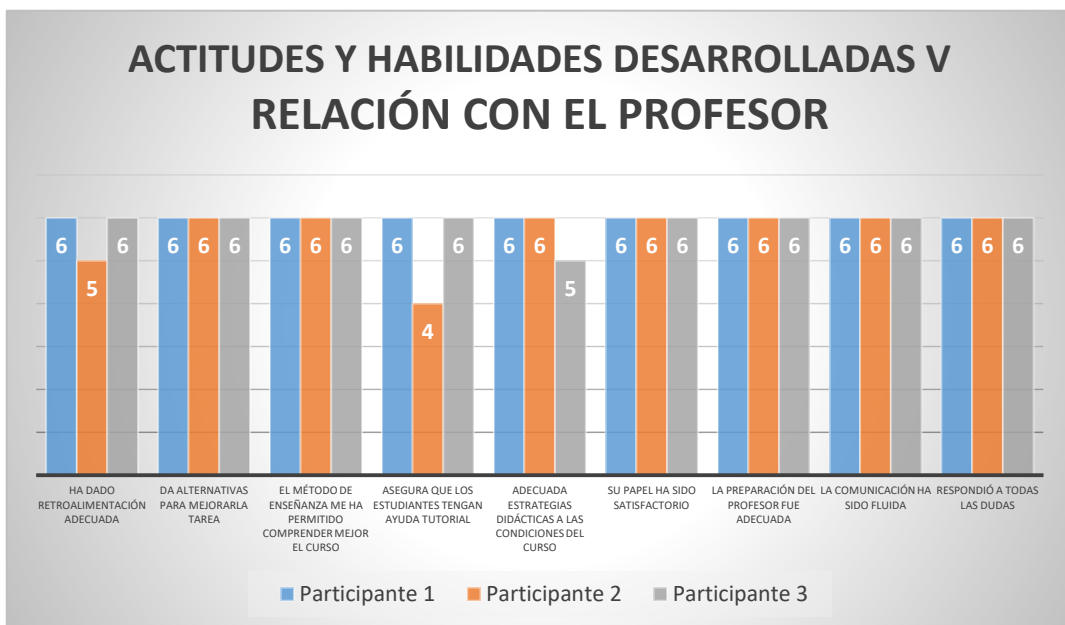


Figura 60. Gráfica sobre las actitudes y habilidades desarrolladas 5: relación con el profesor

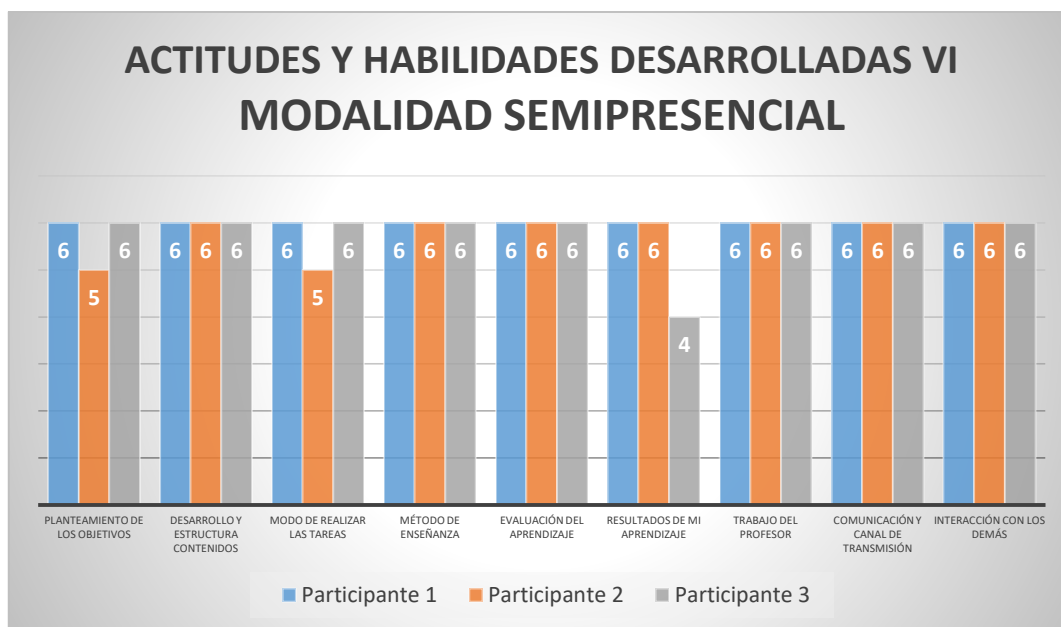


Figura 61. Gráfica sobre las actitudes y habilidades desarrolladas 6: Modalidad semipresencial

En cuanto a la **dimensión valoración de la formación recibida**, fue relevante para el presente estudio pues permitió reflejar la percepción del profesorado participante acerca de su papel en el curso, y conocer su valoración global y la aplicación futura de los contenidos tratados (véase Tabla 74).

El cuanto al papel de los participantes en el curso (Figura 62), se puede apreciar que valoraron la creación de un ambiente de cooperación en las tareas realizadas así como la promoción de la participación de los docentes en todo momento durante las sesiones presenciales ($M= 6$), favoreciendo el intercambio experiencial y el planteamiento de posibles dudas ($M= 6$), pudiendo percibir que las tareas diseñadas y realizadas eran productivas ($M= 5,67$), favoreciendo la implicación con interés ($M 5,33$), conociendo en todo momento la información estructural del curso y qué se esperaba de ellos a lo largo de su desarrollo ($M= 5,33$) (véase Tabla 74).

La valoración global del curso (Figura 64) fue considerable por parte de los participantes ($M=6$), y la posibilidad de utilizar los contenidos en el futuro ($M=6$),

la calidad del mismo también fue altamente valorada ($M=5,67$), así como el nivel de conocimientos y actitudes adquiridas ($M=5$); valorando positivamente ($M=5,33$) la calidad de las actitudes adquiridas (véase Tabla 74).

Como última variable del cuestionario y los resultados hallados más representativos para el estudio (véase Figura 63), se aprecia la aplicación del aprendizaje del curso en el contexto educativo ($M=4,33$), la mejora de la actividad profesional tras su finalización ($M=5,67$); aunque los participantes afirmaron tener ciertas dificultades para poder aplicar la formación recibida en las clases ($M=5$) (véase Tabla 74).

Las últimas preguntas abiertas del cuestionario versaban acerca de temas globales de experiencias adquiridas y valoraciones generales del curso.

Ante la pregunta: ¿en tu opinión, como valorarías esta experiencia?, el P2 indicó que “positivamente, como un paso más en mi formación continua como docente”, y el P 3 que “positiva”.

A la cuestión de: ¿volverías a realizar un curso de formación a través de las TIC?, claramente todo respondieron afirmativamente, así el P1 respondió “sí, por la accesibilidad, rapidez, diversidad temática y nivel de exigencia”, el P2 “sí”, y por último el P 3 “sí, economía de tiempo y logística formativa y laboral”.

Ante el interrogante: ¿de lo aprendido en el curso, qué aspectos has aplicado posteriormente?, el P 2 aludió a la “modificación de las pautas habituales de trabajo”, y el P 1 al “aumento del tipo de evaluación compartida”.

A la petición de indicación de tres aspectos negativos y tres aspectos positivos acerca del curso: el P1 expresó como “positivos: temática, aplicación y discusión”; y como negativos: “tiempo, cantidad total de contenido y número de recursos”. Por su parte, el P2 expresó como “positivos: claridad de contenidos, destrezas adquiridas y bibliografía utilizada”; y como negativos: “moderación del debate de la primera sesión (después de esa sesión, perfecto todo), Finalmente, el P3 indicó como “positivos: la temática, la metodología y relación con el docente”; y como negativos: “el momento del curso en el calendario y el número de participantes inscritos al curso”.

Ajeno a las variables del test se vio relevante realizar preguntas relativas a la plataforma creada para el desarrollo del curso (véase Figura 65), y los participantes aun entrando poco en la página ($M=3$), no dudaron del valor formativo que esta

presenta ($M=6$), su carácter intuitivo ($M=4,3$) y del diseño atractivo que presentaba ($M=4,6$).

Tabla 74

Resultados Dimensión E Evaluación curso formativo

E) DIMENSIÓN: VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA		
PREGUNTA 18. Señala la importancia que ha tenido para ti desarrollar este curso	M	SD
• Los participantes se han implicado con interés en el curso	5,33	,577
• Los participantes sabían en todo momento lo que se esperaba de ellos	5,33	1,155
• Los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado	6	,000
• Se ha dado un ambiente de cooperación en las actividades en grupo	6	,000
• Los participantes han percibido que las actividades del curso eran productivas	5,67	,577
• En este curso se han llevado a cabo actividades nuevas e innovadoras	5	1,00
PREGUNTA 19. Valora globalmente el curso recibido, según:	M	SD
• Interés del curso	6	,000
• Calidad del curso	5,67	,577
• Nivel de conocimientos adquiridos	5	1,00
• Nivel de destrezas adquiridas	5	,000
• Calidad de las actitudes adquiridas	5,33	1,155
• Posibilidades de utilización de lo aprendido	6	,000
• Uso que he hecho de los conocimientos adquiridos	5,67	,577
PREGUNTA 20. Valora cada una de las siguientes afirmaciones	M	SD
• Aplico a la perfección los aprendizajes del curso	4,33	,577
• Ha mejorado mi actividad profesional tras la realización del curso	5,67	,577
• Hay ciertos temas que aún desconozco y que son necesarios	5	1,732
• El curso me ha permitido ser más consciente de mi capacidad profesional	5,67	,577
• Tengo dificultades para aplicar la formación recibida en mi trabajo	5	1,00
• Necesito una formación continuada similar a la recibida en este curso	4,67	1,528

• Sería conveniente que los cursos continuaran bajo el sistema de educación a distancia	4,67	1,528
• Me gustaría tener impreso el material del curso	4,67	1,528
• Los profesores resolvieron mis dudas satisfactoriamente	6	,000
• El curso respondió plenamente a mis expectativas	5,67	,577
• Mantengo contacto con compañeros del curso, gracias a las herramientas telemáticas	3,33	2,309

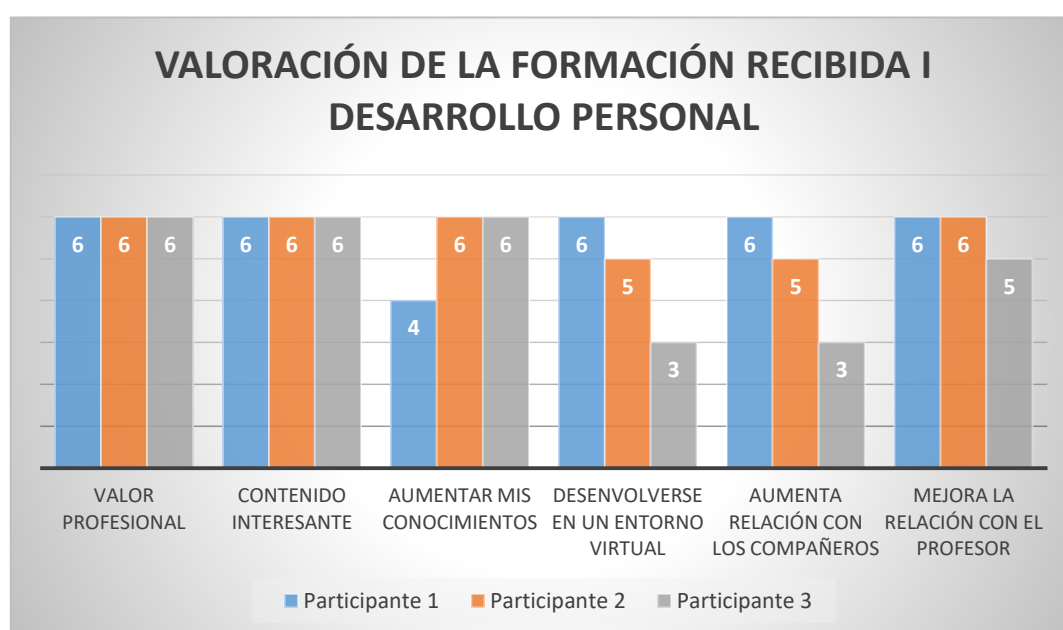


Figura 62. Gráfica sobre la valoración de la formación recibida 1: desarrollo personal

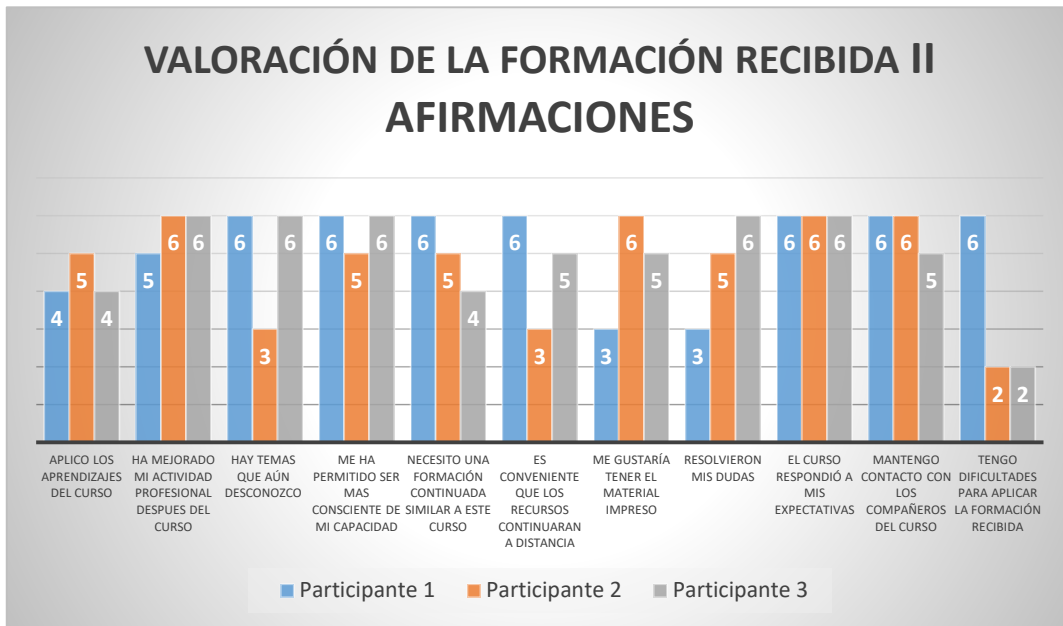


Figura 63. Gráfica sobre la valoración de la formación recibida 2: afirmaciones

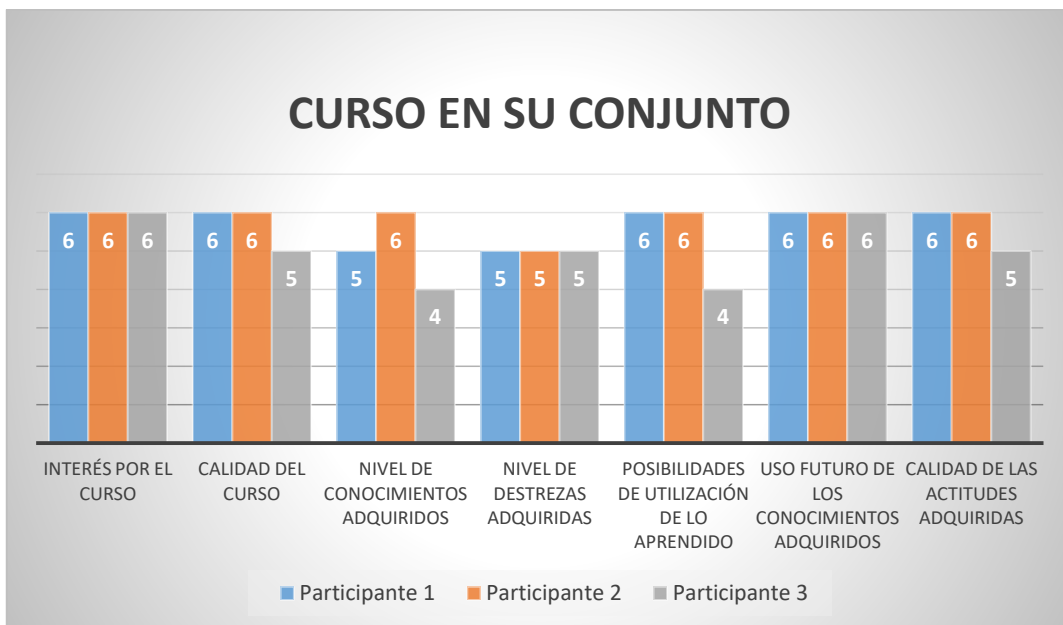


Figura 64. Gráfica sobre la valoración de la formación recibida 2: el curso en su conjunto

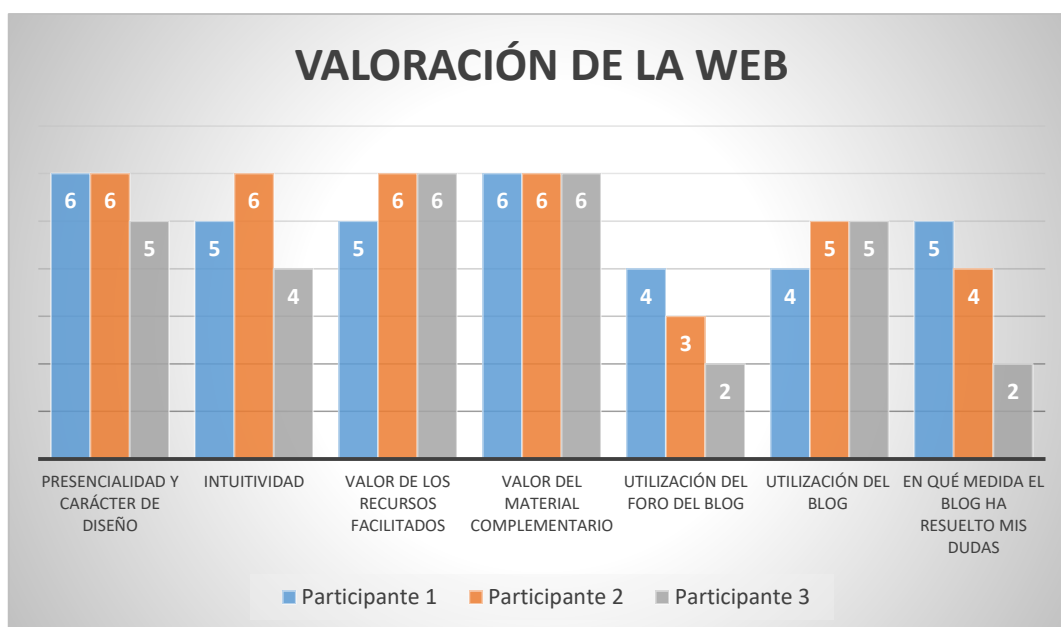


Figura 65. Gráfica sobre la valoración de la web

4.2.3.2. Debates generados

Calificación VS evaluación

El primer elemento del debate dentro de la temática fue las distintas funciones que poseían la evaluación y la calificación. En cuanto a la evaluación se formuló el carácter formador que tiene ante el alumnado en el proceso, el carácter comunicador que se genera entre el alumnado y el profesor-alumno y el carácter continuo diferenciando los tres momentos que posee, inicial, procesual y final. Siguiendo a Hamodi, et al. (2015) también se incluiría el carácter pedagógico al conocer el progreso del alumnado y la función ambientadora, creando un contexto que favorece el aprendizaje. Respecto a las funciones de la calificación, los participantes comentaron el carácter selectivo, estratificando al alumnado en base al conocimiento que posee, así como comparativa entre el alumnado.

Definiendo la evaluación, los participantes debatieron y estuvieron de acuerdo en que es realizar un juicio de valor ante el comportamiento del alumnado ante un contexto determinado, y que calificar era ponderar con una nota ese juicio de valor, pensamiento que se relaciona con estudios enfocados a establecer las

diferencias entre evaluación y calificación (Álvarez-Méndez, 2005; López-Pastor, 2006).

Ante la tipología de la evaluación, los participantes la establecieron en función de quién la realiza: pudiendo ser heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, sin poder realizar una tipología de calificación. López-Pastor (2006) establece otra tipología de evaluación atendiendo a la participación o no de personas ajenas al centro, pudiendo ser externa llevada a cabo por personas ajenas al centro e internas por las personas implicadas en el contexto educativo del centro. También establece dos tipos de calificación, la autocalificación cuando es el alumno el encargado de ponerse una nota y la calificación dialogada dando lugar a un proceso de comunicación entre el alumno y el profesor sobre la calificación que considera el profesor y la decisión común que se genera entre el dialogo.

¿Pueden coevaluarse los alumnos?

Ante el debate, se consideró que deben evaluarse siempre y cuando el profesor controle todas las variables y esté atento de lo que pasa en la clase, aunque los participantes exponían que no utilizaban este tipo de evaluación debido a que para que puedan coevaluarse necesitan explicar cómo realizarlo y enseñarles el proceso reduciendo así tiempo motor de la sesión, en este sentido López-Pastor et al. (2005) afirman que la coevaluación es necesaria para poder incluir al alumnado en el proceso de E-A obteniendo experiencias de autoevaluación y coevaluación para experimentar vivencias de aprendizaje compartido.

¿A qué se debe un mal resultado?

El mal resultado de un alumno se comentó que podía ser debido a varios factores: al nivel motivacional del alumnado, contexto familiar y social, y el punto más interesante y donde después se centró el debate; como responsabilidad del docente.

De igual modo, los participantes no relacionaban el mal resultado con la calificación, sino que la entendían como un mal resultado ante un problema que se planteara. Entonces, el profesor era el responsable de ese mal resultado porque no supo valorar ese problema atendiendo al nivel del alumno en cuestión o que el nivel competencial del alumno no estaba desarrollado para solventar dicho problema, lo cual se atribuía también al trabajo realizado previo. Este debate siguió

el planteamiento de Sanmartí (2007) donde establece la necesidad de reflexionar acerca del planteamiento docente y la evolución del alumnado en el proceso diario.

Competencias clave

Durante las sesiones han existido numerosos debates asociados al trabajo de las competencias clave dentro del contexto educativo y cómo se trabajaban en la materia de EF. Por un lado exponían que actualmente y desde la implantación de las competencias no se realiza en la práctica un trabajo por competencias, afirmación que concuerda con el estudio de Hortigüela et al. (2015a), estas son expuestas en la programación docente y dentro de cada una de las UF que se trabajan por temas de inspección educativa, por lo que en el trabajo del día a día y relacionándose las competencias clave con los estándares de aprendizaje, estos últimos son quienes acogen la importancia en las sesiones de la materia. En las últimas etapas del proceso, si se alcanzan los estándares de aprendizaje se expone que se han trabajado las competencias, ponderando fácilmente el trabajo de las mismas por los resultados de los estándares, pero únicamente como valor informativo, no se generan ciclos de investigación-acción desde la perspectiva de las competencias.

4.2.3.3. Resultados del análisis de la influencia del curso de formación permanente sobre la metaevaluación didáctica del profesorado

A continuación, se presentan los resultados del autodiagnóstico realizado por medio de la ficha de MD de los profesores acerca de los modelos de evaluación de las UF inicial (Fase 1) y transformada (Fase 3, tras el curso de formación) (Tablas 75, 76, 77, 78, 79 y 80).

Tabla 75*Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 1*

FICHA DE METAEVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Profesor: Participante 1			Centro: 1			U.F. n.º: 1 (Título: Condición física y salud) – Pre					
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS DE EVALUACIÓN			FLUJO DE COMUNICACIÓN (x = bajo, xx = medio, xxx = alto)	CRITERIOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		
	Apr	Ens	A	P	Ini	Pro	Fin		C	M	AF-S
Cuaderno del alumno	X	X	X	X	X	X	X	XXX	X		X
Lista control de la conducta actitudinal	X			X	X	X	X	X			X
Observación de la conducta motriz	X			X	X	X	X	XX		X	
Ficha de autoevaluación de la UD (profesor)		X		X			X	X	X	X	X
Ficha de UD		X		X	X			X	X		
Diario de sesión (profesor).		X		X		X	X	X		X	X
Evaluación práctica docente (alumnado)	X	X	X				X	X	X		
Plano de clase	X			X	X	X	X	X			X
CRITERIOS DE CALIDAD EDUCATIVA (López-Pastor, 2006)											
ADECUACIÓN		RELEVANCIA		VIABILIDAD		VERACIDAD		FORMATIVA		INTEGRADA	ÉTICA
3		3		3		3		3		3	3

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; 1= nada; 2= poco; 3= bastante; 4=mucho

Tabla 76*Ficha de metaevaluación didáctica UF transformada participante 1*

FICHA DE META-EVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Profesor: Participante 1			Centro: 1			U.F. nº: 1 (Título: Condición física y salud) – Post					
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS DE EVALUACIÓN			FLUJO DE COMUNICACIÓN (x = bajo, xx = medio, xxx = alto)	CRITERIOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		
	Apr	Ens	A	P	Ini	Pro	Fin		C	M	AF-S
Cuaderno del alumno	X	X	X	X	X	X	X	XXX	X		X
Lista control de la conducta actitudinal	X			X	X	X	X	X			X
Observación de la conducta motriz	X			X	X	X	X	XX		X	
Ficha de coevaluación	X	X	X				X	XX	X	X	X
Ficha de autoevaluación de la UD (profesor)		X		X			X	X	X	X	X
Ficha de UD		X		X	X			X	X		
Diario de sesión (profesor).		X		X		X	X	X		X	X
CRITERIOS DE CALIDAD EDUCATIVA (López-Pastor, 2006)											
ADECUACIÓN		RELEVANCIA		VIABILIDAD		VERACIDAD		FORMATIVA		INTEGRADA	ÉTICA
3		3		3		3		4		3	4

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; 1= nada; 2= poco; 3= bastante; 4=mucho

Tabla 77*Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 2*

FICHA DE METAEVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Profesor: Participante 2				Centro: 2				U.F. nº: 1 (Título: Atletismo) – Pre			
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS DE EVALUACIÓN			FLUJO DE COMUNICACIÓN (x = bajo, xx = medio, xxx = alto)	CRITERIOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		
	Apr	Ens	A	P	Ini	Pro	Fin		C	M	AF-S
Hoja de observación		X		X		X	X	X	X		X
Hoja de registro		X		X		X	X	X			X
Ficha de evolución	X		X			X	X	XXX		X	
Cuaderno del profesor	X	X		X		X	X	XXX	X		X
Ficha actitudinal	X	X		X		X	X	X	X		X
CRITERIOS DE CALIDAD EDUCATIVA (López-Pastor, 2006)											
ADECUACIÓN		RELEVANCIA		VIABILIDAD		VERACIDAD		FORMATIVA		INTEGRADA	ÉTICA
3		3		4		3		3		3	4

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; 1= nada; 2= poco; 3= bastante; 4=mucho

Tabla 78*Ficha de metaevaluación didáctica UF transformada participante 2*

FICHA DE METAEVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Profesor: Participante 2				Centro: 2				U.F. nº: 1 (Título: Atletismo) – Post			
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS DE EVALUACIÓN			FLUJO DE COMUNICACIÓN (x = bajo, xx = medio, xxx = alto)	CRITERIOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		
	Apr	Ens	A	P	Ini	Pro	Fin		C	M	AF-S
Hoja de observación		X		X		X	X	X	X		X
Hoja de registro		X		X		X	X	X			X
Ficha de evolución (autoevaluación)	X	X	X		X	X	X	XXX		X	
Ficha de investigación	X	X	X					XX	X		X
Cuaderno del profesor	X	X		X		X	X	XXX	X		X
Ficha actitudinal	X	X		X		X	X	X	X		X
CRITERIOS DE CALIDAD EDUCATIVA (López-Pastor, 2006)											
ADECUACIÓN		RELEVANCIA		VIABILIDAD		VERACIDAD		FORMATIVA		INTEGRADA	ÉTICA
3		3		3		4		3		3	4

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; 1= nada; 2= poco; 3= bastante; 4=mucho

Tabla 79*Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 3*

FICHA DE META-EVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Profesor: Participante 3				Centro: 3				U.F. nº: 1 (Título: Baloncesto) – Pre			
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS DE EVALUACIÓN			FLUJO DE COMUNICACIÓN (x = bajo, xx = medio, xxx = alto)	CRITERIOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		
	Apr	Ens	A	P	Ini	Pro	Fin		C	M	AF-S
Observación de la conducta motriz		X		X			X	X		X	
CRITERIOS DE CALIDAD EDUCATIVA (López-Pastor, 2006)											
ADECUACIÓN		RELEVANCIA		VIABILIDAD		VERACIDAD		FORMATIVA		INTEGRADA	ÉTICA
1		1		4		1		1		1	4

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; 1= nada; 2= poco; 3= bastante; 4=mucho

Tabla 80*Ficha de metaevaluación didáctica UF transformada participante 3*

FICHA DE META-EVALUACIÓN DIDÁCTICA											
Profesor: Participante 3			Centro: 3				U.F. nº: 1 (Título: Baloncesto) – Post				
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS DE EVALUACIÓN			FLUJO DE COMUNICACIÓN (x = bajo, xx = medio, xxx = alto)	CRITERIOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		
	Apr	Ens	A	P	Ini	Pro	Fin		C	M	AF-S
Observación de la conducta motriz		X		X	X	X	X	X		X	
Diario del profesor	X	X		X		X	X	XX	X		X
Cuaderno del alumno	X	X	X		X	X	XX	XX	X	X	X
Ficha de UF		X		X	X	X	X	X	X	X	
Diario de Sesión	X	X		X		X		X	X		X
CRITERIOS DE CALIDAD EDUCATIVA (López-Pastor, 2006)											
ADECUACIÓN		RELEVANCIA		VIABILIDAD		VERACIDAD		FORMATIVA		INTEGRADA	ÉTICA
3		3		4		2		3		3	4

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; 1= nada; 2= poco; 3= bastante; 4=mucho

En la Tabla 81, se recoge de manera sistematizada el perfil del modelo de evaluación que empleó cada profesor en el pretest y en el pos test, respecto a los rasgos de la evaluación formativa (ficha de MD).

Tabla 81

Resultados comparativos de los modelos de evaluación empleados por los profesores, obtenidos a través de la aplicación de la Ficha de MD

Indicadores de la metaevaluación didáctica	CASOS			CASOS		
	PRETEST			POSTEST		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Integración de la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza	X	X	X	X	X	X
Implicación activa del alumnado en los procesos de evaluación del aprendizaje	X			X	X	
Implicación activa del alumnado en los procesos de evaluación de la enseñanza	X			X		
Evaluación inicial	X	X		X	X	X
Evaluación durante el proceso	X			X	X	X
Evaluación sumativa	X	X	X	X	X	X
Flujo de comunicación	X	X		X	X	X
Criterios de evaluación del aprendizaje: ámbito cognitivo	X	X		X	X	X
Criterios de evaluación del aprendizaje: ámbito motriz	X	X	X	X	X	X
Criterios de evaluación del aprendizaje: ámbito afectivo-social	X			X	X	X

Referente al primer participante, se puede apreciar una vinculación formativa y compartida con la UF transformada puesto que cumple con todos los ítems de la MD de Navarro y Jiménez (2012), al atender específicamente a cada aspecto. Se puede apreciar una mejoría relativa a la inclusión del alumnado en el proceso de evaluación mediante la instauración de un instrumento de coevaluación, que en la versión inicial no disponía.

El segundo participante, tal como se aprecia en la Tabla 81, muestra una mejoría notable de la UF tras el curso, debido a que previamente no contaba con la participación activa del alumnado en los procesos de evaluación llevados a cabo tanto en el aspecto de enseñanza como de aprendizaje. Atendiendo al momento de evaluación, la UF contaba únicamente con una evaluación final y sumativa, viendo necesario reforzar esta categoría mediante la inclusión de instrumentos de evaluación que atendieran al momento inicial y procesual de la unidad. El diario del profesor y el cuaderno del alumno fueron los instrumentos clave para que la UF pudiera ser relacionada con un sistema de evaluación formativo y compartido, al ceder responsabilidad al alumnado en el proceso de E-A, promoviendo el diálogo entre profesor y alumno. Como último factor relevante se puede observar el déficit de evaluación de las capacidades afectivo-sociales y cognitivas del alumnado en la UF inicial, viéndose reforzadas tras su transformación.

La metaevaluación realizada por el tercer participante en su forma inicial se vincula hacia una evaluación tradicional, únicamente representada por la observación de la conducta motriz por parte del docente, sin incluir al alumnado en el proceso de evaluación. La creación de un diario del profesor, diario de sesión y cuaderno del alumnado permitió evolucionar al sistema de evaluación: incluyendo los diferentes momentos (inicial, procesual y final) incluir al alumnado en el proceso de E-A y poder evaluar objetivamente las tareas en las que se implica al alumno; favoreciendo el dialogo bidireccional entre el alumno y el profesor.

Tal como se observa en la Tablas 75 y 76, respecto a los Criterios de Calidad Educativa López-Pastor (2006), el primer participante ya muestra en la fase inicial de su UF que cumplía con los criterios de calidad educativa, si bien hay un poco de evolución en cuanto a al carácter formativo y ético de los instrumentos en la UF transformada.

El progreso de la UF (véase Tablas 77 y 78) del segundo participante, en cuanto a los criterios de calidad educativa, sí presenta progresión tras el curso

realizado, al instaurar dos instrumentos y utilizar el examen como elemento formativo. Esto le ha permitido a la UF contar con la adecuación, al adecuarse a las características individuales del alumnado implicado. En el criterio de relevancia se expone claramente lo que pretende evaluar el instrumento, mientras que en su fase inicial no se concretaban los aspectos a evaluar. El carácter formativo del sistema viene representado por la cantidad y calidad de datos que los instrumentos pueden evaluar siendo formativos tanto para el alumnado como para el docente. El criterio de integración en esta UF no contaba con la inclusión del alumnado directamente en el proceso de evaluación, aunque sí integraba la evaluación en los procesos cotidianos de E-A y a los diferentes ámbitos, contenidos y competencias en los instrumentos. La viabilidad y el carácter ético de la unidad no se vieron afectados pues no demandaban una carga excesiva por parte del docente, pudiendo diseñar y llevar a cabo los instrumentos con control, sin utilizar la información obtenida de forma deshonrosa.

En cuanto al tercer participante (véase Tablas 79 y 80), los datos resultantes de este instrumento se relacionan con los encontrados en la Ficha de MD (Navarro y Jiménez, 2012), al encontrar una mejoría entre el pre-test y post-test: en términos de la adecuación del sistema respecto a las características del alumnado, el carácter formativo de la unidad tanto para el profesor como para el alumnado e integrando a este en el proceso de evaluación, completando los contenidos y competencias en los instrumentos y procesos de evaluación. No obstante, la viabilidad y ética de la unidad no se vieron afectadas.

4.2.3.4. Estudio de caso 1

4.2.3.4.1. Resultados relativos a la influencia del curso sobre el aprendizaje y mejora en el conocimiento del tema por parte del profesorado asistente (Caso 1 – P1)

Se van a detallar los resultados obtenidos a través de las entrevistas y por el análisis documental (realizados por Atlas.ti7.0) pertenecientes a la evaluación formativa y compartida y las Competencias Clave. Se incluyen datos y resultados acerca del docente 1, sobre sus conocimientos de los contenidos, su aplicación, su reflexión y futuros cambios de la UF llevada a cabo.

Conocimiento y aplicación evaluación formativa y compartida

Durante la primera entrevista se preguntó al docente si creía que poseía los conocimientos necesarios para trabajar con una evaluación formativa y compartida en el aula.

Bueno yo me siento un poco insegura al respecto, pero creo que como todo en aquello que tú cedes en parte de autonomía, al final yo tiendo a sentirme insegura, porque no controlo todo aquello que puede pasar en el aula, entonces hay cierta incertidumbre allí que me impide tener esa sensación de seguridad y de control; pero vamos, siempre se puede mejorar, yo creo que siempre se puede conocer más y siempre se puede aplicar más, yo siempre intento coger herramientas para aplicarlas y mejorar la práctica docente (P1).

Posteriormente se preguntó si el curso formativo realizado en la fase previa ayudó a tener una buena perspectiva de la evaluación formativa y compartida y si causó interés acerca del contenido, a lo que respondió: “sí me ha ayudado, lo que pasa, es que luego cuando lo llevas a la práctica es complicado por las dificultades que se pueden encontrar”. (P1). Para comenzar con la conceptualización y aplicabilidad de la evaluación formativa y compartida, se preguntó si podía definir con sus palabras qué era para ella la evaluación formativa y compartida.

Un proceso muy necesario dentro del aprendizaje del alumno y de los contenidos que tratamos de impartir, tienen que ser conscientes en todo momento de cómo va el proceso. En cuanto al elemento compartido se definiría como un intento de unir la autonomía del alumno para controlar su

propia formación como la dirección que le podemos dar los docentes para que tenga referencias en su evolución y en la de su compañero. (P1)

En el apartado del tiempo aproximado que tuvieron que dedicar a adaptar su UF para que el sistema de evaluación se pudiera relacionar con una evaluación formativa y compartida, la docente expresó que poco tiempo, debido a que su sistema de evaluación se podía acercar a la evaluación formativa, no así a la compartida, por lo que tuvo que adaptar algún instrumento para que su evaluación fuera más colaborativa. En relación al tiempo de adaptación, se preguntó si había bloques de contenidos que fueran más sensibles hacia la evaluación formativa y compartida, a lo que argumentó que la expresión corporal es más susceptible a esta evaluación que el bloque de deportes por ejemplo.

Con respecto al trabajo por competencias, se les preguntó a la profesora si la utilización de una evaluación formativa y compartida favorece el trabajo competencial, a lo que contestó:

Sí, yo en este sentido sí que creo que va a ayudar, porque estamos en el primer paso de la unidad didáctica y yo creo que sí va a ayudar porque se puede esperar una implicación más intensiva del alumno en su aprendizaje. Yo creo que el hecho de que sean más conscientes de cada paso o del valor de cada paso durante el proceso, ya que nosotros como docentes tendemos a trabajar por mayor número de competencias posible durante las sesiones. Yo creo que sí va a ayudar, lo veremos, lo comprobaremos más adelante. (P1)

Conocimiento y aplicación de las Competencias Clave

En este apartado se establecerán los datos obtenidos en la entrevista semiestructurada sobre competencias, en la que se pretende analizar los siguientes aspectos: a) si los profesores realizan un trabajo por competencias en sus clases y la opinión que tienen acerca de las mismas, b) formación personal acerca del trabajo competencial, c) problemática en el modelo competencial, d) percepción en la relación de la enseñanza por competencias y la evaluación formativa y compartida.

Como punto de partida es relevante, antes de conocer si trabajan o no por competencias, la opinión de los docentes acerca de las mismas, ya que este hecho va a repercutir tanto en si utilizan un modelo competencial o no, como en la metodología didáctica para desarrollarlas. El participante tiene una valoración positiva acerca del trabajo por competencias como perspectiva educativa, pero

piensa que realmente y bajo el sistema educativo actual, no se está llevando a cabo de una manera efectiva.

Las competencias, en valores absolutos, me parece fantástico sobre todo porque establece una funcionalización del aprendizaje y creo que hoy en día el alumnado necesita ver esa utilidad de los aprendizajes, el problema es que me parece que están metidas con calzador. (P1)

El docente tuvo problemas para la inclusión de las competencias dentro de la programación, ya que a pesar de disponer de una programación por competencias, en los distintos centros que ha trabajado en ninguno existía un modelo competencial.

Yo aprobé las oposiciones en 2008, que fue el primer año que se implementó la LOE completamente y la paradoja ha sido que nunca he podido trabajar en formato LOE, porque en los centros en los que yo he estado (...) siempre han trabajado de la manera tradicional por porcentajes (...). Ahora en mi centro, yo llevo 6 años y soy la jefa departamento, pues con mucho trabajo y a pesar de que mi compañero no le guste el trabajo que no sea el de toda la vida, pues he ido modificando la programación hasta que más o menos quede acorde. (P1)

El cambio de la LOE supuso un salto cualitativo en el trabajo curricular de la práctica docente, es por ello que una buena formación es indispensable para poder llevar a cabo una verdadera metodología basada en competencias, al respecto la participante 1 dijo:

Dos cursos de formación de contribución de competencias básicas, uno general y otro aplicado en Educación Física en concreto, pero no me han terminado de gustar porque yo no terminaba de ver una aplicabilidad clara. (P1)

Al trabajar por competencias, las preguntas fueron guiadas a través de las dificultades que entrañaban o surgían en su utilización, apareciendo según la participante 1 la gran libertad que poseen los docentes para trabajar el modelo competencial cayendo en la subjetividad de la metodología empleada. Aboga por el déficit de formación del profesorado en el trabajo competencial, pero que al menos en la materia de EF el profesorado está más instruido en valores didácticos y metodologías educativas, al contrario que otras materias que solo tienen el CAP

o el Máster de formación del profesorado como elemento formativo en la práctica docente.

Posteriormente se le citaron varios factores condicionantes de la programación por competencias según Buscà et al. (2017) para constatar si estaban de acuerdo o no con ellos: contexto, creencias, evaluación, formación y rol equipo directivo. La docente estuvo de acuerdo en los factores condicionantes en el modelo competencial, incluso en que el equipo directivo no afecta de una manera significativa.

El contexto del docente puede ser un factor que afecta (...), las creencias también y sin duda la tradición condiciona bastante el trabajo (...). La formación también afecta, porque es un elemento continuo, nunca vamos a acabar de conocer todo lo que nuestro trabajo representa, de hecho con el cambio de ley cada X años hace que no nos podemos parar de formar (...). El rol del equipo directivo en cambio no lo considero tan relevante puesto que el equipo directivo simplemente marca cómo se va a trabajar en el centro, es decir, en mi caso nos da libertad para que podamos desarrollar nuestra manera de trabajar, el equipo directivo no lo considero factor relevante. (P1)

En cuanto al elemento de la evaluación formativa, la docente estaba totalmente de acuerdo sobre que existía una relación directa y condicionante entre el tipo de evaluación que se lleva a cabo y el modelo competencial.

La relación entre evaluación y competencias está claramente dirigida (...) y además creo que el trabajo competencial no tiene sentido sin una evaluación formativa, pero es que yo creo que la enseñanza no tiene sentido si una evaluación no es formativa. (P1)

Del mismo modo y preguntando acerca de qué instrumentos piensa que puede favorecer la enseñanza por competencias, la docente priorizó el cuaderno del alumno o portafolios, ya que en este se incluyen todos aquellos documentos e instrumentos relativos al alumnado, donde se puede observar fácilmente la progresión del alumno.

Ante la pregunta sobre la afirmación de que la materia de EF puede aportar grandes beneficios al trabajo por competencias, la docente argumentó:

La educación física puede favorecer bastante el modelo competencial, si bien no una competencia concreta si en la mayoría (...) pero a mi parecer debería incluirse la competencia motriz ya que no se puede contemplar en ninguna otra y es un elemento relevante en la formación integral del alumnado. (P1)

Una vez abordadas las competencias clave y su contextualización por parte del docente, se indagó en la aplicación real de la UF; comenzando con la integración de este elemento en el currículo educativo y posteriormente cómo se lleva a cabo en las sesiones y cómo se analiza la consecución de las competencias y en qué grado, ya que estas no pueden ser evaluadas únicamente en términos de si se consiguen o no por parte del alumnado.

El docente elabora una completa relación entre los estándares de aprendizaje, los criterios y las competencias, además tiene interés en trabajar las competencias a través de un marco interdisciplinar, pero la dejadez por parte de otros departamentos imposibilita esta posibilidad.

Yo tengo libertad total, el equipo directivo solo me pide que pase un informe sobre relaciones entre estándares y competencias (...) los únicos departamentos preparados o con ganas de trabajar en conjunto es Música, Francés y Educación Física; entonces no ayuda. (P1)

La participante 1 tampoco trabaja el grado de consecución por parte del alumnado de manera intencional en cada competencia, pero sí realiza una reunión individualizada con el alumnado para dialogar acerca de la progresión que ha llevado durante el curso, ya que el equipo directivo le obliga a que disponga de una única valoración cuantitativa de cada alumno. El trabajo competencial en su centro en particular consiste en la valoración de esa nota en base a la carga de la materia en cada competencia, al final del curso se elabora un informe meramente cuantitativo en el que se aprecia el valor obtenido en cada una de las competencias sin reflejar la evolución ni la evaluación durante el proceso.

No, no la hago, Al final yo hago una valoración cualitativa reflexionada con los alumnos, es compartida, sobre un poco qué es lo que hemos ido consiguiendo a nivel competencial (...) luego hay una calificación numérica por otro lado que puede corresponderse o no con esa evaluación cualitativa independiente, que es la que le sale en el boletín en el informe. (P1)

Indirectamente durante la entrevista se trató el tema sobre la inspección educativa que se lleva a cabo en los centros y la falta de coherencia y concordancia en cuanto a las demandas que hace cada inspector, puesto que el inspector del primer participante le obliga a una evaluación más exhaustiva, apareciendo dificultades que imposibilitan el verdadero trabajo competencial por parte del docente.

El inspector es muy meticuloso sobre todo en el papeleo, teníamos una problemática en la implantación de la LOE sobre todo en la evaluación de septiembre (...). Él hacía referencia en que los alumnos suspensos en septiembre solo podíamos evaluar los estándares suspensos por lo que suponía que cada alumno que tenía una prueba distinta y claro en Educación Física se daba el hándicap de que hay muchos estándares procedimentales, entonces si suspendían 20 alumnos para septiembre, pues imagínate esos 20 con varias pruebas de ejecución a nivel de condición física a nivel de habilidades motrices deportivas (...) yo le dije: bueno ¿y los estándares actitudinales? cómo los voy a evaluar en septiembre ya que tenemos un bloque de contenidos que es totalmente actitudinal. (P1)

El inspector le recomendó para su evaluación la realización de entrevistas, pero la docente 1 no comprendía cómo se podía observar una verdadera progresión en valores actitudinales solo con esa técnica de evaluación, por otra parte para realizar correctamente esta fase el participante demandaba dos horas por alumno para poder tratar todos los elementos y cada estándar de manera eficaz, pero el equipo directivo solo le otorgó hora y media para la evaluación de todos los alumnos suspensos.

Evaluación final

En la entrevista enfocada a la evaluación final y reflexión sobre la metodología seguida a lo largo del estudio de caso, la profesora está satisfecha con el desarrollo de la UF en el segundo trimestre, tal como expone: “estoy satisfecha con cómo se ha llevado a cabo la unidad estos días, sobre todo creo que ellos han trabajado bastante bien”. (P1)

Ante la pregunta sobre si cree que ha realizado una evaluación formativa y compartida en el transcurso de la UF, la docente no duda de que el apartado formativo sí lo ha llevado a cabo, dando las siguientes justificaciones:

A lo largo de todas las sesiones en cuanto al feedback, a la retroalimentación que se le ha entregado. Con la evaluación inicial en el primer trimestre (...) la presentación de información inicial lo que íbamos a hacer a lo largo de las sesiones por escrito a través Edmodo con antelación y posteriormente en clases se reforzaba la información dada (...). Los alumnos podían preguntar dudas y diferentes opiniones, mientras que estaban ejecutando y practicando la actividad había un feedback constante por mi parte. Yo utilizo mucho el sistema de sándwich en el que se reparte primero algo positivo a continuación intento dar aquellas cosas que quiero modificar y posteriormente vuelvo a reforzar algo positivo (...) También haciendo actividades de evaluación donde ellos participan. (P1)

Reflexión y plan de mejora

Tras la evaluación final y la reflexión del docente sobre el estudio y la UF llevada a cabo, manifestó querer intervenir en la modificación de la UF para próximos cursos académicos en la fase de calentamiento, ya que en el desarrollo de la unidad, el docente se percató de que si utilizaba los ejercicios que se iban a realizar en la fase de la parte principal adaptados en cuanto a intensidad y volumen, podía favorecer a una mejor ejecución técnica en la parte principal sin tener que realizar tanto feedback de redirección técnica, dando más posibilidades a la vivencia real del sistema de entrenamiento y focalizando la intervención en retroalimentación reflexiva acerca de esta vivencia. Tras la reflexión el docente quiso introducir en futuras UF tareas que favorezcan la evaluación compartida con el fin de otorgar más responsabilidad en la participación de la evaluación, ya que esas actividades favorecían la motivación y el aprendizaje por parte del alumnado.

4.2.3.4.2. Resultados de la metaevaluación de la UF puesta en práctica a través del análisis documental (Caso 1 – P1)

Metaevaluación de la UF puesta en práctica por instrumento a través de los criterios de calidad educativa

A continuación se expondrá la metaevaluación realizada a los siete instrumentos de evaluación que cuenta la UF de la docente 1, a través de los criterios de calidad educativa (López-Pastor, 2006).

1. Ficha de autoevaluación (Cuaderno del alumno)

Conformada por dos páginas, la primera es la hoja de cumplimentación del alumnado dividida en 4 aspectos (composición corporal, parámetros fisiológicos, resistencia cardiorrespiratoria, y fuerza y flexibilidad) y a su vez en las características que la conforman cada aspecto está organizado por la fecha de cumplimentación, debiendo ser rellenada en dos fechas diferentes mínimo para observar los cambios producidos. Esta hoja cuenta a su vez con un apartado de opinión y reflexión sobre los cambios acontecidos. En la segunda hoja se determinan los aspectos teóricos y prácticos para poder cumplimentar la ficha, esto ayuda en la autonomía del alumnado favoreciendo la tarea de autoevaluación o coevaluación (véase Tabla 82).

Tal como se puede apreciar en la Tabla 82, el presente instrumento cumple con todos los criterios de calidad educativa, incidiendo específicamente en la participación activa del alumnado en el proceso de E-A.

Tabla 82

Análisis de la Ficha de autoevaluación (Cuaderno del alumno) bajo los criterios de calidad educativa

Criterio	Aspecto	Cumple	Valor	Descripción
Adecuación	1	S		Se adecúa al diseño curricular
	2	S	4	Se adecua a las características del alumnado
	3	S		Se adecúa a las creencias y planteamiento docente
Relevancia	única	S	4	Concretiza el aspecto a evaluar
Veracidad	1	S		Concuerda lo que se pretende evaluar con lo evaluado
	2	S	4	Contiene un sistema de categorías para su evaluación
	3	S		Contiene los datos suficientes para replicar en otro contexto
Formativa	única	S	4	Formativa para el alumnado tras conocer sus capacidades físicas y reflexionar acerca de los datos obtenidos
Integrada	1	S		La evaluación utilizada se integra en el proceso cotidiano de E-A
	2	S	4	Integra al alumnado en el proceso de evaluación
	3	S		Integra los contenidos y competencias en el instrumento y proceso de evaluación
Viable	única	S	4	Es viable para el docente pues no supone una gran carga de aplicación al ser un instrumento de autoevaluación, aunque la carga de control es más alta
Ética	1	S		Trata confidencialmente la información obtenida
	2	S	4	Los resultados obtenidos no dependen de la calificación del instrumento, solo si se realiza o no.

S= cumple, N= no cumple

2. Ficha de creación de sesión para el alumnado (cuaderno del alumno) y rúbrica de evaluación del docente (cuaderno del profesor)

El instrumento está diseñado para la primera sesión de la UF. Tras la explicación teórica previa del docente (Edmodo) y aclaraciones en la clase, el alumnado debe cumplimentar un instrumento semiestructurado para planificar una sesión de actividad física, exponiendo los objetivos, descripción de la actividad (diferenciando el calentamiento, parte principal y vuelta a la calma), organización

del material y una representación gráfica. Para la evaluación de esta tarea por parte del docente, diseñó una rúbrica con las categorías y peso que estas tienen en el proceso (ejemplo: respeta las partes de la sesión, 0,5puntos).

Como se puede apreciar en la tabla 83, este instrumento cumple en mayor o en menor medida con todos los criterios de calidad educativa, el único elemento a cumplir viene representado por la implicación del alumnado en el proceso de evaluación.

Tabla 83

Análisis de la Ficha de creación de sesión para el alumnado (cuaderno del alumno) y rúbrica de evaluación del docente (cuaderno del profesor) bajo los criterios de calidad educativa

Criterio	Aspecto	Cumple	Valor	Descripción
Adecuación	1	S	4	Se adecúa al diseño curricular
	2	S		No se adecua a las características del alumnado
	3	S		Se adecúa a las creencia y planteamiento docente
Relevancia	única	S	4	Concretiza el aspecto a evaluar
Veracidad	1	S	4	Concuerda lo que se pretende evaluar con lo evaluado
	2	S		Contiene un sistema de categorías para su evaluación
	3	S		Contiene los datos suficientes para replicar en otro contexto
Formativa	única	S	4	Formativa para el alumnado tras comprobar si sabe realizar una sesión específica y poder transferir los conocimientos fuera del centro
Integrada	1	S	3	La evaluación utilizada se integra en el proceso cotidiano de E-A
	2	N		No integra al alumnado en el proceso de evaluación
	3	S		Integra los contenidos y competencias en el instrumento y proceso de evaluación
Viable	única	S	4	Es viable pero demanda un control alto y carga de trabajo para evaluar cada alumno por separado fuera de clase
Ética	1	S	4	Trata confidencialmente la información obtenida
	2	S		La calificación aunque si depende de los resultados obtenidos no demuestran un "falseamiento" en la cumplimentación

S= cumple, N= no cumple

3. Fichas de control

Las fichas de sesión (Figura 66) están incluidas en el programa iDoceo, diseñadas de forma conjunta atendiendo a cada alumno para disponer de una perspectiva general sobre la progresión individual del alumnado en el proceso de la UF. Los criterios de evaluación son iguales para todas las actividades específicas y sesiones durante su desarrollo, todos parten de una valoración de 4 puntos, aspecto que se ve modificado en función de las diferentes conductas que el docente establece de forma gráfica para que sea más sencillo, por ejemplo los aros olímpicos se incluyen cuando existe un esfuerzo y superación por parte del alumnado, sumando un punto al valor; la entrega de tareas se refleja con un positivo verde, el cual suma 0,5 al valor. Del mismo modo se puede reducir el valor con ciertos comportamientos como la falta en clase sin justificación (-0,5), no entrega de la tarea (-1), o un aviso por parte del docente, representado por una tarjeta amarilla restando 0,50 al valor total. A parte de estos símbolos, existen otros que dan información al docente facilitando la labor en la asignación de tareas y adecuación de las mismas a las necesidades específicas del alumnado como diabetes, representado por un caramelo verde o una lesión de rodilla representado por una muleta.

Las fichas de sesión se utilizaron específicamente para las tareas de aerocombat, farleek musical, entrenamiento interválico, un cuerpo 10 y la Spartan Race.

	Sesión 8	Asistencia 8	Sesión 9	Asistencia 9	Sesión 10	Asistencia 10	Sesión 11	Asistencia 11
Importado	Funcionando 10/02	10/02	Farleek	15/02	A intervalos	17/02	Aerocombat	23/02
1	○○○○	✓	F	X	F	X	○○○○	✓
2	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓
3	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓
4	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓
5	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓
6	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓
7	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓
8	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓
9	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓
10	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓
11	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓
12	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓
13	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓
14	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓	○○○○	✓

Figura 66. Ejemplo Ficha de Sesión primer participante

En la Tabla 84 se representan los criterios de calidad educativa para el instrumento de ficha de control, y como se puede ver contempla un fuerte vínculo con la evaluación formativa y compartida, con el único déficit de no implicar al alumnado en su proceso de evaluación.

Tabla 84

Análisis de la Fichas de control bajo los criterios de calidad educativa

Criterio	Aspecto	Cumple	Valor	Descripción
Adecuación	1	S		Se adecúa al diseño curricular
	2	S	4	Se adecua a las características del alumnado
	3	S		Se adecúa a las creencia y planteamiento docente
Relevancia	única	S	4	Concretiza el aspecto a evaluar
Veracidad	1	S		Concuerda lo que se pretende evaluar con lo evaluado
	2	S	4	Contiene un sistema de categorías para su evaluación
	3	S		Contiene los datos suficientes para replicar en otro contexto
Formativa	única	S	4	Nivel formativo alto para el alumnado para comprobar su progresión durante la UF y ser consciente del sistema de evaluación que se está llevando a cabo
Integrada	1	S		La evaluación utilizada se integra en el proceso cotidiano de E-A
	2	N	3	No integra al alumnado en el proceso de evaluación
	3	S		Integra los contenidos y competencias en el instrumento y proceso de evaluación
Viable	única	S	4	Facilidad de pasar los datos gracias a iDoceo, aunque demanda mucha carga inicial por parte del docente para organizar y configurar la aplicación.
Ética	1	S		Trata confidencialmente la información obtenida
	2	S	4	La calificación viene determinada por los comportamientos del alumnado en las sesiones y tareas específicas, valorando la participación activa, y las actitudes y no en los resultados de condición física.

S= cumple, N= no cumple

4. Examen formativo (Edmodo)

En la plataforma de Edmodo el docente subió un cuestionario al finalizar el trimestre con preguntas de tres opciones acerca de los contenidos teóricos de las UF que se trabajaron. Junto a las preguntas se adjuntan enlaces a fotos, vídeos o documentación teórica para facilitar la búsqueda o la relación de conceptos. Una vez finalizado el examen el alumnado pudo comprobar cuáles de sus respuestas eran correctas o incorrectas. El cuestionario cuenta con una pregunta abierta que es evaluada y calificada por el docente posteriormente.

En la tabla 85, se puede apreciar como el instrumento cumple en gran medida con los criterios de calidad educativa, salvo en la adecuación de las características individuales del alumnado.

Tabla 85*Análisis del Examen formativo (Edmodo) bajo los criterios de calidad educativa*

Criterio	Aspecto	Cumple	Valor	Descripción
Adecuación	1	S		Se adecúa al diseño curricular
	2	N	3	No se adecua a las características del alumnado
	3	S		Se adecúa a las creencia y planteamiento docente
Relevancia	única	S	4	Concretiza el aspecto a evaluar
Veracidad	1	S		Concuerda lo que se pretende evaluar con lo evaluado
	2	S	4	Contiene un sistema de categorías para su evaluación
	3	S		Contiene los datos suficientes para replicar en otro contexto
Formativa	única	S	4	El alumno puede observar los fallos realizados y ser analizados con el profesor durante las sesiones, por otro lado adjuntar los contenidos en el momento de cumplimentación facilita la búsqueda por parte del alumnado sabiendo lo que se espera de él
Integrada	1	S		La evaluación utilizada se integra en el proceso cotidiano de E-A
	2	S	3	Aunque el alumnado no es el sujeto que evalúa le permite participar en el proceso mediante la búsqueda simultánea del cuestionario y siendo informado de los contenidos y criterios de evaluación de la tarea
	3	S		Integra los contenidos y competencias en el instrumento y proceso de evaluación
Viable	única	S	4	Viabilidad alta tras el diseño del cuestionario, fase de valoración facilitada por el programa que le facilita información gráfica acerca de la tarea
Ética	1	S		Trata confidencialmente la información obtenida
	2	N	3	El alumnado se puede sentir coaccionado debido a la nota que se asigna al examen a pesar de tener facilidades en la cumplimentación, puede favorecer actitudes negativas por parte del alumnado haciendo "trampas" y copiando las contestaciones de los compañeros, pudiendo alterar los datos recogidos sin relacionarse con los conocimientos del alumnado

S= cumple, N= no cumple

5. Diario del profesor (iDoceo)

Correspondiéndose con un diario del profesor nada estructurado. Organizado por un calendario, el docente registra la organización de clase (para las entrevistas del estudio) y para describir cualquier suceso que no se pueda incluir en las listas de control.

Como se puede apreciar en la Tabla 86, el instrumento aun no cumpliendo ciertos criterios tales como no integrar al alumnado en el proceso de evaluación o no disponer de un sistema de categorías definido, es una herramienta diseñada específicamente para el docente, sirviendo de gran ayuda para dejar constancia de los elementos principales del proceso de E-A y sirviendo de guía al docente sobre sesiones realizadas o futuras.

Tabla 86*Análisis del Diario del profesro (iDoceo) bajo los criterios de calidad educativa*

Criterio	Aspecto	Cumple	Valor	Descripción
Adecuación	1	S		Se adecúa al diseño curricular
	2	S	4	Se adecua a las características del alumnado
	3	S		Se adecúa a las creencia y planteamiento docente
Relevancia	única	S	4	Concretiza el aspecto a evaluar
Veracidad	1	S		Concuerda lo que se pretende evaluar con lo evaluado
	2	N	2	No contiene un sistema de categorías para su evaluación
	3	N		No contiene los datos suficientes para replicar en otro contexto
Formativa	única	S	4	Nivel formativo alto para el docente para reflexionar sucesos y acontecimientos que sucedan en las sesiones y vea necesario apuntar.
Integrada	1	S		La evaluación utilizada se integra en el proceso cotidiano de E-A
	2	N	3	No integra al alumnado en el proceso de evaluación
	3	S		Integra los contenidos y competencias en el instrumento y proceso de evaluación
Viable	única	S	4	Al ser un instrumento nada estructurado es muy viable pues solo tiene que ser utilizado cuando el docente perciba un comportamiento o suceso extraño en las sesiones
Ética	1	S		Trata confidencialmente la información obtenida
	2	S	4	El instrumento no contiene ningún aspecto que pueda servir como herramienta de poder hacia el alumnado

S= cumple, N= no cumple

6. Plano de clase

El plano de clase no puede ser considerado un instrumento de evaluación en sí, en el plano, el docente organiza al alumnado dividiendo a los alumnos que no deben estar juntos ya que puede favorecer conflictos o desorganización de la sesión. El carácter formativo y por lo que se ha decidido introducir el plano en este apartado es la organización de parejas que se pueden retroalimentar favoreciendo

el aprendizaje entre ellos. El instrumento se utilizó en tareas específicas. La organización de estos en las sesiones suele ser natural.

Al no corresponderse con un instrumento de evaluación no cumple con los criterios de calidad educativa, sirviendo como información relevante para el docente en la organización de las tareas más que en la evaluación de la progresión del alumnado (véase Tabla 87).

Tabla 87

Análisis del Plano de clase bajo los criterios de calidad educativa

Criterio	Aspecto	Cumple	Valor	Descripción
Adecuación	1	N	3	No se adecúa al diseño curricular
	2	S		Se adecua a las características del alumnado
	3	S		Se adecúa a las creencia y planteamiento docente
Relevancia	única	N	1	No concretiza el aspecto a evaluar
Veracidad	1	N	2	No concuerda lo que se pretende evaluar con lo evaluado
	2	N		No contiene un sistema de categorías para su evaluación
	3	S		Contiene los datos suficientes para replicar en otro contexto
Formativa	única	N	1	Solo tiene carácter informativo
Integrada	1	S	2	La evaluación utilizada se integra en el proceso cotidiano de E-A
	2	N		No integra al alumnado en el proceso de evaluación
	3	N		No integra los contenidos y competencias en el instrumento y proceso de evaluación
Viable	única	S	4	Instrumento utilizado únicamente en situaciones puntuales sin demandar ninguna carga para el docente
Ética	1	S	4	Trata confidencialmente la información obtenida
	2	S		El instrumento no contiene ningún aspecto que pueda servir como herramienta de poder hacia el alumnado

S= cumple, N= no cumple

7. Cuestionario autodiagnóstico docente y cuestionario enseñanza-aprendizaje del alumnado

El docente disponía de dos cuestionarios (uno para el alumnado sobre el proceso e intervención docente y para el docente a modo de autoevaluación) que no fueron aplicados en la UF ya que el investigador le había facilitado el

cuestionario autodiagnóstico y el cuestionario para el alumno en dos ocasiones, por lo que utilizar estos instrumentos era redundante.

Metaevaluación de la UF puesta en práctica en su conjunto a través de los criterios de calidad educativa

Se realizó una metaevaluación a través de los criterios de calidad educativa mediante el análisis documental, valorando el sistema de evaluación en su conjunto de la UF puesta en práctica; cuyos resultados se presentan a continuación.

Con respecto al criterio de adecuación y siguiendo a los elementos establecidos por López-Pastor (2006, 2017), se puede observar un alto nivel de concordancia y concreción entre los diferentes elementos curriculares de la UF, adaptándose en todo momento a las características del alumnado, atendiendo a su nivel de dificultad e interés. Por último el sistema de evaluación realizado se ajusta a las convicciones propias del participante apreciándose en todo momento su modelo de evaluación e instrumentos diseñados y aplicados por él, resultando un valor cualitativo de 4.

La relevancia de los contenidos a evaluar es un elemento altamente presente durante todo el desarrollo de la UF, tanto en diseño como en la aplicabilidad de este criterio: el docente concretó aquellos contenidos que pretendía evaluar, diseñó los instrumentos para valorarlos y se ajustó a graduar cada estándar para encontrar finalmente esa valoración directa de las competencias clave por parte del alumnado; obteniendo por tanto un valor cuantitativo de 4.

El criterio de veracidad, dividido en cuatro aspectos: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad siguiendo a López-Pastor (2006), quien relaciona estos aspectos de riguridad científica a elementos cualitativos en términos de evaluación formativa y compartida. Bajo estas premisas y realizando el análisis de contenido tanto de la programación de la UF como lo desarrollado en su aplicación, se aprecia una exhaustiva concreción y numerosos puntos de relación entre los elementos curriculares con el momento de evaluación (referenciándolos con las tareas que se realizan en la programación) y los sujetos que la desarrollan (tanto el evaluado como el evaluador). La UF no cuenta con un aspecto transferible pues está diseñada específicamente para el alumnado al que

pertenece. La consistencia de la UF no se puede analizar, pues no existe ninguna comparación con la precisión de intervención evaluadora de su desarrollo y aplicación en años anteriores. Por último la confirmabilidad u objetividad en el sistema, en este sentido sí se establecen sistemas de categorías para evaluar pero no existe un nivel de concreción amplio que permita valorar entre una variedad amplia de rango. Analizando todos los aspectos este criterio obtendría un valor cuantitativo de 3.

En cuanto al criterio formativo atendiendo a los dos sujetos implicados, por un lado al profesor, es indudable el carácter formativo de la UF, pues los instrumentos creados para reflexionar acerca del proceso y de su intervención docente le ha permitido poder focalizar la atención en su intervención docente teniendo en cuenta aquellos aspectos que quiere modificar para futuras prácticas docentes. Por parte del alumnado, los instrumentos y el sistema de evaluación utilizados han permitido obtener información sobre el alumnado y sobre el proceso; el diario del profesor y del alumnado mediante la plataforma de Edmodo ha resultado ser de gran ayuda en este caso para tomar conciencia de los pasos recorridos y de los errores cometidos, para saber cómo superarlos. Así pues, ha obtenido un valor cuantitativo de 4 por parte del investigador.

Respecto al valor ético del sistema, a pesar de la dificultad de poder valorar este criterio (López-Pastor, 2006), el docente no ha utilizado los resultados obtenidos del alumnado como herramienta de poder, ni ha utilizado la calificación como un medio de amenaza ni coacción, tratando la información obtenida con confidencialidad. Así las cosas, ha obtenido un valor cuantitativo de 4.

El criterio de integración, como se ha podido analizar en el análisis de contenido con respecto a la programación de la UF y lo realizado durante las sesiones, se puede apreciar un grado alto de incorporación de los instrumentos y el sistema de evaluación planificados en los procesos cotidianos de E-A, relacionando en todo momento los elementos curriculares (objetivos, contenidos, estándares de aprendizaje y competencias). De esta forma, ha obtenido un valor cuantitativo de 4.

Por último y analizando el criterio de viabilidad, siendo este dependiente del sujeto que realiza la UF por la carga que puede y quiere asumir, atendiendo al número de instrumentos que forman parte de la UF y la capacidad de trabajo que supone su planificación y aplicación de la metodología específica y el sistema de

evaluación establecidos, en este caso y a pesar de contar con 11 instrumentos de evaluación, el docente ha sabido controlar todo el proceso, aunque en varias ocasiones ha puesto de manifiesto la gran carga en cuanto a esfuerzo y tiempo que supone llevar a cabo esta UF. En este caso, ha obtenido un valor cuantitativo de 3.

4.2.3.4.3. Resultados relativos al análisis de la posibilidad de evaluación de las Competencias Clave en la UF puesta en práctica (Caso 1 – P1)

Perspectiva del docente 1

El docente afirma realizar una evaluación de las competencias, posteriormente y al final de curso realiza un diálogo compartido con el alumnado de cómo se ha desarrollado durante el año el progreso competencial a nivel individual y grupal, atendiendo a la mejoría del proceso y realizando reflexiones sobre la consecución de objetivos. El grado de logro específico de cada competencia niega haberlo realizado, puesto que la dirección del centro le pide únicamente un valor numérico que será dispuesto en el boletín del alumnado a modo informativo atendiendo al porcentaje que se asigna a la EF y al resto de materias en cada competencia; realizando finalmente una media aritmética que es el valor que se observa en dicho boletín. En la entrevista realizada específicamente sobre las competencias se preguntó acerca de la evaluación sobre el grado de consecución por parte del alumnado, a lo que ella contestó:

No, no la hago, al final, hago una valoración cualitativa reflexionada con los alumnos, es compartida sobre un poco qué es lo que hemos ido consiguiendo a nivel competencial al final de curso y luego hay una calificación numérica por otro lado que puede corresponderse o no con esa evaluación cualitativa independiente, que es la que le sale en el Boletín, en el informe sólo con la calificación de la asignatura sale ese informe, no hay una reunión específica a través del cual se hable de cada alumno en todas las competencias.
(P 1)

Análisis documental

Para el análisis de los documentos primarios facilitados por el docente, así como de las entrevistas realizadas, se utilizaron dos recursos diferentes, atendiendo al análisis cualitativo (Atlas.ti 7.0) y análisis cuantitativo (SPSS 22.0). En la Tabla 88 se encuentran los documentos específicos del estudio de caso 1.

Tabla 88*Documentos primarios y su análisis (primer participante)*

Documentos primarios	Tipo de análisis
33 fotografías	
12 vídeos	
8 Entrevistas	
Diario del profesor e instrumentos de evaluación (13 documentos repartidos en papel y digital)	Análisis cualitativo (Atlas.ti 7.0)
Cuestionario autodiagnóstico didáctico docente (pre y post)	
Cuestionario aspectos didácticos enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado (pre y post)	Análisis cuantitativo (SPSS 22.0)

El análisis cualitativo de contenido dio lugar a una Unidad Hermenéutica formada por 64 documentos primarios, 7 familias, 40 códigos, 149 citas y 20 memes. Específicamente para el estudio del modelo competencial (véase Tabla 89) se recogieron los siguientes elementos estableciendo la frecuencia de citas encontradas a lo largo de las entrevistas y los documentos presentados.

Tabla 89*Frecuencia aparición de códigos análisis documental primer participante*

Familia Competencias Clave/Códigos	Entrevistas		Documentos	
	Frecuencia de citas (n)	Porcentaje	Frecuencia de citas (n)	Porcentaje
Dificultades encontradas	12	19,05%	2	5,71%
Programación	15	23,82%	23	65,71%
Evaluación	10	15,87%	5	14,29%
Opinión/Percepción	19	30,16%	2	5,72%
Condicionantes	7	11,1%	3	8,57%
Total	63	100%	35	100%

Concretamente para analizar si en la UF se puede evaluar el grado de consecución de una determinada competencia, independientemente de que el docente no realice esta graduación, es necesario recurrir a la programación.

Comenzando con la **elección de objetivos**, el docente estableció 11, pertenecientes a: 1 de condición física (reconocer las capacidades físicas básicas más relacionadas con las actividades trabajadas); 3 acerca de concepto, aplicación y reflexión sobre estilos de vida saludables (iniciarse en el conocimiento de la prevención y tratamiento de las lesiones deportivas, conocer y aplicar hábitos higiénicos derivados de la práctica de actividad física, reflexionar sobre aspectos sociales vinculados al deporte); 2 relacionados con valores y actitudes por parte del alumnado (aceptar las funciones atribuidas a cada uno dentro de una labor de equipo y colaborar con los compañeros y desarrollar actitudes de tolerancia y deportividad, respetando a los compañeros y las normas de clase y tareas); y 4 acerca de la participación del alumnado en el proceso (realizar de forma autónoma calentamientos y vueltas a la calma; utilizar las tecnologías de la información y comunicación como herramienta de comunicación entre los miembros del grupo y con el docente; participar en las actividades propuestas y fomentar el diálogo y la comunicación entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor).

En cuanto a establecer los **criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y contenidos** para la consecución de los objetivos planteados, realizando conexiones entre ellos para crear una cohesión curricular y una coherencia en la programación; en la tercera fase se relacionaron los **estándares de aprendizaje** con las **Competencias Clave** específicas que se trabajaban en ellas.

El docente seleccionó y/o diseñó aquellos **instrumentos** que se ajustaban a la evaluación de los estándares de aprendizaje y que se han analizado previamente en la metaevaluación docente, (lista de control de las conductas actitudinales, hoja de registro de las conductas motrices, pruebas de producción para el alumnado, cuestionario de coevaluación, ficha de autoevaluación y diario del profesor). Junto con los instrumentos de evaluación debe existir un **sistema de categorías** individualizado para aumentar la objetividad del instrumento, en el análisis documental se observaron rúbricas y sistemas de categorización concretadas para cada uno de los instrumentos que se incluyeron en la UF.

Para que exista una relación entre los **instrumentos de evaluación** con los elementos curriculares de la programación, el docente vinculó estos con las

actividades de evaluación y los estándares concretos que se trabajan para conexas los instrumentos a los estándares y a las **Competencias Clave** específicas (véase Figura 67).

CONDUCTAS ACTITUDINALES MOSTRADAS	CONDUCTAS MOTRICES	PRUEBAS DE PRODUCCIÓN ORAL O ESCRITA	AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN	AUTOEV. DE LA UD.	DIARIO DE CLASE
<ul style="list-style-type: none"> • Durante el desarrollo de las sesiones, • En la realización de los trabajos grupales e individuales. • Estándares: 4.1.1., 4.3.1., 4.4.1., 4.4.2., 4.5.3. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estándares: 1.2.1., 1.2.2., 1.2.3., 1.3.2., 1.3.3. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión de AF. • Fartleck musical (pista de audio). • Foro de debate sobre artículo: "un cuerpo 10" • Ficha de evaluación de CF. • Cuestionario teórico. • Estándares: 1.1.1., 1.1.2., 1.1.3., 1.3.1., 4.1.2., 4.3.2., 4.3.3., 4.4.1., 4.5.1., 4.5.2., 4.5.3. 	<ul style="list-style-type: none"> • De la UD. • De las conductas propias y de los compañeros. • Estándares: 4.1.1., 4.4.1. 		<ul style="list-style-type: none"> • del profesor.

Figura 67. Relación instrumentos de evaluación / estándares de aprendizaje

Gracias al programa informático de aNota se vinculó para cada estándar un peso específico, algo que está desarrollado en la programación docente y no en cada una de las UF, puesto que son semejantes para todas ellas.

La última fase viene determinada por los criterios de evaluación de los instrumentos, con el fin de categorizar cada documento y poder observar de forma más o menos objetiva el progreso del alumnado. En este estudio el docente categorizó perfectamente cada instrumento utilizando diferentes modelos y categorías para poder valorar la consecución de los mismos, obteniendo un grado de objetividad alto. Al haber relacionado los estándares de aprendizaje y categorizando los instrumentos se puede ponderar mediante el programa informático en este caso la calificación de cada estudiante o si se desea evaluar la adquisición de cada competencia por parte del alumnado pudiendo hacer un salto a la calificación de las mismas.

Establecidos los datos prescriptivos de la programación por competencias, se hace necesario fijar metodologías novedosas que faciliten el trabajo competencial. El pilar fundamental de la metodología que se llevó a cabo en el estudio de caso 1

fue el modelo pedagógico que eligió el participante para diseñar, vincular y justificar la UF que se iba a llevar a cabo: Educación para la salud.

4.2.3.4.4. Resultados relativos a la percepción del profesorado y del alumnado sobre el carácter formativo del sistema *de* evaluación de la UF puesta en práctica y experimentada (Caso 1 – P1)

Autodiagnóstico didáctico del profesor 1

Al tratarse de una muestra de un único docente no se pudo realizar el análisis de medias, desviación típica ni índice de significatividad entre el pretest y posttest del cuestionario. Se puede apreciar en las respuestas del docente (Tabla 90), una mejoría cualitativa mínima en todos los ítems tales, como el promover más tareas que favorezcan el análisis entre compañeros (coevaluación) y el aumento de información que facilita al alumnado acerca de los elementos curriculares que conforman la UF.

El cuestionario está conformado bajo cinco factores que responden a características de la evaluación formativa: en cuanto a los criterios de evaluación (ítem 5,10, 11, 13) el docente indica que ha realizado en UF anteriores y en esta la evaluación de todas las capacidades del alumnado (efectivo-social, cognitiva y motora); en cuanto a la evaluación atendiendo al momento, inicial (1, 2, 3, 7) y procesual (8, 12), focalizando la intervención didáctica en la evaluación inicial, el docente ha encontrado una diferencia en la mejora para conocer el nivel inicial del alumnado, en la evaluación compartida (ítem 6 y 9); sí se aprecia una mejoría en la aplicación de la UF del estudio al realizar más tareas y actividades que promovieron la evaluación entre compañeros y la autoevaluación. Por último en la evaluación de la enseñanza (ítem 4 y 14) no se encuentran diferencias antes y después de la UF, siendo plenamente consciente de que su autoevaluación es una característica indispensable para mejorar su práctica docente de manera continua.

Tabla 90*Resultados instrumento autodiagnóstico primer participante pre-test / post-test*

ÍTEM	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					O
2. ¿Solicitas la opinión de tus alumnos para ayudarte en la mejora de tu planteamiento didáctico?	Pre			X		
	Post				O	
3. ¿Crees que la manera que tienes de evaluar a tus alumnos permite que ellos establezcan niveles personales de mejora?	Pre				X	
	Post					O
4. ¿Consideras la opinión de tus alumnos para evaluar como impartes la clase?	Pre					X
	Post				O	
5. ¿Evalúas contenidos afectivo-sociales?	Pre					X
	Post					O
6. ¿Empleas instrumentos para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje?	Pre				X	
	Post					O
7. ¿Realizas alguna iniciativa específica para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar un contenido nuevo?	Pre				X	
	Post					O
8. ¿Crees que las actividades de clase permiten al alumnado comprobar si mejoran en su aprendizaje?	Pre				X	
	Post					O
9. ¿Promueves que unos alumnos participen en la evaluación de otros?	Pre			X		
	Post				O	
10. ¿Evalúas contenidos cognitivos?	Pre					X
	Post					O
11. ¿Enuncias en cada unidad didáctica criterios que orienten la evaluación del aprendizaje?	Pre				X	
	Post					O
12. ¿Comentas con tus alumnos la información que obtienes mediante instrumentos de evaluación para orientar su aprendizaje?	Pre					X
	Post					O
13. ¿Evalúas contenidos motrices	Pre					X
	Post					O
14. ¿Crees que tu autoevaluación serviría para mejorar tu enseñanza?	Pre					X
	Post					O

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

Se aplicó la prueba de los signos de Wilcoxon de diferencias de mediana para muestras relacionadas paralelas, debido a que se trata de la misma muestra en dos momentos diferentes (pre-test y post-test), y tal como se puede apreciar en la Tabla 91 no existen diferencias significativas ($p < 0,05$) en ningún ítem que conforma el cuestionario. Sí se aprecian fluctuaciones mínimas de $\pm 0,10$ a máximas de $\pm 0,30$ con medias superiores a 2,50 en todos los ítems tanto en el pre-test como en el post-test, obteniendo valores positivos de la percepción del alumnado con la práctica docente de su profesor 1, pudiendo relacionar el sistema previo del docente como un sistema de evaluación formativa. En la evaluación de la enseñanza (ítem 4) existe un aumento (7,15%) del alumnado que valora con “mucho” la existencia de la evaluación alumno-docente y en la preocupación de este acerca de su intervención docente. Se puede apreciar un alto índice de implicación del alumnado en la evaluación, según el alumnado el docente realiza una evaluación inicial (ítem 1 y 2) y procesual (ítem 5, 7 y 8) sin ceñirse únicamente a una evaluación sumativa tanto en UF anteriores como en el desarrollo del estudio de caso.

Tabla 91*Resultados sobre la percepción del proceso de E-A por parte del alumnado*

ÍTEM	Momento	n	\bar{x}	σ	Z	p																																																																																																
1. Antes de comenzar una nueva actividad o tema ¿te dice tu profesor qué es lo nuevo que vas a aprender?	Pre	28	3,46	,508	,632	,527																																																																																																
	Post	28	3,54	,576			2. Antes de comenzar una nueva actividad o tema ¿tu profesor hace preguntas a la clase para ver qué sabéis?	Pre	28	2,61	,567	2,18	,029	Post	28	2,93	,766	3. Antes de que tu profesor te evalúe ¿Sabes hasta dónde has aprendido o mejorado?	Pre	28	2,93	,766	,346	,729	Post	28	2,86	,705	4. ¿Os pregunta el profesor acerca de cómo da su clase?	Pre	28	2,61	,737	,486	,475	Post	28	2,68	,863	5. ¿Tu profesor te da indicaciones o pautas para que mejores en tu aprendizaje?	Pre	28	3,29	,810	,714	,475	Post	28	3,39	,629	6. ¿El profesor permite que te evalúes tú mismo?	Pre	28	2,93	,663	,655	,513	Post	28	3,04	,838	7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en las clases que tiene tu profesor?	Pre	28	3,07	,663	,775	,439	Post	28	3,18	,670	8. Con las actividades que realizas en clase ¿Tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	28	3,00	,861	2,134	,033	Post	28	3,36	,731	9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	28	2,68	,945	,184	,854	Post	28	2,64	,911	10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	28	2,68	,772	,775	,438	Post
2. Antes de comenzar una nueva actividad o tema ¿tu profesor hace preguntas a la clase para ver qué sabéis?	Pre	28	2,61	,567	2,18	,029																																																																																																
	Post	28	2,93	,766			3. Antes de que tu profesor te evalúe ¿Sabes hasta dónde has aprendido o mejorado?	Pre	28	2,93	,766	,346	,729	Post	28	2,86	,705	4. ¿Os pregunta el profesor acerca de cómo da su clase?	Pre	28	2,61	,737	,486	,475	Post	28	2,68	,863	5. ¿Tu profesor te da indicaciones o pautas para que mejores en tu aprendizaje?	Pre	28	3,29	,810	,714	,475	Post	28	3,39	,629	6. ¿El profesor permite que te evalúes tú mismo?	Pre	28	2,93	,663	,655	,513	Post	28	3,04	,838	7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en las clases que tiene tu profesor?	Pre	28	3,07	,663	,775	,439	Post	28	3,18	,670	8. Con las actividades que realizas en clase ¿Tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	28	3,00	,861	2,134	,033	Post	28	3,36	,731	9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	28	2,68	,945	,184	,854	Post	28	2,64	,911	10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	28	2,68	,772	,775	,438	Post	28	2,54	,838								
3. Antes de que tu profesor te evalúe ¿Sabes hasta dónde has aprendido o mejorado?	Pre	28	2,93	,766	,346	,729																																																																																																
	Post	28	2,86	,705			4. ¿Os pregunta el profesor acerca de cómo da su clase?	Pre	28	2,61	,737	,486	,475	Post	28	2,68	,863	5. ¿Tu profesor te da indicaciones o pautas para que mejores en tu aprendizaje?	Pre	28	3,29	,810	,714	,475	Post	28	3,39	,629	6. ¿El profesor permite que te evalúes tú mismo?	Pre	28	2,93	,663	,655	,513	Post	28	3,04	,838	7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en las clases que tiene tu profesor?	Pre	28	3,07	,663	,775	,439	Post	28	3,18	,670	8. Con las actividades que realizas en clase ¿Tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	28	3,00	,861	2,134	,033	Post	28	3,36	,731	9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	28	2,68	,945	,184	,854	Post	28	2,64	,911	10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	28	2,68	,772	,775	,438	Post	28	2,54	,838																			
4. ¿Os pregunta el profesor acerca de cómo da su clase?	Pre	28	2,61	,737	,486	,475																																																																																																
	Post	28	2,68	,863			5. ¿Tu profesor te da indicaciones o pautas para que mejores en tu aprendizaje?	Pre	28	3,29	,810	,714	,475	Post	28	3,39	,629	6. ¿El profesor permite que te evalúes tú mismo?	Pre	28	2,93	,663	,655	,513	Post	28	3,04	,838	7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en las clases que tiene tu profesor?	Pre	28	3,07	,663	,775	,439	Post	28	3,18	,670	8. Con las actividades que realizas en clase ¿Tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	28	3,00	,861	2,134	,033	Post	28	3,36	,731	9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	28	2,68	,945	,184	,854	Post	28	2,64	,911	10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	28	2,68	,772	,775	,438	Post	28	2,54	,838																														
5. ¿Tu profesor te da indicaciones o pautas para que mejores en tu aprendizaje?	Pre	28	3,29	,810	,714	,475																																																																																																
	Post	28	3,39	,629			6. ¿El profesor permite que te evalúes tú mismo?	Pre	28	2,93	,663	,655	,513	Post	28	3,04	,838	7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en las clases que tiene tu profesor?	Pre	28	3,07	,663	,775	,439	Post	28	3,18	,670	8. Con las actividades que realizas en clase ¿Tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	28	3,00	,861	2,134	,033	Post	28	3,36	,731	9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	28	2,68	,945	,184	,854	Post	28	2,64	,911	10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	28	2,68	,772	,775	,438	Post	28	2,54	,838																																									
6. ¿El profesor permite que te evalúes tú mismo?	Pre	28	2,93	,663	,655	,513																																																																																																
	Post	28	3,04	,838			7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en las clases que tiene tu profesor?	Pre	28	3,07	,663	,775	,439	Post	28	3,18	,670	8. Con las actividades que realizas en clase ¿Tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	28	3,00	,861	2,134	,033	Post	28	3,36	,731	9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	28	2,68	,945	,184	,854	Post	28	2,64	,911	10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	28	2,68	,772	,775	,438	Post	28	2,54	,838																																																				
7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en las clases que tiene tu profesor?	Pre	28	3,07	,663	,775	,439																																																																																																
	Post	28	3,18	,670			8. Con las actividades que realizas en clase ¿Tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	28	3,00	,861	2,134	,033	Post	28	3,36	,731	9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	28	2,68	,945	,184	,854	Post	28	2,64	,911	10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	28	2,68	,772	,775	,438	Post	28	2,54	,838																																																															
8. Con las actividades que realizas en clase ¿Tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	28	3,00	,861	2,134	,033																																																																																																
	Post	28	3,36	,731			9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	28	2,68	,945	,184	,854	Post	28	2,64	,911	10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	28	2,68	,772	,775	,438	Post	28	2,54	,838																																																																										
9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	28	2,68	,945	,184	,854																																																																																																
	Post	28	2,64	,911			10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	28	2,68	,772	,775	,438	Post	28	2,54	,838																																																																																					
10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	28	2,68	,772	,775	,438																																																																																																
	Post	28	2,54	,838																																																																																																		

4.2.3.5. Estudio de caso 2

4.2.3.5.1. Resultados relativos a la influencia del curso sobre el aprendizaje y mejora en el conocimiento del tema por parte del profesorado asistente (Caso 2 – P2)

De nuevo, se van a detallar los resultados obtenidos a través de las entrevistas y por el análisis documental (realizados por Atlas.ti7.0) pertenecientes a la evaluación formativa y compartida y las Competencias Clave. Se incluyen datos y resultados en este caso acerca del segundo participante, sobre sus conocimientos de los contenidos, su aplicación, su reflexión y futuros cambios de la UF llevada a cabo.

Conocimiento y aplicación evaluación formativa y compartida

Atendiendo al conocimiento acerca de la evaluación y su utilidad en la mejora del proceso de E-A, el segundo participante concretó:

Con el alumnado, la evaluación es un proceso completo y global, la imparto siempre al principio además de plantear los objetivos y los contenidos que se van a tratar en la unidad. También se les dice a los alumnos cómo va a ser evaluado esa unidad, qué datos necesitan conocer de inicio, cómo se van cumpliendo las etapas, y cuáles son los puntos sensibles de control que se consideran relevantes en esa unidad y cómo cada unidad tiene unas características particulares. Yo entiendo que desde el principio se debe tener esa información inicial, también considero muy personal además de ese contacto inicial de cómo vamos a ir trabajando también vamos reajustando el proceso, ya que no lo considero cerrado, se puede modificar los elementos pertinentes e incluso mi forma de tomar en cuenta la evaluación, (P2).

Con respecto a la integración de la evaluación dentro del proceso de E-A, es importante resaltar la contestación del participante 2.

Esto es filosofía personal, según tal como entiendo todo el proceso enseñanza aprendizaje la evaluación es solamente un paso más dentro de ese camino que hacen los alumnos cuando desarrollan los contenidos que los profesores les enseñamos, así que la evaluación forma parte de ese camino y se evalúa al principio, durante y al final del proceso. No es una tapa cerrada de un momento concreto nada más, no lo considero aislado, pero al margen de la

evaluación no considero ningún elemento del currículum aislado en sí mismo.

(P2)

Posteriormente se preguntó si el docente disponía de los conocimientos necesarios para desarrollar una UF basada en la evaluación formativa y compartida y con un modelo que implique un trabajo competencial intencional.

En absoluto, hasta hace pocos años era muy clásico con el tema de la evaluación, por un lado porque no es tan sencillo romper los esquemas tradicionales, pero por otro lado lo considero de nivel medio-alto por parte del docente. Afortunadamente con el tiempo a partir de ir escuchando a gente, de leer documentación, vas aprendiendo nuevas ideas para mejorar el proceso, así que digamos que es relativamente nuevo en mí y por lo tanto no me considero ni altamente capacitado ni que haya llegado a lo que necesito saber.

(P2)

En esta línea se preguntó si el curso de formación permanente llevado a cabo recientemente sirvió para esclarecer dudas acerca de la evaluación formativa y compartida y producir un interés acerca del contenido.

Me ha ayudado en el sentido de que he salido de mis ideas personales al respecto, he podido compartirlo contigo como docente, y con los compañeros aunque, hemos sido pocos alumnos, sí hemos compartido durante todas las sesiones nuestras perspectivas y que no son pocas, por lo tanto yo he recibido información que desconocía y que ni siquiera me había planteado y he podido ser corregido en eso que yo pensaba que era lo correcto pero no lo era. (P2)

Para comenzar con la conceptualización y aplicabilidad de la evaluación formativa y compartida, se pidió que la definiera con sus palabras.

Un proceso de aprendizaje no solo de resultados, en el que no sólo se tiene en cuenta el punto de vista del profesor, sino también el de todas las partes del proceso de enseñanza-aprendizaje, como el del alumno; y donde se deja cierto nivel de autonomía al alumnado para que ellos no sólo se expresen, sino que elijan incluso. Bueno, la calificación yo personalmente no permito que ellos den una calificación, pero sí me gusta conocer su opinión y cuáles son sus expectativas hacia la calificación. (P2)

El tiempo aproximado que el docente tuvo que dedicar para adaptar su UF para ser vinculada a una evaluación formativa y compartida fue de 3-4 horas. En relación al tiempo de adaptación, se preguntó si existían bloques de contenidos que fueran más sensibles a la relación con una evaluación formativa y compartida, a lo que el docente 2 contestó: “yo creo que la evaluación formativa es una cuestión metodológica independientemente del contenido, entonces yo creo que cualquier contenido se puede utilizar con evaluación formativa y compartida” (P2). Siguiendo con la adecuación con este modelo de evaluación en el sistema educativo atendiendo a la variable edad, el docente afirmó que el segundo ciclo de ESO es más susceptible a esta evaluación pues en ella se pueden desarrollar procesos reflexivos más profundos que van vinculados a la madurez del alumnado que forma parte, favoreciendo tareas y actividades que fomenten la autonomía y ser conscientes de lo que se está llevando a cabo. El docente realizó una interesante reflexión en este sentido puntualizando que para que una evaluación formativa y compartida tenga sentido y sea eficaz, esta debe realizarse desde edades tempranas (Infantil y Primaria), para que exista una progresión homogénea y estructurada de las capacidades del alumnado; para ello el carácter interdisciplinar y la cohesión metodológica entre todos los miembros de la realidad educativa de un centro es necesaria, aspecto que en rara ocasión puede darse lugar. En este punto y al tratarse de un centro concertado y teniendo un bajo número de alumnos por curso (13-20 alumnos) y existiendo una única línea por año, puede favorecer esta relación más cercana con el resto de docentes, y así contemplar proyectos interdisciplinares, elemento indispensable para un verdadero modelo competencial.

Conocimiento y aplicación de las Competencias Clave

Con el objetivo de conocer la percepción que el docente tenía acerca del modelo competencial se preguntó, independientemente de si la aplicaba o no, la opinión que le merecía la inserción de las competencias en el sistema educativo con la LOE y su actualización con la LOMCE. El docente 2 puntualizó: “ni positiva, ni negativa, una forma más de desarrollar, no la valoro ni mejor ni peor que la metodología anterior (...) no tengo una opinión clara al respecto, yo trabajo por competencias porque me parece una idea buena” (P2). Posteriormente se le preguntó si trabajaba por competencias, el docente afirmó que sí utilizaba el modelo competencial pero que las incluyó años más tarde de la implantación de la

LOE en España: “lo hice después, al principio no supe cómo adaptar la programación y tuve que esperar un poco a recibir la visita de la inspectora que nos explicó bien cómo se desarrollaba la materia” (P2).

Tras conocer que afirmativamente el docente utilizaba el modelo competencial en la programación e intervención docente, se preguntó si había tenido una formación específica para poder realizar eficazmente la enseñanza por competencias.

Sí, la del inspector en las visitas que recibíamos, diciéndonos la nueva ley (...), formación específica de cursos y seminarios no, fui yo recurriendo a bibliografía, recurriendo a compañeros que me explicaban cómo lo hacían ellos en su programación y cómo la aplicaban en el día a día, buscaba ejemplos de gente que subía sus sesiones y sus programaciones a la red. (P2)

En esta línea se dialogó acerca de la competencia motriz, que no está contemplada en el modelo, el docente 2 mostró una actitud negativa frente a los trabajos que demandaban una competencia motriz o competencia corporal, afirmando que:

No creo que sea necesario, esa competencia extra forma parte de nuestra asignatura (...) no creo que haya que especificar. Lo que a nosotros nos interesa es el trabajo por competencias (...), esa competencia en concreto ya está implícita en la materia. (P2)

Posteriormente se preguntó acerca de las dificultades que había tenido en la aplicación del modelo competencial, el participante 2 argumentó la subjetividad de la evaluación de las competencias así como el grado de libertad para su desarrollo por parte del docente al no encontrar una guía específica de actuación para poder evaluar el proceso del alumnado.

El grado de libertad a la hora de aplicarlo, el hecho de que nosotros tenemos esa libertad y esa subjetividad a la hora de aplicarlas es un beneficio y a la vez nos genera un problema (...): cuanta más libertad tenemos menos seguridad podemos decir que tenemos en nosotros mismos. (P2)

Se citó varios factores condicionantes de la programación por competencias según Buscà, Lleizá, Coral y Gallardo (2017), para constatar si estaba de acuerdo o no con ellos (contexto, creencias sobre evaluación, formación y rol del equipo

directivo). El segundo participante está de acuerdo con los factores condicionantes en el modelo competencial, negando al equipo directivo como factor condicionante en la enseñanza por competencias:

El contexto del docente puede ser un factor que afecta (...) las creencias también y sin duda la tradición condiciona bastante el trabajo (...), la formación también afecta porque es un elemento continuo, nunca vamos a acabar de conocer todo lo que nuestro trabajo representa, de hecho con el cambio de ley cada "X" años hace que no nos podemos parar de formar (...). El rol del equipo directivo en cambio no lo considero tan relevante puesto que el equipo directivo simplemente marca cómo se va a trabajar en el centro, es decir, en mi caso nos da libertad para que podamos desarrollar nuestra manera de trabajar, el equipo directivo no lo considero factor relevante. (P2)

El docente 2 no obstante no observa una relación entre la evaluación y el trabajo competencial, al afirmar:

Ahí yo no creo que exista una relación tan clara, lo que nosotros observamos y transmitimos al alumno y cómo nosotros acabamos valorando y cómo sacamos del alumno la información para nosotros y tener una conclusión para la calificación posterior, yo creo que las competencias lo único que hacen es marcar unas pautas nos dan indicaciones de qué es, lo que debemos incluir dentro del trabajo, pero lo que nosotros opinamos a nivel personal sobre lo que queremos sacar del alumno y por lo tanto ser evaluado y generar el feedback para luego ser calificado, no creo que afecte tanto". (P2)

Cuando se concretó si observaba una relación entre la evaluación formativa y compartida, el docente mantenía una postura negativa a tal vínculo.

Yo entiendo las competencias como vías, más de los contenidos que de la metodología que usa el docente, entonces no sabría decirte, no tengo ahora mismo en la cabeza esa conexión. En mi caso, a mi nivel por lo menos no entiendo una conexión muy clara entre ambas. (P2)

Se trató el tema de los instrumentos de evaluación y su papel en el modelo competencial, acogiendo un papel relevante para la obtención de datos y poder observar la progresión individualizada del alumnado en el proceso de E-A. El

participante 2 no tenía preferencia acerca de ningún instrumento en específico que favoreciera más que otros el trabajo de las competencias clave:

No creo que lo pueda favorecer, no creo que lo favorezca en una manera especial, nosotros en nuestro centro lo que realmente tomamos en cuenta para valorar la adquisición de competencias desde un punto de vista global de todas las áreas de una manera conjunta. La Educación Física, como asignatura más, no creo que tenga un peso mayor ni que sea más relevante. (P2)

El participante 2, manifestó contemplar el trabajo de las competencias en específico, recogiendo aquellas competencias que se trabajan en una UF en concreto, relacionándolo con los estándares de aprendizaje y con el resto de los elementos curriculares.

Estoy de acuerdo en que las competencias no son dicotomías de sí o no, sino que simplemente se suman en la formación. Nosotros contemplamos las competencias en las Unidades Didácticas, pero cuando decidimos el grado de consecución de los alumnos, lo hacemos en conjunto todos los profesores de manera que generamos un informe común, que es lo que facilitamos a los padres o a la inspección. (P2)

Por otro lado, este participante no desarrollaba los elementos de las competencias, únicamente trabajaba el valor subjetivo que él le da a cada competencia, pues cuando se le pregunta acerca de cómo disgrega las competencias para su trabajo posterior, él contestó:

En función de los contenidos que tenga cada unidad didáctica veo cuales pueden ser más útiles para el alumno (...). Los elementos de las competencias son totalmente subjetivos, no me he fijado en la línea de investigación de algunos autores que intentan realizar esta creación de elementos, no tenía conocimiento acerca de este tema. (P2)

Evaluación final

Como evaluación final, el segundo docente estuvo satisfecho con el proceso seguido en el desarrollo de la UF, exponiendo su percepción sobre el aprendizaje adquirido durante el estudio:

El poner nombre y apellidos a todas y toda esta fuente de información, la relación compartida, es algo que aunque se está llevando muchos años

intentando introducir en España, para mí es algo nuevo el poder ponerle cara, es muy importante para mí. (P2)

Reflexión y plan de mejora

El participante 2 reflexionó y manifestó querer focalizar la atención en los instrumentos de evaluación llevados a cabo, modificando y especificando el sistema de categorización de cada uno de ellos de forma más profunda a través de rúbricas.

Profundizando en esta reflexión sobre la intervención docente y extrapolándolo más allá de la UF llevada a cabo, se preguntó por los cambios que pensaba realizar sobre su práctica docente general.

El hecho de haber estado este año contigo, me ha hecho plantearme cómo hacer el trabajo, aunque no soy muy partidario de otorgar mucho peso a la evaluación de los alumnos con los propios compañeros, pues sí que puede ser una buena idea probar un año a que los alumnos sean los observadores de la situación y proporcionen el feedback, y que yo vea qué es lo que ellos realmente se preocupan de observar en el funcionamiento de cada sesión. (P2)

4.2.3.5.2. Resultados de la metaevaluación de la UF puesta en práctica a través del análisis documental (Caso 2 – P2)

Metaevaluación de la UF puesta en práctica por instrumento a través de los criterios de calidad educativa

A continuación se expondrá la metaevaluación realizada a los cuatro instrumentos de evaluación que cuenta la UF puesta en práctica por el participante 2, a través de los criterios de calidad educativa (López-Pastor, 2006).

1. Hoja de observación.

Instrumento poco estructurado, dividido por semanas y dentro de estas se sitúan las dos sesiones de EF, en ellas se observan dos apartados, los contenidos que se dan y las observaciones que el docente pueda descubrir durante su desarrollo y reflejarlas en el instrumento.

Como se puede apreciar en la tabla 92, la hoja de observación no concretiza el aspecto a evaluar, sirviendo de instrumento genérico para varios contenidos, por lo que este hecho repercute en el criterio de viabilidad. A su vez, no cumple la transferibilidad del instrumento en otros contextos. Por último señalar que el la hoja de observación no permite la inclusión del alumnado en el proceso de evaluación.

Tabla 92*Análisis de la Hoja de observación bajo los criterios de calidad educativa*

Criterio	Aspecto	Cumple	Valor	Descripción
Adecuación	1	S		Se adecúa al diseño curricular
	2	N	3	No se adecúa a las características del alumnado
	3	S		Se adecúa a las creencia y planteamiento docente
Relevancia	única	N	1	No concretiza el aspecto a evaluar
Veracidad	1	S		Concuerda lo que se pretende evaluar con lo evaluado
	2	N	2	No contiene un sistema de categorías para su evaluación
	3	N		No contiene los datos suficientes para replicar en otro contexto, al ser un instrumento nada estructurado
Formativa	única	S	4	Formativa para el docente pues puede disponer de una perspectiva de todas las sesiones que ha realizado y observar cambios en el progreso del alumnado en el proceso de E-A
Integrada	1	S		La evaluación utilizada se integra en el proceso cotidiano de E-A
	2	N	2	No integra al alumnado en el proceso de evaluación
	3	N		No integra los contenidos y competencias en el instrumento y proceso de evaluación
Viable	única	S	4	Es viable para el docente pues no supone una gran carga de aplicación al ser un instrumento de autoevaluación, aunque la carga de control es más alta
Ética	1	S		Trata confidencialmente la información obtenida
	2	S	4	Los resultados obtenidos no dependen de la calificación del instrumento

S= cumple, N= no cumple

2. Hoja de registro

Instrumento poco estructurado en su fase inicial puesto que el mismo instrumento se puede adecuar a diferentes UF y contenidos a tratar, por ejemplo en los contenidos y sesiones que se tratan los lanzamientos se divide en: Peso, Disco y Jabalina. Todo el alumnado está representado en el instrumento. A pesar de que el instrumento no cuenta con un sistema de categorización para su evaluación, el

docente dispone de un sistema de positivos, negativos y observaciones para poder evaluar individualmente a cada alumno.

Como se puede apreciar en la tabla 93, y al igual que el instrumento anterior no cumple con el criterio de transferibilidad, al tratarse de un documento poco estructurado, sin permitir la inclusión del alumnado en el proceso de evaluación.

Tabla 93

Análisis de la Hoja de registro bajo los criterios de calidad educativa

Criterio	Aspecto	Cumple	Valor	Descripción
Adecuación	1	S		Se adecúa al diseño curricular
	2	S	4	Si se adecúa a las características del alumnado
	3	S		Se adecúa a las creencia y planteamiento docente
Relevancia	única	S	4	Concretiza el aspecto a evaluar
Veracidad	1	S		Concuerta lo que se pretende evaluar con lo evaluado
	2	S	2	Contiene un sistema de categorías para su evaluación
	3	N		No contiene los datos suficientes para replicar en otro contexto, al ser un instrumento nada estructurado
Formativa	única	S	4	Formativa para el profesorado pues tiene registrado todos los contenidos realizados por el alumnado Formativa para el alumnado pues es un instrumento que fundamenta la evaluación y puede ser una herramienta para establecer diálogos bidireccionales entre el profesorado y el alumnado sobre el progreso que ha seguido este último durante la UF
Integrada	1	S		La evaluación utilizada se integra en el proceso cotidiano de E-A
	2	N	3	No integra al alumnado en el proceso de evaluación
	3	S		Si integra los contenidos y competencias en el instrumento y proceso de evaluación
Viable	única	S	4	Aunque supone una carga notable en la cumplimentación del instrumento por parte del docente atendiendo al comportamiento del alumnado, no supone esfuerzo de cumplimentación ya que el sistema de categorización es un proceso habitual del docente
Ética	1	S		Trata confidencialmente la información obtenida
	2	S	4	Los resultados obtenidos no dependen de la calificación del instrumento, solo si se realiza o no.

S= cumple, N= no cumple

3. Hoja de evolución

Cuestionario abierto a modo de “examen”, que se pasa en dos momentos para observar la progresión de conocimientos teórico-prácticos del alumnado. Este instrumento tiene dos objetivos claramente diferenciados: para el docente le permite observar los conocimientos iniciales del alumnado para adecuar las sesiones según el nivel de estos; para el alumnado le permite identificar aquellos aspectos que se van a tratar posteriormente en las sesiones y así vivenciar todos los contenidos tratados en el examen y poder reflexionar las contestaciones en la segunda aplicación del cuestionario (por ejemplo, ¿qué pie pondrías delante en una salida de tacos?).

Como se puede comprobar en la tabla 94, el instrumento se vincula con una evaluación formativa y compartida, puesto que cumple con todos los criterios de calidad educativa, incluyendo al alumnado en el proceso de evaluación (que no en el proceso de calificación).

Tabla 94*Análisis de la Hoja de evolución bajo los criterios de calidad educativa*

criterio	Aspecto	Cumple	Valor	Descripción
Adecuación	1	S	4	Se adecúa al diseño curricular
	2	S		Se adecúa a las características del alumnado, pues permite conocer el nivel de partida de cada uno de ellos
	3	S		Se adecúa a las creencias y planteamiento docente
Relevancia	única	S	4	Concretiza el aspecto a evaluar
Veracidad	1	S	4	Concuerda lo que se pretende evaluar con lo evaluado
	2	S		Contiene un sistema de categorías para su evaluación
	3	S		Contiene los datos suficientes para replicar en otro contexto, al ser un instrumento muy estructurado
Formativa	única	S	4	Permite mejorar el proceso de E-A tanto del alumnado como del profesorado, facilita la evaluación inicial y utiliza formativamente un examen al aplicarlo dos momentos diferentes y permitir experimentar los contenidos para la segunda cumplimentación
Integrada	1	S	4	La evaluación utilizada se integra en el proceso cotidiano de E-A
	2	S		Sí integra al alumnado en el proceso de evaluación
	3	S		Sí integra los contenidos y competencias en el instrumento y proceso de evaluación
Viable	única	S	4	Aunque supone una carga notable en la cumplimentación del instrumento por parte del docente atendiendo al comportamiento del alumnado, no supone esfuerzo de cumplimentación ya que el sistema de categorización es un proceso habitual del docente
Ética	1	S	4	Trata confidencialmente la información obtenida
	2	S		A pesar de tratarse de un examen, al aplicarlo en dos momentos diferentes le permite al alumnado realizar una búsqueda de los contenidos tratados, realizar diálogos entre el alumnado, facilitando el flujo de comunicación

S= cumple, N= no cumple

4. Hoja de investigación

No se trata de un instrumento de evaluación, el docente facilita un esquema para un trabajo de investigación teórico seccionado en diferentes apartados (introducción, marco teórico, desarrollo, conclusión y fuentes revisadas) para acercar la metodología de revisión bibliográfica y desarrollo de contenido al alumnado y facilitar así su paso a la universidad. Este esquema se utiliza para el desarrollo por parte del alumnado de un tema a escoger a partir de los contenidos realizados en las sesiones y posteriormente tienen que exponerlo a los compañeros mientras estos y el profesor hacen preguntas acerca de la exposición.

Metaevaluación de la UF puesta en práctica en su conjunto a través de los criterios de calidad educativa

Durante y tras la aplicación de la UF, el investigador realizó un informe analizando los documentos relacionados con el sistema de evaluación en su conjunto, a la luz de los criterios de calidad educativa.

En cuanto al criterio de Adecuación, decir que la UF cuenta con una coherencia curricular media-alta, relacionando los elementos de contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, instrumentos de evaluación y las Competencias Clave. A pesar de que en la programación no se establecen las sesiones definidas y las tareas que se realizan, durante su desarrollo en las sesiones se aprecia un nivel alto de adaptabilidad con respecto al nivel, interés y opinión del alumnado. Durante su aplicación se aprecia una UF adecuada a las creencias y práctica docente, siendo menos planificada en papel pero con un alto grado de control sin tener que recurrir a la improvisación. La valoración del docente en su metaevaluación de la UF transformada fue de 3, valoración que coincide con la del análisis documental de la UF puesta en marcha por parte del investigador.

Respecto al criterio de Relevancia, tanto el docente como la programación de la UF se organizan y se ajustan a los aspectos y variables que quieren analizar y evaluar, por ello el docente desarrolla los contenidos y estándares de aprendizaje que pretende valorar en la programación, diseñando los instrumentos de evaluación concretos para focalizar la atención en los aspectos fundamentales. La valoración del docente en su metaevaluación de la UF transformada fue de 3,

valoración que coincide también con la del análisis documental de la UF puesta en marcha por parte del investigador.

El criterio de Veracidad se ha estructurado en: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. El nivel de credibilidad se ajusta en un alto grado con la UF y la aplicación en las sesiones, respetando lo planificado y lo desarrollado, realizando las modificaciones puntuales oportunas para poder ajustarse al nivel de ejecución e intereses del alumnado, al finalizar la UF tanto el alumnado como los familiares pueden consultar las producciones y los distintos procesos de evaluación (a través de los instrumentos y técnicas utilizadas) que ha seguido cada alumno, correspondiéndose con la progresión y mejora que han seguido así como el posterior juicio de valor a modo de calificación para disponer de argumentos a nivel académico y sobre el proceso de E-A que ha tenido lugar. El de confirmabilidad no se ajusta a un nivel óptimo, pues no existía un sistema de categorías profundo y concreto, dependiendo en gran parte de la subjetividad del profesor en los momentos de evaluación; en este sentido, y como se observará en el plan de mejora posterior, el docente pretendía incidir en las modificaciones a nivel de objetividad desarrollando rúbricas específicas para aumentar la del proceso de evaluación. Por último, la transferibilidad es otra característica que dista de un nivel óptimo, puesto que al ajustarse a las creencias y organización poco estructurada del docente, quedan elementos y aspectos poco concretos, lo que dificulta su replicación en otro contexto y con otro docente siguiendo únicamente lo programado. La valoración del docente en su metaevaluación de la UF transformada fue de 4, valoración que no coincide con la del análisis documental de la UF puesta en marcha por parte del investigador, que fue de 2.

Sobre el criterio de Ética, hay que indicar que en ningún momento el docente utilizó la calificación como elemento de poder y control en la organización, esta se ha conseguido gracias a los procesos de diálogo que se han establecido atendiendo a las diferentes funciones que ha demandado el alumnado (explicaciones, debates, información y resolución de conflictos). La información obtenida en el proceso de E-A del alumnado ha sido utilizada confidencialmente. La valoración del docente en su metaevaluación de la UF transformada fue de 4, valoración que coincide con la del análisis documental de la UF puesta en marcha por parte del investigador.

El criterio de Integración, se ha valorado en un triple sentido: la integración del proceso de evaluación con los procesos cotidianos de E-A, contemplando una

adecuada utilización de los instrumentos de evaluación, sin estar descontextualizados y ajustándose a los momentos, sujetos y contenidos a evaluar; dirigiendo este proceso al modelo competencial, debido a la relación entre los elementos curriculares que componen la programación de la UF. La valoración del docente en su metaevaluación de la UF transformada fue de 3, valoración que coincide con la del análisis documental de la UF puesta en marcha por parte del investigador.

En cuanto al criterio de Formativa, según los dos sujetos implicados, el nivel formativo del docente puede ser apreciado por los procesos reflexivos que ha seguido durante la UF, enfocados a la intervención docente, programación educativa y resultados encontrados; pudiendo concretar los aspectos positivos y negativos para realizar ajustes y las modificaciones oportunas para futuras intervenciones y mejorar la práctica docente. La valoración del docente 2 en su metaevaluación de la UF transformada fue de 3, valoración que coincide con la del análisis documental de la UF puesta en marcha por parte del investigador.

Finalmente, el criterio de Viabilidad. Analizando el número de instrumentos, el modelo pedagógico utilizado y la carga docente que implica en cuanto a esfuerzo y tiempo, se puede apreciar un alto grado de viabilidad entre lo programado y lo realizado. A su vez, durante las entrevistas de sesión se aprecia un nivel de control alto, calculando a la perfección variables como el número de alumnos, situación personal y carga de trabajo acumulado. La valoración del docente en su metaevaluación de la UF transformada fue de 3, valoración que difiere con la del análisis documental de la UF puesta en marcha por parte del investigador, que es de 4.

4.2.3.5.3. Resultados relativos al análisis de la posibilidad de evaluación de las Competencias Clave en la UF puesta en práctica (Caso 2 – P2)

El participante 2 afirmó realizar una evaluación por competencias al vincular una relación de los elementos curriculares con las Competencias Clave, y posteriormente en una reunión interdisciplinar debatir el progreso de cada alumnado a partir de una ficha de consejo orientador en el que el tutor es el responsable de cumplimentar el documento, en él se encuentra entre otros datos, el grado de adquisición de las competencias del currículo, exponiendo cada una de las competencias con una escala Likert de 1 a 5, siendo 1 muy bajo y 5 muy alto,

pudiendo ser adjuntado el informe de herramientas digitales como aNota para realizar esta evaluación.

Análisis documental

Tal como se realizó en el estudio de caso 1, en este, se siguió el mismo procedimiento de análisis ante los documentos primarios facilitados por el docente 2 y las entrevistas específicas desarrolladas en la aplicación de su UF (véase Tabla 95)

Tabla 95

Documentos primarios y su análisis (segundo participante)

Documentos primarios	Tipo de análisis
17 vídeos	
8 Entrevistas	
Diario del profesor e instrumentos de evaluación (10 documentos repartidos en papel y digital)	Análisis cualitativo (Atlas.ti 7.0)
Cuestionario autodiagnóstico didáctico docente (pre y post)	
Cuestionario aspectos didácticos enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado (pre y post)	Análisis cuantitativo (SPSS 22.0)

El análisis cualitativo de contenido dio lugar a una Unidad Hermenéutica constituida por 39 documentos primarios, 7 familias, 40 códigos, 120 citas y 12 memes. Específicamente para el estudio sobre el modelo competencial (véase tabla 96) se recogieron los siguientes elementos.

Tabla 96*Frecuencia aparición de códigos análisis documental segundo participante*

Familia: Competencias Clave/Códigos	Entrevistas		Documentos	
	Frecuencia de citas (n)	Porcentaje	Frecuencia de citas (n)	Porcentaje
Dificultades encontradas	10	16,66%	1	3,23%
Programación	13	21,67%	19	61,29%
Evaluación	9	15%	6	19,35%
Opinión/Percepción	21	35%	3	9,68%
Condicionantes	7	11,67%	2	6,45%
Total	60	100%	31	100%

Concretamente para analizar si en la UF se ha podido evaluar el grado de consecución de una determinada competencia, independientemente de que el docente no realice esta graduación es necesario nuevamente recurrir a la programación.

El segundo participante comenzó con el **establecimiento de los objetivos** de la UF, en este caso se escogieron 7 objetivos diferenciados en: objetivos cognitivos (reconocer las particularidades de cada disciplina del atletismo y conocer particularidades del reglamento en las especialidades atléticas); objetivos de salud (mejorar la condición física gracias a las sesiones de práctica atlética y valorar la necesidad de la correcta ejecución técnica según la especialidad atlética en busca de la mejora); objetivos prácticos (practicar tareas de aproximación a las técnicas de atletismo); y los objetivos actitudinales (valorar la necesidad de la correcta ejecución técnica según la especialidad atlética en busca de la mejora, respetar y organización el material utilizado).

Partiendo de los objetivos, el docente siguió con la relación de los elementos curriculares a partir de los **contenidos** del segundo ciclo de ESO, vinculándolos con los **criterios de evaluación**, estos con los **estándares de aprendizaje** específicos y por último los estándares a los **instrumentos de evaluación** con los que cuenta la UF.

Codificando el sistema de categorías de los instrumentos de evaluación, ha permitido al docente evaluar de forma objetiva el progreso del alumnado y sus producciones en esta UF.

Para facilitar la evaluación por competencias es importante acoger metodologías novedosas que favorezcan su proceso de E-A. El docente ante los contenidos planificados en la UF se decantó por el modelo ludotécnico, pues este fue especialmente desarrollado para el atletismo.

4.2.3.5.4. Resultados relativos a la percepción del profesorado y del alumnado sobre el carácter formativo del sistema *de* evaluación de la UF puesta en práctica y experimentada (Caso 2 – P2)

Autodiagnóstico didáctico del segundo participante

Una vez aplicado el instrumento antes y después de la puesta en marcha de la UF, y tal como se puede apreciar en la Tabla 97, no se encuentran diferencias en los resultados de mejoría puesto que el docente ya daba a conocer al alumnado los objetivos propuestos por la UF, solicitando la opinión de estos para la mejora del planteamiento didáctico. Antes y después de la aplicación de la unidad, el profesor ya consideraba la opinión de los alumnos para evaluar su intervención docente, utilizando instrumentos específicos para evaluar el aprendizaje, sí se observa una mejoría en la realización de iniciativas para conocer el nivel inicial del grupo, lo que le puede ayudar en gran medida a adaptar las tareas diseñadas atendiendo a su nivel e interés.

Tabla 97*Resultados instrumento autodiagnóstico segundo participante pre-test / post-test*

ÍTEM	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					O
2. ¿Solicitas la opinión de tus alumnos para ayudarte en la mejora de tu planteamiento didáctico?	Pre					x
	Post					O
3. ¿Crees que la manera que tienes de evaluar a tus alumnos permite que ellos establezcan niveles personales de mejora?	Pre					x
	Post					O
4. ¿Consideras la opinión de tus alumnos para evaluar como impartes la clase?	Pre					x
	Post					O
5. ¿Evalúas contenidos afectivo-sociales?	Pre					x
	Post					O
6. ¿Empleas instrumentos para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje?	Pre					x
	Post					O
7. ¿Realizas alguna iniciativa específica para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar un contenido nuevo?	Pre				X	
	Post					O
8. ¿Crees que las actividades de clase permiten al alumnado comprobar si mejoran en su aprendizaje?	Pre					x
	Post					O
9. ¿Promueves que unos alumnos participen en la evaluación de otros?	Pre		x			
	Post		O			
10. ¿Evalúas contenidos cognitivos?	Pre				X	
	Post					O
11. ¿Enuncias en cada unidad didáctica criterios que orienten la evaluación del aprendizaje?	Pre					x
	Post					O
12. ¿Comentas con tus alumnos la información que obtienes mediante instrumentos de evaluación para orientar su aprendizaje?	Pre		x			
	Post		O			
13. ¿Evalúas contenidos motrices?	Pre				X	
	Post					O
14. ¿Crees que tu autoevaluación serviría para mejorar tu enseñanza?	Pre					x
	Post					O

El docente ha percibido positivamente que las tareas de otras UF así como las llevadas a cabo en el estudio permiten por parte del alumnado comprobar la mejora del aprendizaje durante las sesiones. Un dato preocupante para la investigación reside en el cese de responsabilidad del alumnado en el proceso de evaluación, pues el alumnado siempre ha sido el sujeto evaluado y el docente el evaluador, aspecto que no se ve modificado en la UF puesta en marcha, puesto que el docente no ha permitido que los alumnos se evalúen, pese a que era plenamente consciente de que el sistema de evaluación formativa y compartida se caracteriza por situar al alumnado como eje del proceso de E-A pudiendo evaluar su progreso (autoevaluación) o el de sus compañeros (coevaluación). Otra variable poco valorada en el instrumento reside en informar al alumnado acerca de los resultados obtenidos por los instrumentos de evaluación para orientar su aprendizaje, ya que en rara ocasión los ha comentado.

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

El cuestionario sobre aspectos didácticos de la enseñanza y el aprendizaje dirigido al alumnado (Navarro y Jiménez, 2012) se ha utilizado con la intención de valorar su percepción acerca del proceso de E-A en la UF puesta en práctica y experimentada. De los resultados obtenidos (véase Tabla 98), se pueden apreciar ciertas similitudes con los resultados de autodiagnóstico didáctico del profesor, al coincidir en las valoraciones referentes a los escasos procesos de autoevaluación y coevaluación que se dan lugar en las clases de EF ($M=1,27$), un resultado relevante viene referido por la baja percepción en cuanto al aprendizaje del alumnado si se utilizara la autoevaluación y coevaluación durante las sesiones, encontrando una media de 1,91 y 2,36 respectivamente.

Tabla 98*Resultados sobre la percepción del proceso de E-A por parte del alumnado*

ÍTEM	Momento	n	\bar{x}	σ	Z	p																																																																																																
1. Antes de comenzar una nueva actividad o tema ¿te dice tu profesor qué es lo nuevo que vas a aprender?	Pre	11	3,36	,505	,607	,048																																																																																																
	Post	11	3,36	5,05			2. Antes de comenzar una nueva actividad o tema ¿tu profesor hace preguntas a la clase para ver qué sabéis?	Pre	11	2,64	,809	,726	,011	Post	11	2,45	,820	3. Antes de que tu profesor te evalúe ¿Sabes hasta dónde has aprendido o mejorado?	Pre	11	2,55	,688	3,92	,018	Post	11	2,45	,688	4. ¿Os pregunta el profesor acerca de cómo da su clase?	Pre	11	1,82	,982	,342	,303	Post	11	1,91	1,136	5. ¿Tu profesor te da indicaciones o pautas para que mejores en tu aprendizaje?	Pre	11	3,55	,934	,510	,109	Post	11	3,45	,688	6. ¿El profesor permite que te evalúes tú mismo?	Pre	11	1,27	,467	,722	,012	Post	11	1,27	,647	7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en las clases que tiene tu profesor?	Pre	11	2,64	1,120	,843	,001	Post	11	2,82	,982	8. Con las actividades que realizas en clase ¿Tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	11	3,18	,751	,361	,275	Post	11	3,18	,603	9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	11	2,82	1,079	,698	,017	Post	11	2,36	1,027	10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	11	2,09	1,136	,754	,007	Post
2. Antes de comenzar una nueva actividad o tema ¿tu profesor hace preguntas a la clase para ver qué sabéis?	Pre	11	2,64	,809	,726	,011																																																																																																
	Post	11	2,45	,820			3. Antes de que tu profesor te evalúe ¿Sabes hasta dónde has aprendido o mejorado?	Pre	11	2,55	,688	3,92	,018	Post	11	2,45	,688	4. ¿Os pregunta el profesor acerca de cómo da su clase?	Pre	11	1,82	,982	,342	,303	Post	11	1,91	1,136	5. ¿Tu profesor te da indicaciones o pautas para que mejores en tu aprendizaje?	Pre	11	3,55	,934	,510	,109	Post	11	3,45	,688	6. ¿El profesor permite que te evalúes tú mismo?	Pre	11	1,27	,467	,722	,012	Post	11	1,27	,647	7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en las clases que tiene tu profesor?	Pre	11	2,64	1,120	,843	,001	Post	11	2,82	,982	8. Con las actividades que realizas en clase ¿Tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	11	3,18	,751	,361	,275	Post	11	3,18	,603	9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	11	2,82	1,079	,698	,017	Post	11	2,36	1,027	10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	11	2,09	1,136	,754	,007	Post	11	1,91	,944								
3. Antes de que tu profesor te evalúe ¿Sabes hasta dónde has aprendido o mejorado?	Pre	11	2,55	,688	3,92	,018																																																																																																
	Post	11	2,45	,688			4. ¿Os pregunta el profesor acerca de cómo da su clase?	Pre	11	1,82	,982	,342	,303	Post	11	1,91	1,136	5. ¿Tu profesor te da indicaciones o pautas para que mejores en tu aprendizaje?	Pre	11	3,55	,934	,510	,109	Post	11	3,45	,688	6. ¿El profesor permite que te evalúes tú mismo?	Pre	11	1,27	,467	,722	,012	Post	11	1,27	,647	7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en las clases que tiene tu profesor?	Pre	11	2,64	1,120	,843	,001	Post	11	2,82	,982	8. Con las actividades que realizas en clase ¿Tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	11	3,18	,751	,361	,275	Post	11	3,18	,603	9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	11	2,82	1,079	,698	,017	Post	11	2,36	1,027	10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	11	2,09	1,136	,754	,007	Post	11	1,91	,944																			
4. ¿Os pregunta el profesor acerca de cómo da su clase?	Pre	11	1,82	,982	,342	,303																																																																																																
	Post	11	1,91	1,136			5. ¿Tu profesor te da indicaciones o pautas para que mejores en tu aprendizaje?	Pre	11	3,55	,934	,510	,109	Post	11	3,45	,688	6. ¿El profesor permite que te evalúes tú mismo?	Pre	11	1,27	,467	,722	,012	Post	11	1,27	,647	7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en las clases que tiene tu profesor?	Pre	11	2,64	1,120	,843	,001	Post	11	2,82	,982	8. Con las actividades que realizas en clase ¿Tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	11	3,18	,751	,361	,275	Post	11	3,18	,603	9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	11	2,82	1,079	,698	,017	Post	11	2,36	1,027	10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	11	2,09	1,136	,754	,007	Post	11	1,91	,944																														
5. ¿Tu profesor te da indicaciones o pautas para que mejores en tu aprendizaje?	Pre	11	3,55	,934	,510	,109																																																																																																
	Post	11	3,45	,688			6. ¿El profesor permite que te evalúes tú mismo?	Pre	11	1,27	,467	,722	,012	Post	11	1,27	,647	7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en las clases que tiene tu profesor?	Pre	11	2,64	1,120	,843	,001	Post	11	2,82	,982	8. Con las actividades que realizas en clase ¿Tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	11	3,18	,751	,361	,275	Post	11	3,18	,603	9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	11	2,82	1,079	,698	,017	Post	11	2,36	1,027	10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	11	2,09	1,136	,754	,007	Post	11	1,91	,944																																									
6. ¿El profesor permite que te evalúes tú mismo?	Pre	11	1,27	,467	,722	,012																																																																																																
	Post	11	1,27	,647			7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en las clases que tiene tu profesor?	Pre	11	2,64	1,120	,843	,001	Post	11	2,82	,982	8. Con las actividades que realizas en clase ¿Tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	11	3,18	,751	,361	,275	Post	11	3,18	,603	9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	11	2,82	1,079	,698	,017	Post	11	2,36	1,027	10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	11	2,09	1,136	,754	,007	Post	11	1,91	,944																																																				
7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en las clases que tiene tu profesor?	Pre	11	2,64	1,120	,843	,001																																																																																																
	Post	11	2,82	,982			8. Con las actividades que realizas en clase ¿Tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	11	3,18	,751	,361	,275	Post	11	3,18	,603	9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	11	2,82	1,079	,698	,017	Post	11	2,36	1,027	10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	11	2,09	1,136	,754	,007	Post	11	1,91	,944																																																															
8. Con las actividades que realizas en clase ¿Tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?	Pre	11	3,18	,751	,361	,275																																																																																																
	Post	11	3,18	,603			9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	11	2,82	1,079	,698	,017	Post	11	2,36	1,027	10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	11	2,09	1,136	,754	,007	Post	11	1,91	,944																																																																										
9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?	Pre	11	2,82	1,079	,698	,017																																																																																																
	Post	11	2,36	1,027			10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	11	2,09	1,136	,754	,007	Post	11	1,91	,944																																																																																					
10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?	Pre	11	2,09	1,136	,754	,007																																																																																																
	Post	11	1,91	,944																																																																																																		

Según el alumnado, el docente les da indicaciones o pautas específicas para que mejoren en su aprendizaje, encontrando una media alta de respuesta ($M=3,45$). Por último, indicar una discrepancia acusada de respuesta en la percepción del profesor y del alumnado, ya que en el instrumento de autodiagnóstico didáctico el participante 2 expuso que siempre consideraba la opinión del alumnado para evaluar su intervención docente, dato que difiere de las valoraciones del alumnado, pues estos afirman que el profesor no les pregunta acerca de cómo da su clase ($M=1,91$).

En lo referente a la significatividad del test post-test, existen dos ítems con valores menores a ,005, siendo estos el ítem 7 y el ítem 8.

4.2.3. Discusión (Estudio 2)

Diseño, elaboración y evaluación final del curso

Los datos acerca del diseño del curso permiten establecer las bases con las que trabajar, a quién va dirigido, qué contenidos representar, qué metodología utilizar, cómo va a ser la intervención docente ante los participantes y cómo evaluar todas las partes del proceso del curso (diagnóstico, procesual, final y sobre el curso como elemento único) (Fandos, 2003).

En cuanto al diseño del curso, se pueden destacar algunas valoraciones por parte de los asistentes al mismo. En primer lugar, la duración del curso fue insuficiente para los participantes, 25 horas semipresenciales no fueron bastantes para abarcar todos los contenidos ofertados de la evaluación formativa y compartida y la E-A del modelo competencial. Por otro lado, hubo un descontento general por la información previa del curso, su publicitación, así como las fechas establecidas para su realización (diciembre y enero). De estos resultados se puede inducir que existió una planificación previa estratégica insuficiente en el cálculo del tiempo total del curso (Garrison y Kanuka, 2004). A pesar de estas dos variables, hubo muchos aspectos muy bien valorados del curso de formación permanente, como por ejemplo el interés de los temas escogidos, ya que el 100% están de acuerdo en que el contenido es original, claro y que ayuda a la actividad docente continua de su formación. La página web utilizada para el diseño del curso

(<https://evaluacionfyc.wordpress.com/>) tiene también una buena valoración, ante el diseño atractivo y lo intuitivo de su utilización; valorando de promedio ($M= 5$) sobre el valor del material complementario expuesto en la página. Aunque tuvo buenas valoraciones en general sobre todos los aspectos del sitio web, los participantes no la utilizaron más allá del temario adjunto así como los recursos, dejando al margen el apartado de foro y la plataforma de Edmodo, utilizando únicamente el correo electrónico hacia el profesor como único medio de comunicación, siendo inexistente el dialogo entre sesiones por parte de los sujetos. Con estos resultados, y siguiendo a Garrison y Kanuka (2004), se puede apreciar que existió una buena planificación en la política que favoreció el modelo semipresencial, puesto que los participantes agradecieron y valoraron positivamente la naturaleza del curso, facilitando su trabajo autónomo. Por otra parte, el diseño del curso no siguió con la característica indispensable para Hernández (2007), al no estar vinculado a un proyecto global de mejora, incluyendo a todos los miembros de la realidad educativa de un centro.

Se dieron datos muy positivos en la participación activa de los sujetos durante todas las sesiones presenciales del curso de formación, creando un ambiente de cooperación favorable debido a los debates ricos e interesantes que se establecían de forma intencional o creados por los participantes. Con una media de 6, los participantes valoraron positivamente la exposición de conocimientos previos, así como las explicaciones del contenido, tal como concluyó Wested (2002), exponiendo en general unas valoraciones óptimas para el material utilizado durante el curso (programa, temario, vídeos, tutorías, esquemas y trabajo cooperativo). En cuanto a los gráficos utilizados, existieron discrepancias por la escasez de los mismos en las presentaciones durante las sesiones. Las actividades más aclamadas fueron los debates creados, por el dinamismo existente, valorando muy positivamente al docente como mediador. Los principios metodológicos utilizados (aula invertida) fueron muy bien acogidos por ser innovadores y motivadores, valores semejantes a los beneficios de esta metodología en el estudio de Santiago (2015), pero el bajo número de participantes en el curso no favoreció ciertas actividades tales como el trabajo en pequeños grupos o el intercambio de experiencias. El 66,66% de los participantes valoraron la evaluación formativa y compartida como un contenido interesante y viable, debido a la originalidad y aplicabilidad en las clases, favoreciendo el desarrollo personal y profesional de los

participantes; resultados similares a los del estudio de Imbernón (2005). La relación con el profesor fue la variable mejor valorada, por la comunicación y capacidad para resolver las dudas que se generaban; teniendo en global, un papel satisfactorio en el proceso.

Durante el desarrollo del curso también se abarcó el contenido de las competencias clave y cómo se pueden trabajar desde la materia de EF. En este sentido, se pudo apreciar la opinión generalizada de que el punto de partida para el trabajo de las competencias clave reside en los estándares de aprendizaje y en la relación curricular de los diferentes elementos (objetivos, competencias, estándares, contenidos...), pero que el verdadero trabajo viene dado por la intervención docente del profesor y la metodología utilizada en las clases, tal y como apuntan Hortigüela et al., (2015a); concluyendo que es muy complicado evaluar el trabajo competencial si este se segrega en tantos estándares, pues la competencia es la utilización holística de las capacidades que subyacen del alumno para solventar un problema planteado, por lo que no tiene sentido dividir analíticamente la competencia, pues se perdería la visión global del proceso. Prieto, Jorrín y Martínez-Monés (2016) describen los problemas que se hallan en el proceso de la relación curricular para el trabajo por competencias, uno de los problemas planteados fue la de relacionar los distintos elementos curriculares para poder hacer la secuenciación de E-A, o encontrar que los indicadores de logro no eran lo bastante concretos teniendo que desglosarlos en diferentes ítems para relacionarlos con los instrumentos de evaluación utilizados, por lo que se genera un problema en el registro de los datos obtenidos para su inclusión en el trabajo competencial.

El curso tuvo una repercusión positiva y motivadora al trabajar los contenidos impartidos a través de las producciones del profesorado, pudiendo funcionar de forma personalizada, proyectando los recursos disponibles del programa hacia una realidad educativa y una necesidad real, tal y como Imbernón (2002) apunta que es recomendable. Los docentes valoran positivamente los procesos reflexivos llevados a cabo durante las sesiones presenciales, pudiendo compartir experiencias profesionales entre los compañeros, dando a conocer, debatiendo y analizando otras metodologías y prácticas docentes diversas, características necesarias para un programa de calidad como afirma Soto (2002).

Los datos más representativos de la finalización fueron que el 100% de los participantes (con una media de 6) estuvieron satisfechos con el curso,

respondiendo a las expectativas y siendo conocedores de la evaluación formativa y compartida como contenido aplicable e innovador, tras conocer en qué consistía gracias al curso; relacionándolo en todo momento con el modelo competencial. En este sentido, tal y como apunta Imbernón (2005), la coherencia y la actualización del contenido percibido por los participantes es necesario para que un programa de formación permanente tenga sentido y sea formativo. A su vez, la evaluación del programa de formación permanente según Imbernón (2002) es un elemento indispensable para valorar el proceso seguido y realizar una reflexión del aprendizaje y si este ha tenido un sentido. Por último, se valoró positivamente la acción tutorial extensiva durante y después del curso, al resolver dudas que surgían y material complementario que demandaban, aspecto que Sinelnikov (2009) valora para un programa formativo de calidad.

El aprendizaje y mejora en el conocimiento del tema por parte del profesorado asistente

Por medio de las entrevistas realizadas, se pudo apreciar un aprendizaje de los participantes en los estudios de caso acerca de la evaluación formativa y compartida, al definir de una forma más o menos acertada el concepto en su formulación. De ambas definiciones se pudieron extraer varias ideas fundamentales: la importancia del alumnado en el proceso de E-A, la participación activa de ellos en el proceso de evaluación ya sea para evaluarse a sí mismos o a sus compañeros, proceso de aprendizaje que no se basa únicamente en los resultados, importancia del diálogo entre los sujetos implicados y conocimiento por parte del alumnado acerca de los elementos curriculares de la UF. Precisamente estas son las características que López-Pastor (2006) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) asocian a la propuesta de la evaluación formativa y compartida.

Otro dato representativo acerca del aprendizaje de los participantes sobre este sistema de evaluación viene dado por la realización efectiva de la metaevaluación de sus UF, sabiendo dónde focalizar las modificaciones necesarias para cumplir con todos los aspectos de la MD de Navarro y Jiménez (2012) y paralelamente sobre los criterios de calidad educativa de López-Pastor (2006), incluyendo las características que definen a este sistema.

En referencia al contenido competencial, el profesorado percibe el modelo de forma diferente. El primer participante ve positivo el concepto del trabajo

competencial, pero no considera que se esté realizando en el contexto educativo donde trabaja de forma eficaz, debido a la falta de formación y por el déficit de trabajo interdisciplinar, por desinterés entre los docentes. Este pensamiento se relaciona con las dificultades que apuntan Zapatero-Ayuso et al. (2017a). El segundo participante mantiene una postura indiferente hacia el modelo, afirmando que ni es mejor ni peor que la Ley anterior a la LOE. El aprendizaje sobre el contenido de las competencias viene dado por el conocimiento relativo a la evaluación por competencias durante el curso de formación permanente, tras conocer las propuestas de: los 15 pasos que formula Pérez-Pueyo (2013), las 11 ideas clave de Zabala y Arnau (2007) para conocer el proceso de E-A del modelo competencial; las tres decisiones que el docente tiene que realizar para la evaluación de competencias por parte de Zapatero-Ayuso et al. (2013), y por último, las 6 pautas que establece la LOMCE mediante la Orden ECD/65/2015. Todas estas propuestas fueron descritas y analizadas en el capítulo de Marco Teórico.

Como hilo conductor de ambos contenidos (Competencias Clave y Evaluación Formativa y Compartida) se encuentran los modelos (Fernández-Río, 2016) y métodos (Blázquez, 2013, 2017) pedagógicos novedosos en la materia de EF, que favorecen su evaluación, ya que el fin del SE es la adquisición y mejora de las Competencias Clave por parte del alumnado, evaluando su progreso en el proceso de E-A mediante la Evaluación Formativa y Compartida; siendo necesario una metodología que englobe y trabaje los contenidos para alcanzar los estándares de aprendizaje. Estos modelos, conjugados con los estilos y técnicas de enseñanza, favorecen el aprendizaje por competencias mediante tareas auténticas y situadas cuyo objetivo es la transferibilidad del contenido enseñado a un contexto social real. Tal y como se indicó en el curso formativo, los participantes eran plenamente conscientes de su carácter formativo y su relación con el modelo competencial, estando de acuerdo y siendo coherentes con las afirmaciones realizadas por Blázquez (2017) y Fernández-Río et al. (2016).

En el caso del primer participante, que acogió la Educación para la Salud como modelo pedagógico, partiendo de la premisa que el elemento “salud” debe ser el eje vertebrador del modelo de educación para la salud, pues este tiene que ser el objetivo de los esfuerzos didácticos que en las clases se desarrollan (Haerens et al, 2011), por ello es importante que los alumnos aprendan a valorar una vida

saludable desde la perspectiva de una vida físicamente activa, tal y como indica Siedentop (1996 citado en López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017); aspecto que años más tarde vuelve a repetirse debido a que la realización de una práctica regular de actividad física es un elemento esencial para adquirir un estilo de vida saludable (Biddle, Gorely y Stensel, 2004). En este sentido, la EF debe promover un estilo de vida saludable (Fairclough, Stratton y Baldin, 2002), aunque Hassandra, Goudas y Chroni (2003) concluyen que la EF puede fomentar mediante tareas y actividades motivantes e interesantes que el alumnado pueda seguir practicando estas actividades saludables fuera del aula, esta teoría la respaldan estudios como el de Haerens, Kirk, Cardon, De Bourdeaudhuij y Vansteenkiste (2010), donde afirman que el alumnado tiene más posibilidades de realizar actividades físico-saludables fuera del aula cuando las tareas de la materia a realizar en clase sean significativas, atractivas y con un fuerte interés individual. Haerens et al. (2011) recogen la base del modelo pedagógico para el Health-Based Physical Education (HBPE) o Educación Física para la Salud, atendiendo a apreciar una vida físicamente activa como elemento principal en su estudio (Siedentop, 1996).

Las creencias y preocupaciones del primer participante en relación a los contenidos de salud en la UF fueron manifestados a través de las entrevistas realizadas, pues en ellas se desprendía una profunda inclinación por las tareas vinculadas a un estilo de vida saludable, focalizando las continuas reflexiones de las sesiones y por los instrumentos de evaluación de la unidad a que el ejercicio debe ser una experiencia agradable asociada a la progresión individual, sin asociarse únicamente al gimnasio y actividades rutinarias. Estas creencias y percepciones del docente se vinculan directamente con las características de Harris (2000), el cual fundamenta la relación existente entre el ejercicio físico y un estilo de vida saludable.

El segundo participante planteó el modelo ludotécnico como metodología a seguir para el trabajo competencial, ayudándose de las técnicas y estilos de enseñanza, pues estos no son excluyentes. Mediante el análisis de contenido se encontró una deficiencia en la utilización de este modelo, pues no se encontraban propuestas globales, siendo estas demandadas por Valero y Conde (2003) como característica propia del modelo; por el contrario la UF se centraba en actividades de organizaciones individuales o en pequeños grupos.

Según Valero y Gómez (2013) la metodología que utilizaba el profesorado de EF tradicionalmente se relacionaba con sistemas de automatización del gesto técnico mediante el sistema de repetición, demandando numerosas sesiones de la materia para la interiorización de la disciplina atlética por parte del alumnado. En la última década numerosos estudios focalizan su acción investigadora en encontrar nuevas metodologías didácticas para el trabajo del atletismo con un sistema fundamentado, tal como la Educación Deportiva (Calderón et al., 2013; Siedentop, Hastie y Van der Mars, 2011; Martínez de Ojeda, 2013; Schwamberger y Sinelnikov, 2015), con resultados positivos tanto en aprendizaje como en satisfacción del alumnado durante el proceso.

El modelo ludotécnico es un planteamiento propuesto por Valero y Conde (2003) a modo de actualización metodológica para la enseñanza del atletismo en el contexto escolar, diseñado y llevado a cabo en las etapas de Primaria y Secundaria. Valero y Gómez (2013) realizan una secuenciación de los contenidos que presenta el atletismo atendiendo al análisis de los elementos del currículo que establece el SE de la LOE, facilitando ejemplos prácticos de unidades didácticas sobre la iniciación del atletismo en la escuela. En estos fundamentos se basa la metodología escogida por el segundo participante para el desarrollo de la UF.

Metaevaluación didáctica de las UF presentadas

Jiménez y Navarro (2008) informan que el instrumento de metaevaluación didáctica contempla una función diagnóstica, permitiendo establecer cuán formativo es el sistema de evaluación formulado por el profesor de EF, para que este pueda identificar si su sistema cumple o no con los elementos característicos de la evaluación formativa y compartida, por: a) adecuación a través de los criterios de evaluación al contexto curricular, características del alumnado y del contexto, junto con los planteamientos pedagógicos del profesor; b) implantación de la evaluación del aprendizaje, enseñanza y proceso de E-A; c) utilización de los procedimientos e instrumentos de evaluación que permiten informar de manera constante durante el proceso para su reorganización y mejora del mismo, d) mantenimiento de un flujo bidireccional constante de comunicación entre profesor y alumno, e) implicación activa del alumnado en los procesos de evaluación y f) organización de la evaluación del aprendizaje a partir de una evaluación inicial. La metaevaluación, como un proceso de diagnosis, no debe comprender únicamente los estándares de calidad de la evaluación programada (Rodríguez-Campos, 2004),

además hay que analizar la propia práctica docente con las diferentes estrategias, modelos y organización de recursos (Bilbao, 2011).

Se puede observar que el primer participante, en la versión inicial de su sistema de evaluación, los instrumentos utilizados ya cumplían con los criterios de evaluación formativa establecidos por Jiménez y Navarro (2008), así pues la atención para continuar con su trabajo en la UF recaía en la evaluación compartida, añadiendo un instrumento diseñado específicamente para el trabajo colaborativo. El sistema de evaluación del docente se caracterizaba por el flujo bidireccional que establecido durante toda la UF y por los numerosos instrumentos que valoraban diferentes elementos didácticos y con función única dentro del sistema. A su vez, en cuanto a los momentos de evaluación se observaba el uso de varios instrumentos presentes en todo el proceso, lo que determinaba una continuidad por parte del alumnado en el trabajo de unos instrumentos comunes, lo que afecta a la familiarización del mismo y a establecer una rutina evaluativa homogénea; elementos analizados y vinculados por López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) por ser un carácter altamente formativo.

En el caso del segundo participante, se pudo apreciar una evolución significativa en el sistema de evaluación utilizado. En la primera ficha se pudo observar tres deficiencias principales: en la UF brillaba por su ausencia el flujo de comunicación durante todo el proceso de forma intencionada, así como que en ningún caso implicaba al alumno en su proceso de evaluación, también un déficit de evaluación en relación a las capacidades cognitivas y afectivo-sociales del alumnado. Con la implementación del cuaderno del alumno instrumento muy utilizado en investigación educativa (Barrios, 2000; Cebrián, 2007; Gallardo et al., 2015; Klenovski, 2005; Taberero et al., 2009) y la ficha de UD, atendiendo a aspectos reflexivos y de mejora, se pudo observar un salto cualitativo en el valor formativo de la unidad, aunque disponer de los instrumentos de evaluación necesarios para trabajar todos los aspectos de evaluación formativa y compartida no asegura una evaluación formativa y compartida, pues esto lo determina la actuación docente y no solo la elaboración y el diseño de los instrumentos; tal y como señala Díaz-Lucea (2005), corroborado por López-Pastor (2000, 2006) y las experiencias encontradas en el estudio de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017).

La metaevaluación didáctica del tercer participante, tal como se pudo apreciar en su forma inicial, no cumplía con los criterios de calidad educativa de

adecuación, carácter formativo e integración; teniendo que realizar modificaciones significativas tanto en el sistema de evaluación como en la metodología a seguir, para alcanzar los estándares de aprendizaje previamente relacionados. Para ello se vio en la obligación de diseñar instrumentos de evaluación específicos para incluir al alumnado en el proceso, así como incluir todos los momentos de evaluación, puesto que solo existía una evaluación inicial y final en la UF inicial. Posteriormente, y gracias a las modificaciones realizadas en la UF, se vinculaba con un sistema de evaluación formativa y compartida, al haber atendido a las deficiencias de la unidad y saber en qué elementos incidir para que la unidad ganara en calidad (Navarro y Jiménez, 2012).

Gracias a las metaevaluaciones didácticas realizadas antes y tras el curso de formación permanente, y encontrando similitudes con los estudios realizados por López-Pastor (2000) y Navarro y Jiménez (2012), los profesores han conocido otros valores que se desprenden indirectamente de la intervención docente y de la programación llevada a cabo, como es el carácter ético, siendo este un requisito necesario para no utilizar la calificación como medio de control y encontrar sinceridad y datos reales no falseados por el alumnado por miedo a una mala calificación; tal como apuntan López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017).

Para completar con la metaevaluación didáctica, y una vez realizadas las modificaciones oportunas, se analizó si las diferentes UF transformadas tras el curso de formación permanente cumplían con los criterios de calidad educativa establecidas por López-Pastor (2006)

El criterio de adecuación en los tres casos, contenía una valoración mínima de 3, debido a que los instrumentos fueron concebidos específicamente para el contexto de la UF en particular, atendiendo a las necesidades del alumnado y las deficiencias existentes en el primer análisis de metaevaluación según Jiménez y Navarro (2008) y Navarro y Jiménez (2012), orientando su relación y paralelismo con la formulación de los planteamientos docentes de cada una de las UF.

El cumplimiento del criterio de relevancia del sistema de evaluación de las UF es indudable, ya que ya han sido utilizadas en anteriores cursos educativos pudiendo certificar que refleja una evolución en el proceso de E-A del alumnado.

En cuanto al criterio de viabilidad, obtuvieron valores altos debido al interés y esfuerzo que mostraba cada profesor en la intervención didáctica de sus UF. Por

ejemplo, el primer participante dispone de siete instrumentos de evaluación, elementos que pueden no ser viables para otro docente, pero para esta profesora es viable debido al trabajo continuado desde hace varios cursos con una intensidad y carga de trabajo equiparable a este número de instrumentos. Los otros dos profesores disponen de un número de instrumentos y técnicas utilizadas viable también, porque ya han sido utilizadas y han podido abarcar el volumen de trabajo, por lo que ellos son conscientes de que ampliar la intensidad con uno o dos instrumentos más no debería haber problema. Este criterio, no obstante, sería un elemento a tener en cuenta tras la programación de la UF para su puesta en marcha.

El nivel formativo del sistema de evaluación tuvo valoraciones altas debido al interés, primero de realizar un curso formativo acerca de la evaluación formativa y compartida y querer implementar este sistema en su programación docente, por lo que la predisposición de realizar una evolución y un trabajo continuado busca como objetivo mejorar la intervención personal de los docentes en el ámbito educativo, tal como indica Imbernón (2002). El interés por un contenido actualizado es una variable analizada y bien valorada por Imbernón (2005), al igual que los participantes asistentes al programa.

Los tres participantes también cumplieron el criterio de integración, por haber sabido implementar los instrumentos y el sistema de evaluación en los procesos cotidianos de E-A con respecto a todo el proceso y no solo en momentos puntuales. Los instrumentos del cuaderno del alumno y el del profesor favorece en gran medida este criterio. Por otro lado, está también integrado en los distintos sujetos que conforman el proceso de E-A, en el alumno, en el profesor y en el proceso que se está llevando a cabo; evaluando todas las capacidades personales; todo ello tal y como apuntaba necesario López-Pastor (2006).

El último criterio de calidad educativa es el componente ético en la utilización del sistema de evaluación, este apartado dispone de medias no muy altas debido a que todos los instrumentos utilizados conllevan una calificación en la clase, pero de ningún modo es utilizada como herramienta de poder y control de forma voluntaria. A su vez, la utilización de la información que se ha obtenido en estas unidades de ningún modo es utilizada con mala praxis y solo han sido utilizadas para el beneficio del alumnado.

En todos los casos se implantó el cuaderno del alumno como instrumento de evaluación, debido a los beneficios que Gallardo et al. (2015) supeditan en su

implicación en el proceso de E-A al implicar directamente al alumnado en dicho proceso y en el sistema de evaluación llevado a cabo.

En todos los casos y atendiendo a las reflexiones realizadas por los docentes, la utilización de rúbricas de evaluación serían de gran ayuda para categorizar instrumentos de evaluación específicos y minimizar la subjetividad en el análisis de datos, concepción que se asemeja a los resultados obtenidos por Monje (2013).

Evaluación por competencias

Las UF iniciales, al estar diseñadas con anterioridad al curso de formación permanente, no pudieron seguir las fases de diseño de las unidades basadas en las tres preguntas y decisiones que el docente se debe cuestionar según Blázquez y Sebastiani (2009) para iniciar un proceso de evaluación competencial, por lo que tras la metaevaluación didáctica tuvieron que ser reconstruidas, transformadas en este sentido: respecto a la primera decisión, que viene representada por determinar el objeto de evaluación, en ambos casos, los profesores 1 y 2 en sus respectivas UF puestas en práctica en su contexto real, cumplían con este requisito pues las UF contienen un mapa que vincula todos los elementos curriculares, con los estándares de aprendizaje como eje central; la segunda decisión fue escoger el tipo de evaluación atendiendo al momento y sujeto a quien va a ir dirigida, en ambos casos y cumpliendo con los objetivos del estudio, se determinó por la evaluación formativa y compartida, elemento ya metaevaluado en fases anteriores; la última decisión fue escoger las actividades y tareas que permitan evaluar los diferentes estándares, pudiendo confirmar que los instrumentos de evaluación diseñados y escogidos minimizaban la subjetividad en la recogida y análisis de datos obtenidos del alumnado; según aconseja el estudio realizado por Díaz-Lucea (2005). Ambos estudios de caso, al no estar incluidos en un proyecto más amplio e incidiendo únicamente en el docente, no permiten seguir los pasos que establece Pérez-Pueyo (2013a) sobre la propuesta que establece para un trabajo competencial orquestado desde el equipo directivo y no únicamente desde la perspectiva del docente implicado, pero en ellos sí se buscó la evaluación de las competencias clave sin llegar a calificarlas, por consejo de Pérez-Pueyo et al. (2012).

Durante el trabajo del modelo competencial, se encontró una falta de interés entre los compañeros docentes de los participantes del estudio para realizar un trabajo interdisciplinar, así como una formación no del todo adecuada y una

inseguridad por parte del profesorado ante la definición tan general sobre la enseñanza por competencias, estas dificultades se asocian con las expuestas por Zapatero-Ayuso et al. (2017).

Tal como expone Blázquez (2017), el tipo de alumnado no es el mismo que hace 20 años, por lo que la metodología y estrategias a utilizar por parte del profesorado no deben serlo tampoco, es por ello que la elección de modelos pedagógicos innovadores y actualizados se hace necesaria para poder realizar un trabajo y por consiguiente una verdadera evaluación por competencias (Fernández-Río, 2016), fomentando estrategias que favorezcan la implicación del alumnado en el proceso (Frade, 2009; Martínez de Ojeda, 2013). En este sentido las actividades diseñadas y desarrolladas acogen un papel relevante, pues de ellas depende el aprendizaje auténtico y situado. En la UF del primer participante se encuentra un verdadero aprendizaje de estos tipos al recurrir a experiencias y situaciones que se encuentran en la sociedad actual, siendo contenidos transferibles al contexto social específico del alumnado implicado en la unidad, con una planificación muy estructurada atendiendo en todo momento a sus necesidades y nivel de condición física; resultados emparentados con las características de Blázquez (2013) para la enseñanza del modelo competencial.

Por último y analizando las pautas que establece la Orden ECD/65/2015, se puede observar que los resultados obtenidos en el estudio cumplen de manera óptima con: a) un alto grado de dominio de las Competencias Clave al incluir diversos procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen como objetivo recopilar datos ofreciendo la viabilidad y validez en el registro de los aprendizajes de cada alumnado; b) establecimiento de las relaciones entre todos los elementos curriculares, exponiendo como eje didáctico los estándares de aprendizaje y vinculando estos a las Competencias específicas que trabajan y pretenden fomentar; c) poder determinar el grado de adquisición de las competencias a través de los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se establecen en los estándares, pudiendo resolver situaciones reales presentadas; d) utilización de diversos instrumentos de evaluación, diseñando un sistema de categorización personalizado que permita graduar las escalas de evaluación de forma objetiva, tales como rúbricas y otros instrumentos, pudiendo llegar a las mismas valoraciones por parte de diferentes sujetos evaluadores; e) elección de

procedimientos de evaluación variados donde el alumnado sea el eje principal, mejorando el proceso de E-A que tiene lugar.

En este último requisito que establece la LOMCE es donde la evaluación formativa y compartida cumple con las pautas para la evaluación por competencias, donde el interés educativo no solo se centra en el producto final sino en el medio y en el proceso de E-A tal como indica López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), cuyo objetivo específico es mejorar dicho proceso (López-Pastor, 2006). El componente “compartido” de este sistema de evaluación implica situar al alumnado en el centro del proceso, otorgando responsabilidad y participación en su propia evaluación (autoevaluación); característica altamente estudiada en la literatura especializada (Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011) y en la de sus compañeros (coevaluación) y defendida por diversos autores (López-Pastor, Barba y González, 2005; Mellado, 2010; Pérez-Pueyo, Hortigüela y Hernando, 2014; Velázquez y Hernández, 2004), situando el diálogo como fuente principal de aprendizaje (López-Pastor, 2006). A pesar de haber encontrado dificultades en la aplicación de la evaluación formativa y compartida tales como la dificultad en la recolección de información por el elevado número de alumnos o una gran carga por parte del docente por abordar todos los contenidos que se pretenden trabajar (Buscà, Pintor, Martínez y Peire, 2010; Capllonch et al., 2008; López-Pastor et al., 2008), se hallaron otras muchas ventajas en su aplicación, como la mejora de la relación y el diálogo entre el profesor y el alumnado o integración de la evaluación en el proceso de E-A (Capllonch et al., 2008). Esta evaluación atiende a las conclusiones de Eurydice (2002a), donde se demanda alternativas a sistemas tradicionales basados únicamente en el examen como medio evaluativo y calificador; relacionando la evaluación como elemento curricular para una estrategia formadora como afirman Bordas y Cabrera (2011).

Percepción del profesorado y del alumnado sobre el carácter formativo del sistema de evaluación planteado

De los resultados obtenidos en el primer estudio de caso, se aprecia una alta percepción sobre el carácter formativo de la UF puesta en práctica y vivenciada, por parte del docente, sin existir diferencias significativas en el pre-test y post-test en los cinco factores que establece Navarro y Jiménez (2012): criterios de evaluación; capacidad afectivo-emocional, cognitiva y motora del alumnado; flujo de comunicación que los instrumentos generan en el proceso; evaluación

atendiendo al momento (inicial, procesual y final); fin y naturaleza del instrumento, pudiendo ser diseñado para el aprendizaje, la enseñanza o ambas; y atendiendo al sujeto evaluador, promoviendo más la coevaluación durante la UF del docente. Los resultados obtenidos, en cuanto a la percepción del carácter formativo del sistema de evaluación por parte del alumnado, discrepan en ciertos puntos sobre el nivel formativo de la unidad ante medias resultantes más bajas en la evaluación de la intervención del docente ($M=2,68$) o la percepción de aprendizaje por parte del alumnado ($M=2,86$). Como resultados reseñables tras pasar el instrumento al acabar la UF vivenciada se aprecia que el alumnado no percibe que pueda existir una mejora del aprendizaje si sus compañeros participaran en su evaluación, o que ellos participaran en la participación de los compañeros; por lo que se puede deducir que todos los fundamentos y virtudes asociados a la evaluación formativa y compartida han calado en el docente, pero todavía hay mucho por hacer para que llegue a conseguirse en su alumnado, y que puedan coincidir ambas racionalidades curriculares y/o percepciones, como indican Reyes, Ureña y Ruiz (2013).

En el segundo estudio de caso se aprecia una reticencia por parte del docente en la inclusión del alumnado en el proceso de evaluación de los compañeros, o a la hora de comentar con el alumnado la información obtenida por los diferentes instrumentos de evaluación para poder orientar su aprendizaje (Navarro y Jiménez, 2012). A pesar de conocer el pilar fundamental de la evaluación compartida según López-Pastor (2006) y habiendo diseñado un instrumento de coevaluación, finalmente decidió no llevarlo a cabo. Este resultado se equipara a la valoración tan baja del alumnado en el ítem que preguntaba acerca de si su profesor permitía que se evaluaran ellos mismos ($M=1,27$), los datos hallados acerca de la percepción del alumnado sobre la coevaluación y la autoevaluación, al igual que en el primer estudio de caso, expresan que no perciben una mejora en el aprendizaje al utilizar este tipo de evaluación ($M=1,91$ y $2,36$ respectivamente).

Por último, señalar que no se apreciaron diferencias de media en la cumplimentación de los instrumentos en los dos momentos (pre-test y post-test) pudiendo encontrar algún progreso poco significativo, en el caso del primer participante en la promulgación de tareas que favorezcan la participación activa del alumnado en su proceso de E-A e interesándose más por la opinión del alumnado para adaptar los contenidos de la UF según su nivel y percepción. Aun siendo un progreso mínimo, estos cambios acontecidos repercuten directamente en

el nexo de la propuesta de López-Pastor (2006): el alumno como eje del proceso, participando en su propia evaluación y en la de sus compañeros. En el caso del segundo participante tampoco se encuentran diferencias, apreciando el alumnado que no progresa en su inclusión en el proceso de evaluación, en contraposición con todos los estudios realizados acerca de la evaluación formadora (Chivite, 2000; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Velázquez y Hernández, 2004) y sobre la evaluación formativa y compartida, contenido vertebrador del presente estudio (Capllonch et al., 2008; Chamero y Fraile, 2011; Falchikov, 2005; López Pastor, 1999, 2000a, 2000b, 2011, 2012; Pérez-Pueyo et al., 2008; Zaragoza et al., 2009).

**CAPÍTULO 5.
CONCLUSIONES E
IMPLICACIONES**

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

5.1. CONCLUSIONES

El propósito de esta tesis doctoral ha sido **1) Conocer y analizar las creencias del profesorado de EF en Secundaria en relación a la aplicación de una evaluación formativa y compartida y un modelo competencial 2) Diseñar, llevar a cabo y evaluar un curso formativo sobre evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias y 3) Diseñar, aplicar y valorar sistemas de evaluación formativa y compartida y por competencias en clases de Educación Física en Secundaria desde la perspectiva del profesorado y el alumnado, tras el curso de formación.**

Para exponer las conclusiones del estudio se realizará un seguimiento acerca de los objetivos específicos elaborados, correspondiéndose con las distintas fases de la Tesis.

DISEÑAR Y VALIDAR UN INSTRUMENTO SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DEL MUNICIPIO DE MURCIA EN TÉRMINOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA Y COMPETENCIAS CLAVE

Los resultados obtenidos en el primer estudio, pertenecientes al diseño y validación del Cuestionario acerca de la Percepción del Profesorado Acerca de la Evaluación Formativa y Compartida en Secundaria (P.P.A.E.F.C.S), certificaron la validez y fiabilidad del instrumento mediante datos positivos en la utilización tanto de la técnica de jueces expertos como la prueba piloto, pudiendo dar paso de manera óptima a la aplicación del instrumento sobre la muestra completa (profesorado de EF del Municipio de Murcia).

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 LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL MUNICIPIO DE MURCIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

Tras la aplicación del cuestionario, se pudo certificar la hipótesis planteada para este objetivo: “el profesorado del Municipio de Murcia no conoce en profundidad la propuesta sobre la evaluación formativa y compartida, y el trabajo y evaluación competencial, pero tiene interés por formarse”, atendiendo al análisis de los resultados encontrados tras su cumplimentación; pudiendo afirmar que el profesorado del Municipio de Murcia no realiza una evaluación formativa y compartida en sus clases, relacionándose esta más con un sistema de evaluación tradicional, conclusión que confirma la segunda hipótesis planteada en el estudio (“en el Municipio de Murcia se utiliza una evaluación tradicional, es decir, no se realiza una evaluación formativa, compartida y por competencias”).

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 SECUNDARIA ASISTENTES AL MISMO, ATENDIENDO A SU DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN FINAL

A partir de los resultados encontrados, cabe destacar la gran valoración por parte de los asistentes al mismo del curso de formación permanente llevado a cabo para tratar de cubrir el déficit inicialmente detectado.

La elección de la modalidad semipresencial fue gratamente apreciada por los participantes en el curso, así como la metodología utilizada (aula invertida) y el desarrollo del mismo; haciendo especial mención a los debates generados, la novedad del contenido, la transferencia al contexto real en la materia de EF, el intercambio experiencial, el buen ambiente de aprendizaje (vinculando este a la relación alumno-alumno y alumno profesor), el interés del contenido e información de los objetivos y datos descriptivos sobre el curso.

Como ya se verá más detalladamente en las limitaciones del estudio, la fase de publicitación del curso formativo dio lugar a un bajo número de participantes, por diferentes factores: falta de tiempo y escasez de medios; viéndose limitados los recursos metodológicos disponibles para la consecución de los objetivos

planteados. Este hecho tuvo una repercusión directa en la valoración de los docentes asistentes sobre el intercambio de experiencias, aunque no afectó a la motivación de los mismos en la intervención tanto de las sesiones presenciales como en el trabajo a distancia.

Con estos resultados, se puede confirmar la hipótesis planteada en relación a este objetivo, siendo esta: “el curso de formación permanente 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.”.

ANALIZAR ESTAS CREENCIAS EN TORNO A LAS COMPETENCIAS CLAVE Y A LA EVALUACIÓN EN FUNCIÓN DEL SEXO, EDAD, TIPO DE CENTRO, EXPERIENCIA DOCENTE, NÚMERO DE GRUPOS Y NÚMERO DE ALUMNOS POR GRUPO

Atendiendo a los resultados encontrados en el estudio, correspondiéndose con el grado de significación ($p < ,05$) de las creencias en función de las variables sociodemográficas, se hallaron datos que pueden confirmar o desmentir las hipótesis planteadas en la fase inicial.

Se encontraron diferencias significativas en la percepción de los docentes en función del sexo, no corroborando la hipótesis planteada para esta variable: “el profesorado del municipio Murcia mantiene una creencia y percepción de la evaluación formativa y compartida y modelo competencial independientemente del sexo de los mismos”.

En función de la edad, y a pesar de haber encontrado una diferencia significativa en la utilización de la evaluación formativa y compartida para el trabajo de una determinada competencia, no existen diferencias en la valoración y percepción acerca del potencial de este tipo de evaluación, no corroborándose así la hipótesis planteada en un inicio: “existen diferencias significativas entre las creencias del profesorado en función de la edad, valorando y percibiendo los más jóvenes el potencial de la evaluación formativa y compartida”.

No se hallaron diferencias significativas en las creencias acerca de la evaluación formativa y compartida en función del tipo de centro, pudiendo corroborar la hipótesis planteada: “no existen diferencias en la percepción y valoración de la evaluación formativa y compartida y modelo competencial en

función del tipo de centro"; aunque sí se encontraron cuatro ítems con tendencia a la significación entre los docentes.

Con respecto a los años de experiencia, se encontraron cuatro diferencias significativas entre los docentes, pero los datos obtenidos refieren que las mayores valoraciones fueron del profesorado con menos de 15 años trabajados, pudiendo no corroborar la hipótesis planteada: "los años de experiencia del profesorado del municipio de Murcia repercute en la percepción de la evaluación formativa y compartida, siendo más valorado el sistema por los docentes con más años trabajados".

A pesar de encontrar diferencias en dos de los ítems que conforman el cuestionario, no se encontraron contrastes de respuesta en la utilización o no de la evaluación formativa y compartida en función del número de grupos de alumnos, no pudiendo corroborar la hipótesis planteada: "el número de grupos de alumnos por profesor repercute directamente en la utilización de la evaluación formativa y compartida en las clases de Educación Física, siendo más utilizado por los docentes con menos grupos de alumnos".

Por último y referente al número de alumnos por grupo, los datos que se obtuvieron se asemejan a los resultados del número de grupos por docente: aun habiendo una diferencia significativa en los ítems, este no se correspondía con la utilización de la evaluación formativa y compartida en sus clases. Por lo tanto, no se puede corroborar la hipótesis planteada para esta variable: "el número de alumnos por grupo 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".

ANALIZAR LA INFLUENCIA DE UN CURSO DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN 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

A través de las entrevistas y del análisis documental se pudo apreciar el conocimiento adquirido en el curso por los participantes acerca del sistema de

evaluación formativa y compartida, al conocer la base fundamentada del sistema y aplicarlo en un contexto real, pudiendo apreciarse las ventajas (control del progreso individualizado del alumnado en el proceso de E-A, conocimiento del alumnado sobre el contenido y como se rige la UF y la motivación del alumnado tras ser partícipe del proceso de evaluación, tanto suyo como el de los compañeros); encontrándose también ciertas limitaciones (reticencia a ceder tanta autonomía al alumnado o intervención en su proceso de evaluación, falta de conocimientos sobre la evaluación formativa y compartida y el modelo competencial para aplicarlos de manera efectiva en las sesiones, o la carga que implica su aplicación tanto en la programación como en la intervención) por parte de alguno de los docentes. El curso de formación influyó en los participantes, por las reflexiones manifestadas, tanto de cara a la fase de programación de la UF como en la de intervención, y en general en su práctica docente; realizando un plan individualizado de mejora para iniciar un nuevo ciclo de Investigación-Acción.

El sistema de metaevaluación didáctica, y diagnóstica, de las UF de los participantes del curso sirvió de mucha ayuda, en consecuencia los sistemas de evaluación de los mismos se vieron mejorados en las UF transformadas y tuvieron su confirmación en los estudios de caso llevados a cabo en la fase de aplicación y puesta en práctica.

Con los resultados hallados en el estudio se puede confirmar también la hipótesis planteada en relación al presente objetivo, siendo esta: “el curso de formación permanente sobre sistemas de evaluación formativa y/o compartida y por competencias ayuda al profesorado 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 formativas incluyendo las competencias clave y en términos de evaluación formativa y compartida”.

Es importante destacar que en los estudios de caso llevados a cabo se encontraron una serie de beneficios asociados a la evaluación formativa y compartida, pero también quedaron patentes algunas limitaciones, dificultando su aplicación en las sesiones de EF. Aplicar sistemas alternativos de evaluación, evitando los procedimientos tradicionales, es un avance que entraña no poca dificultad, pero que sin duda sirve para dar un primer paso en la utilización de procedimientos fundamentados y cuyo objetivo es mejorar el proceso de E-A que se da lugar en el contexto educativo.

ANALIZAR SI LA PROGRAMACIÓN Y LA APLICACIÓN DE UNA UNIDAD FORMATIVA (UF), POSTERIOR AL CURSO DE FORMACIÓN RECIBIDO, PERMITE EVALUAR EL GRADO DE CONSECUCCIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE DEL ALUMNADO.

Los resultados encontrados en los dos estudios de caso arrojan dos perfiles diferentes tanto en las creencias como en la intervención docente. Tal como se puede apreciar en ellos, la programación asume un papel fundamental para poder evaluar el grado de consecución de las competencias clave del alumnado, al planificar y relacionar los elementos del currículo de la UF con los instrumentos de evaluación especialmente diseñados para ella. En la evaluación por competencias existen tres factores que son requeridos para optimizar y objetividad su proceso: a nivel prescriptivo en la UF es necesario no solo establecer los diferentes elementos curriculares que en ella se utilizan, la importancia del trabajo competencial radica en la relación de todos los elementos del currículo, en especial los estándares de aprendizaje, que adoptan un rol principal, pues estos pueden ser vinculados directamente a las competencias específicas y a los instrumentos de evaluación diseñados para su evaluación. A su vez, para trabajar los contenidos educativos y poder evaluar el nivel competencial del alumnado es imprescindible que las tareas planificadas y organizadas demanden un problema-situación extrapolable a situaciones sociales reales para llevar a cabo un aprendizaje auténtico. El último factor se corresponde con el uso de métodos y modelos pedagógicos novedosos y actualizados que benefician al modelo competencial, debido a que el alumnado demanda nuevas metodologías que se asemejen a sus nuevas demandas educativas y al nuevo contexto creado a partir de la definición y aplicación de las Competencias Clave en el SE.

Los resultados de los estudios de caso indican que las UF modificadas tras el curso de formación permanente permiten evaluar el grado de consecución de las Competencias Clave por parte del alumnado, pero cabe destacar que es necesario la interdisciplinariedad y una coherencia entre el proceso de E-A de las competencias por parte de toda la realidad docente de un alumnado para que la evaluación competencial tenga sentido. En el proceso de E-A llevado a cabo en los dos estudios de caso, se puede evaluar el grado de consecución de las competencias de forma más o menos objetiva. A pesar de que el estudio no focaliza su acción investigadora en el nivel de consecución de las competencias, el análisis realizado indica haber dado un paso cualitativo en el modelo competencial al ser conscientes

de los pasos a seguir y observar que la UF y su sistema de evaluación se aproxima a la utilización de un modelo competencial.

Estos datos confirman la hipótesis planteada: “tras la realización del curso, la programación y aplicación de una UF modificada permite evaluar el grado de adquisición de las Competencias Clave adquiridas por el alumnado”.

CONOCER LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO SOBRE EL CARÁCTER FORMATIVO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN PLANTEADO Y EXPERIMENTADO EN UNA UF POSTERIOR AL CURSO DE FORMACIÓN.

Tras la asistencia al curso de formación permanente, el profesorado percibe un grado alto de evaluación formativa en su UF, tras ser esta rediseñada. A partir de los resultados obtenidos posteriormente en el estudio de caso, utilizando el cuestionario de autodiagnóstico del profesor, esta percepción es ratificada de nuevo por el profesor, y a través del cuestionario sobre el proceso de E-A también por parte del alumnado.

Estos resultados confirman la hipótesis planteada en el estudio junto a este objetivo: “tanto el alumnado como el profesorado perciben un alto grado de “formatividad” en el sistema de evaluación de la UF llevada a cabo con posterioridad al curso de formación permanente”. Cabe destacar, no obstante, que en ciertos aspectos, la percepción del docente y del alumnado sobre el proceso de E-A y evaluación llevado a cabo y vivenciado en el estudio no se corresponde totalmente, mostrando este último una valoración menor del carácter formativo del sistema de evaluación con respecto al docente.

5.2 PUNTOS FUERTES DEL ESTUDIO Y APLICACIONES PRÁCTICAS

Haber diseñado y validado un cuestionario cuyo objetivo es evaluar la percepción del profesorado acerca del modelo competencial y la evaluación formativa y compartida ha permitido analizar las creencias del profesorado de Murcia, pero este instrumento puede ser utilizado en otras poblaciones, facilitando los procesos de investigación al disponer de una herramienta ya validada. Este Cuestionario acerca de la Percepción del Profesorado Acerca de la Evaluación Formativa y Compartida en Secundaria (P.P.A.E.F.C.S) puede servir de gran utilidad en otras investigaciones, ya sea a nivel institucional o a nivel personal,

pudiendo plasmar y analizar las creencias propias en términos de evaluación formativa y compartida y Competencias Clave.

La realización de este curso de formación permanente, valorado positivamente por los participantes asistentes al mismo, permite a las universidades y a los demás centros relacionados con la formación del profesorado tener un modelo ya aplicado, con una estructura definida; y ayudar así a la creación de otros cursos formativos del mismo contenido o de otra índole, pudiendo utilizar el modelo semipresencial y la metodología basada en el aula invertida, aspectos altamente valorados.

El profesorado participante en la investigación ha podido vivenciar un primer ciclo de Investigación-Acción, comenzando con la diagnosis de su sistema de evaluación e intervención docente, posteriormente con la fase de formación mediante el curso de formación permanente, que da lugar a una vivencia posterior con la aplicación de una UF real vinculada al modelo competencial y a una evaluación formativa y compartida. Una vez completado el primer ciclo, la fase de reflexión y mejora del proceso seguido permite al docente focalizar la atención tanto en los puntos fuertes y como en los aspectos a modificar en futuras intervenciones. El haber podido llevar a cabo un ciclo completo de Investigación-Acción permite el aprendizaje autónomo posterior mediante nuevos ciclos de forma individual y/o colaborativa. A lo largo del estudio y describiendo cada una de las fases se logra cierta potencial transferencia a otros contextos y docentes interesados sobre el contenido, pudiendo tener como referencia los pasos seguidos con respecto a su programación y práctica docente, iniciando un primer ciclo de Investigación-Acción gracias a los elementos disponibles en esta Tesis.

A pesar de que el presente estudio no tenga como objetivo crear o implementar una metodología novedosa, puesto que la evaluación formativa y compartida es un elemento que se ha estado desarrollando desde hace muchos años, la presente investigación intenta relacionar dos de los elementos principales tanto en la intervención del profesor como en la del alumno en el proceso de E-A que se da lugar en el aula que comparten. La evaluación formativa y compartida es una opción cuya conceptualización y beneficios en la materia de EF no se pueden poner en duda debido a los numerosos estudios e investigaciones que se han realizado para comprobar el valor formativo de la misma.

Por otro lado, no existen tantos estudios relacionados con la evaluación formativa y compartida y el modelo competencial en Secundaria en España, ya que la mayoría de la literatura existente se centra en uno de los dos elementos ya nombrados, sin analizar la relación existente entre ambos y el valor formativo de su interacción; por lo que el presente estudio pretende comprobar el alcance formativo en su utilización conjunta

Otro punto fuerte del estudio es el desarrollo de todo un proceso de Investigación-Acción por parte del profesorado, partiendo de la diagnosis de los docentes en la percepción de la evaluación formativa y compartida y las competencias clave en el Sistema Educativo actual. Puesto que existía un claro déficit de conocimientos, acerca de los mismos se tuvo que confeccionar un elemento formativo para tal fin, por lo que fue necesario diseñar y elaborar un curso informativo acerca de ambos elementos, para una vez siendo conocedores de en qué consistían y qué modos existen para llevarlos a cabo, pasar a la puesta en práctica para poder comprobar en primera instancia el alcance formativo del mismo. La reflexión acerca del proceso realizado hace que el profesor cuestione su práctica docente, con el fin de proponer mejoras para que en futuras intervenciones focalicen la atención en las limitaciones anteriores, pudiendo mejorar el propio proceso y así generar un nuevo ciclo de Investigación-Acción de forma autónoma; y este es el mayor punto fuerte del estudio, generar una dinámica formativa y metacognitiva, una vivencia y una propuesta novedosa para el profesorado con el objetivo de disponer de alternativas pedagógicas y/o didácticas y escoger la que más se correspondan con su racionalidad curricular y su contexto educativo, actualizando dicha práctica a las nuevas necesidades del alumnado y a la realidad cada vez más cambiante del Sistema Educativo de nuestro País.

Aunque en el presente estudio fue difícil encontrar una transferibilidad clara a otras investigaciones, lo que este pretende es exponer dos realidades diferentes en cuanto a la creencia, programación e intervención didáctica, pudiendo otros profesores sentirse representados con este pensamiento y formas de actuación, viéndose representados en él dentro de la educación actual en la materia de EF. Esta empatización del docente puede desarrollar una inquietud hacia el valor formativo de este tipo de evaluación para el desarrollo de competencias y ésta puede hacer que este profesor en particular integre el proceso en su haber docente,

pudiendo seguir unas fases claramente marcadas para el desarrollo de esta propuesta metodológica.

8.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En este capítulo se presentarán las principales limitaciones que se han encontrado en la elaboración y desarrollo del estudio.

Reducido tiempo entre las fases del estudio

A pesar de que el estudio ha tenido una duración de tres años académicos, la investigación quedó limitada en su fase inicial por motivos de salud del investigador, lo que redujo considerablemente el tiempo disponible para la fase de intervención de esta tesis doctoral, quedando ésta ubicada únicamente en el último año, para la fase del curso formativo y el estudio de caso. Esta considerable disminución de tiempo ocasionó como veremos en la siguiente limitación una reducción del número de participantes en el estudio, debido a la imposibilidad de publicitar adecuadamente el mismo, así como realizarlo a finales de diciembre y enero, época controvertida para realizar un curso semipresencial por encontrarse en épocas de evaluación del primer trimestre en los centros educativos y las vacaciones de navidad.

Reducido tamaño de la muestra

Si bien es cierto que la primera fase de la investigación cuenta con un índice de muestra alto, en la fase dos y tres del estudio se reduce considerablemente, este hecho crea una inestabilidad en el proceso, viéndose claramente condicionado el desarrollo del curso formativo, ya que muchas de las tareas originales tuvieron que ser rediseñadas o imposibilitadas por el escaso número de participantes al curso. Esta limitación también ocasionó una desmotivación y desagrado por parte de los sujetos, siendo conscientes de que el bajo número de implicados repercutiría en el intercambio de experiencias conjuntas, reduciendo el valor formativo del curso. Esta limitación de la fase dos repercutió en la siguiente, puesto que de esa fase surgirían los sujetos del estudio de caso.

Debido a las dos limitaciones anteriores, se vio afectada la validez interna o credibilidad del estudio puesto que imposibilitó una permanencia prolongada en el contexto así como separación periódica óptima de las fases del estudio.

8.3. FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

Para finalizar con la investigación, se pasará a enumerar una serie de prospectivas con las que se podría ampliar y profundizar, con el objeto de abrir nuevas líneas de estudio que emergen a partir de este.

- Replicar el estudio realizado focalizando la atención investigadora en solventar las limitaciones que se han presentado.
- Replicar el estudio, tanto en diseño como en la metodología utilizada, accediendo a muestras más amplias, ya sea de la Región de Murcia o en otras Comunidades Autónomas.
- Desarrollar estudios que promuevan el modelo competencial en EF.
- Diseñar, elaborar y llevar a cabo cursos de formación continuada dirigidos al profesorado de EF promoviendo nuevos modelos de evaluación y trabajo por competencias.
- Realizar estudios acerca de la evolución en el aprendizaje continuado del alumno durante su etapa en Primaria y en Secundaria para contemplar los beneficios de la utilización de la evaluación formativa y compartida a largo plazo y no solo en etapas aisladas.
- Diseñar nuevos recursos que se ajusten al desarrollo de las competencias clave específicas.
- Profundizar acerca de la percepción del profesorado ante el modelo competencial y sus posibilidades didácticas en el aula.
- Desarrollar nuevos estudios de caso atendiendo al trabajo interdisciplinar como aspecto clave para el fomento de las competencias clave en Educación Secundaria.

CAPÍTULO 6.
REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V., y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Abeyssekera, L., y Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher education research & development*, 34, 1-14.
- Aguareles, I., Domingo, J., López, S., Marrón, D., y Julián, J. A. (2015). Desarrollo y evaluación de identidades activas y cívicas. Un modelo pedagógico relacionado con la salud. *Tandem*, 50, 32-38.
- Aiken, L. (1980). Content Validity and Reliability of Single Items or Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 955- 959.
- Aiken, L. (1985). Three Coeficients for Analyzing the Reliability and Validity of Ralings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142.
- Ala-Mutka, K., Punieand, Y., y Redecker, C. (2008). *Digital Competence for Lifelong Learning. Policy brief*. Luxembourg: European Commission.
- Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje*, 11, 4-22.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck.
- Alonso, C. (2008). Estilos de aprendizaje. Presente y futuro. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 4-15.
- Alonso, L. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

- Alonso, M., Gil, M., y Martínez, J. (1992). Los exámenes en la enseñanza por transmisión y en la enseñanza por investigación. *Enseñanza de las ciencias*, 10(2), 127-138.
- Alonso, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación educativa*, 25(2), 389-402.
- Altman, D. G. (1991). *Practical statistics for medical research*. New York: Chapman and Hall.
- Álvarez-Méndez, J. M. (1993). El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 28-32.
- Álvarez-Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez-Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Álvarez-méndez, J. M. (2007). La evaluación formativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 96-100.
- Álvarez-Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada por competencias. En J. Sacristán (Ed.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-234). Madrid: Morata.
- Álvarez-Méndez, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350, 351-374.
- Alvik, T. (1995). School-based evaluation: a close-up. *Studies in educational evaluation*, 21(3), 311.
- Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Andreucci, P. M. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del "ojo pedagógico" como destreza compleja.

Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 16(1), 257-275.

- Angelini, M. L. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1). doi:10.15517/aie.v16i1.22614
- Aranda, P., y Monleón, C. (2016). El aprendizaje basado en proyectos en el área de Educación Física. *Actividad física y deporte, ciencia y profesión*, 24, 53-66.
- Arráez, J. M. y Romero, C. (2000). Didáctica de la Educación Física. En L. Rico. y D. Madrid (Eds.), *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares* (pp. 99-151). Madrid: Síntesis.
- Arribas, J. M., Manrique J.C., y Tabernero, B. (2016). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 237-255.
- Astolfi, J. P. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Sevilla: Diada Editora.
- Baena, A., Calvo, J. F., y Martínez, M. (2009). Una experiencia didáctica en metodología integrada: cinco estilos de enseñanza a través de la bicicleta de montaña, patines y monopatines en E.S.O. *Espiral Cuadernos del Profesorado*, 2(3), 41-48.
- Baena, A., Granero, A., y Ruiz, P. J. (2010). Procedures and instruments for the measurement and evaluation of motor development in the education systems. *Journal of Sport and Health Research*, 2(2), 63-18.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., y Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24, 1-27.
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., y Aramburu, M. (2007). La adaptación de instrumentos de medida de unas culturas a otras: una perspectiva práctica. *Psicothema*, 1(19), 124-133.

- Barahona, J., Campos, M., Pérez, C., Guerras, A., Casado, M. V., y Feltrer, J. (2008). El desarrollo de las competencias básicas a través de la Educación Física. *EFdeportes Revista Digital*, 118.
- Barao, L., y Palau, R. F. (2016). Análisis de la implementación de flipped classroom en las asignaturas instrumentales de 4º educación secundaria obligatoria. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55.
- Barba, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 41-44.
- Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), 47-60.
- Barrachina, J., y Blasco, J. E. (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.
- Barrios, O. (2000). Estrategia del portafolio del alumnado. En S. de la Torre y O. Barrios (Coords.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 294-302). Barcelona: Octaedro.
- Baumgartner, T. A. (2000). Estimating the stability reliability of a store. *Measurement in Physical Education and exercise Science*, 4(3), 175-178.
- Bausela, E. (2005). Spss: un instrumento de análisis de datos cuantitativos. *Revista de informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2(4), 62-69.
- Bedoya, O. I. (1998). Competencia motriz y conocimiento. *Educación Física y Deporte*, 20(1), 53-58.
- Beijaard, D., y Verloop, N. (1966). Assessing Teacher's Practical Knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22(3), 275-286.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.

- Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Talk To Every Student In Every Class Every Day*. Washington, DC: ISTE.
- Biddle, S. J. H., Gorely, T., y Stensel, D. (2004). Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents. *Journal of Sports Sciences*, 22, 679–701.
- Biggs, J (1999). *Teaching for quality learning at university*. New York: Mc Grau Hill, Society for research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bilbao, J., Crespo, E., y De la Hoz, G. (2013). Metaevaluación del proceso evaluativo del Programa de Medicina Universidad Libre Seccional Barranquilla. *Biociencias*, 8(2), 39,46.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanca, J. L., y Guerra, M. T. (2016). Trabajo por proyectos en el aula de ciencias de secundaria: tensiones curriculares y resoluciones docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 141-152.
- Blanco, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amarú.
- Blández, J. (1994). *La organización de los espacios y los materiales en Educación Física* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Blández, J. (2000). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: Inde.
- Blández, J. (2001). Lo que el alumnado de Educación Secundaria piensa de las clases de Educación Física y no se atreve a decirle a su profesor/a. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 66, 20-30.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.

- Blázquez, D. (1996). *La evaluación formativa en EF. Consideraciones para la formación continuada del profesor* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física. La gestión didáctica de la clase*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (2017). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D., y Sebastiani, E. M. (1998). Innovaciones y desafíos en la evaluación de la Educación Física. En F. Ruiz y P. L. Rodríguez, (Eds.), *Educación Física, Deporte y Salud* (pp. 251-282). Universidad de Murcia: Facultad de Educación.
- Blázquez, D., y Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, F. (1997). El profesorado de educación secundaria y su formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 28, 23-28.
- Blum, R. W., McNeely, C. A., y Rinehart, P. M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of school to improve the Heart of Teens*. Minneapolis: University of Minesota, Center for Adolescent Health and Development.
- Boix, J. L. (2008). Nuevo profesorado de educación secundaria para nuevas realidades. Formación inicial y período umbral. *Revista d'innovació i Recerca en Educació*, 1, 31-50.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias Básicas y Currículum*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A., y Moya-Otero, J. (2007). *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida.

- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito, y A. Cruz, (Eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Bordas, M. I., y Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Bores, N. J., y Escudero, E. (1997). La Educación Física del presente a la luz de una evaluación políticamente correcta. *Tabanque*, 12, 153-170.
- Boud, D., y Falchikov, N. (1989). Quantitative studies in student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- Boud, D., y Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Bourghouts L., Slingerland, M., y Haerens, L. (2016). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-17.
- Boza, Á., y Méndez, J. M. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 331-347.
- Bretones, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Revista Kikiriki. Cooperación Educativa*, 65, 6-15.
- Brown, S., y Glasner, A. (Coord). (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brew, A. (1995). ¿What is the scope of self-assessment? En D.Boud, (ed.), *Enhancing Learning Through Self-Assessment* (pp. 48-62). London: Kogan.
- Bryman, A. (2008). *Métodos de investigación social*. Oxford: University Press.
- Brockbank, A., y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

- Buendía, L. (1996). Evaluación Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 4-24.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mac Graw Hill.
- Bulger, S. M., y Hourner, L. D. (2007). Modified delphi investigation of exercise science in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 57-80.
- Buscà, F., Lleixà, 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.
- Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L., y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados de 34 casos aplicados durante el curso 2007-2008. *Revista de estudios pedagógicos*, 18, 255-276.
- Caballero, J. A. (2013). La contribución del área de educación física a las competencias básicas: Opinión de los docentes. *Emásf. Revista digital de Educación Física*, 21, 41-58.
- Calderón, A., Hastie, P. A., Liarte, J. P., y Martínez de Ojeda, D. (2013). El modelo de Educación Deportiva y la enseñanza de la danza. Una experiencia en bachillerato. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 41, 93-98.
- Calderón, 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. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-173
- Camacho, H. M., y Padrón, M. (2005). Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. Percepciones del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(2), 1-7.

- Campos, A. (2010). *Dirección de recursos humanos en las organizaciones de la actividad física y del deporte*. Madrid: Síntesis.
- Canabal, C., y Castro, B. (2012). La evaluación formativa. ¿La utopía de la educación superior? *Revista Pulso*, 35, 215-229.
- Canals, R., y Pagès, J. (2011). El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 35-40.
- Cañabate, D., y Zagalaz, M. L. (2010). Aportaciones del área de educación física a la competencia básica "Aprender a Aprender". *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, 18, 52-55.
- Cañabate, D., Zagalaz, M. L., Lara, A. J., y Cachón, J. (2008). Aportaciones de la educación física al desarrollo de la competencia básica: Autonomía e iniciativa personal. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 1(37), 69-77.
- Capella, C., Gil, J., y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 33-43.
- Capllonch, M., Busca, F., Martín, M., Martínez, L., y Camerino, O. (2008). Trabajo docente en equipo en evaluación formativa. Redes de trabajo y trabajo en red en Educación Física. *Revista Fuentes*, (8), 219-234.
- Capps, D. K., Crawford, B. A., y Constan, M. A. (2012). A review of empirical literature on inquiry professional development: Alignment with best practices and a critique of the findings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 291-318. doi:10.1007/s10972-012-9275-2
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.
- Carless, D., Joughin, G., y Mok, M. M. C. (2006). Learning-oriented Assessment: Principles and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.

- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de test en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
- Casey, A. (2016). Models-Based Practice. In C.D. Ennis (ed.), *Handbook of Physical Education Pedagogy (chapter 6)*. London: Routledge.
- Casey, A., y Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175-199.
- Castejón, O., López-Pastor, V. M., Julián, C., 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 del Deporte*, 42, 328-346.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson educación.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2003). *Prácticas de Evaluación Educativa: Materiales e instrumentos*. Madrid: UNED.
- Castle, N. G. (2008). An instrument to measure job satisfaction of certified nurse assistants. *Applied Nursing Research*, 23, 214-220.
- Castro, B., Casado, O. M., y Pérez-Pueyo, A. (2017). La evaluación Formativa en el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil. En V. M. López-Pastor, A. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 160-169). León: Grupo IFAHE.
- Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.

- Castro-Lemus, N., y Gómez, I. (2016). Incorporating QR codes in Physical Education in Secondary. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 114-119.
- Cebrián, M. (2007). La evaluación formativa con e-portafolio y e-rúbrica. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 218, 8-13.
- Cecchini, J. A., Montero, J., y Peña, J. V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.
- Chadwick, C., y Rivera, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós.
- Chamero, M., y Fraile, J. (2011). Los grandes interrogantes de la evaluación en Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 2(10), 32-53.
- Chavarría, X. (2003). *Competències bàsiques en educació física: orientacions didàctiques per a l'avaluació*. En *Congrés de Competències bàsiques*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Chavarría, X. (2009). Competencias y educación física. En D. Blázquez y E. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física* (pp. 83-96). Barcelona: Inde.
- Chivite, M. (2000). *Evaluación escolar en educación física: una interpretación en torno al proceso reflexivo del maestro en sus decisiones de aula* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, España.
- Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre la educación basada en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.
- Clocks, B. D. (2006). Sequencing low adventure activities in elementary physical education. *Teaching Elementary Physical Education*, 5, 16-22.
- 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.
- Combessie, J. C. (2000). *El método en sociología*. Madrid: Alianza.

- Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2016). *Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Informe sobre España 2016, con un examen exhaustivo relativo a la prevención y la corrección de los desequilibrios macroeconómicos*. Recuperado de https://ec.europa.eu/commission/index_es
- Comisión Europea. (2006). *Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. 2006/962/CE, de 30 de diciembre de 2006.
- Consejo Europeo (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas.
- Contreras, O., y Cuevas, R. (2011). *Las Competencias Básicas desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Cooper, M. M. (1995). Cooperative learning. An approach for large enrollment courses. *Journal of Chemical Education*, 72(2), 162-164.
- Cooper, S. (2015). A collaborative assessment of students' placement learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 61-76.
- Coral, J. (2010). L'aprenentatge de l'anglès a través de l'educació física: el programa "Mou-te i aprèn". *Temps d'Educació*, 39, 149-170.
- Coral, J. (2012). *Aprenentatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: Educació física al cicle superior de primària* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Coral, J., y Lleixà, T. (2013). Las tareas de aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 79-84.

- Coterón, J., y Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 113-134.
- Cuellar, M. J. y Delgado, M. A. (2010). Nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria. *PixelBit. Revista de Medios y Educación*, 36, 69-79.
- Curto, C., Gelabert, I., González, C. y Morales, J. (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- De Ketele, J. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3, 1-12.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91.
- De Miguel, M. (Coord.). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., y Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The Self-Determination Theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142.
- Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 126, de 29 de mayo de 2007, 48-139.
- Decreto 67/2008, de 6 de junio, por el cual se establece la ordenación general de las enseñanzas de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares. *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, 83, de 14 de junio de 2008, 47-54.
- Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de

Cataluña. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4915, de 29 de junio de, 21870-21945.

Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, 218, de 13 de noviembre, 26035-26074.

Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial, de la Región de Murcia*, 206, de 6 de septiembre de 2014, 33504-3356.

Decreto 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial, de la Región de Murcia*, 206, de 3 de septiembre de 2015, 30729-31593.

Decreto 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial, de la Región de Murcia*, 203, de 2 de septiembre de 2015, 31594-32545.

Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la ESO de la Comunidad de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 156, de 31 de julio de 2007, 15-24.

Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 221, de 24 de septiembre, 27179-27303.

Decreto 69/2007, de 29 de mayo por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha. *DOCM*, 116, de 1 de junio, 14819-14942.

Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la ESO en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 162, de 12 de julio, 13835-14036.

- Decreto 83/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de ESO en la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 51, de 5 de mayo, 7980-8152.
- Del Villar, F. (2009). La calidad del aprendizaje en educación física. Una propuesta para la educación secundaria. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 64-77.
- Delgado, M. A. (1997). *Formalización y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente*. Sevilla: Wanceulen.
- Delgado, V., Ausín, V., Hortigüela, D., y Abella, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *Educadi*, 1(1), 9-24.
- Desimone, L., Garet, M. S., Birman, B. F., Porter, A., y Yoon, K. S. (2003). Improving teachers in-service professional development in mathematics and science: The role of post secondary institutions. *Educational Policy*, 17, 613-649.
- Desimone, L., Porter, A., Garet, M., Yoon, K. Ybirman, B. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Díaz, C. (2008). La Competencia Social y Ciudadana en la LOE, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9, 15-26.
- Díaz-Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Ding, C., y Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 283-297.
- Dochy, F., Segers, M., y Buehl, M. (1999). The Relation Between Assessment Practices and Outcomes of Studies: The Case of Research on Prior Knowledge. *Review of Educational Research*, 69(2), 147-188.

- Dunn, J. G., Bouffard, M., y Rogers, W. T. (1999). Assessing Item Content-Relevance in Sport Psychology Scale-Construction Research: Issues and Recommendations. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(1), 15-36.
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262.
- Elliott, J. (1986). Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En Galton y Moon. *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Elliott, J. (2005). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Epstein, J. L. (2005). Links in a professional development chain: Preservice and inservice education for effective programs of school, family, and community partnerships. *The New Educator*, 1, 125-141.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A., y Marín, D. (2005). Evaluación del Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS). En A. Escartí, C. Pascual y M. Gutiérrez (Eds.), *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (pp. 101-116). Barcelona: Graó.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 339, 19-40.
- Eurydice. (2002a). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. M.E.C.D. Madrid.

- Eurydice. (2002b). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid: Secretaría General Técnica, C.I.D.E.
- Eurydice. (2003). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Secretaría General Técnica, C.I.D.E.
- Eurydice. (2004). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century*. Brussels: Eurydice.
- Eyeang, E. (2010). La evaluación y/o la autoevaluación: UN procedimiento clave para la formación de alumnos profesores de español lengua extranjera en Gabón en el dominio de la investigación pedagógica. *Revista Aula*, 16, 215-230.
- Fairclough, S., Stratton, G., y Baldwin, H. (2002). The contribution of secondary school physical education to lifetime physical activity. *European Physical Education Review*, 8, 69–84.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.
- Fando, M. (2003). *Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Feito, R. (2008). Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino. *Andalucía Educativa*, 66, 24-26.
- Fernández, J. M., Sánchez, C. R., Jiménez, F., Navarro, V., y Anguera, M. T. (2012). Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato para una intervención inclusiva en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 103-109.
- Fernández, M. A. (2002). Evaluar en Educación Física a partir de los progresos del alumnado. *Revista Aula de Innovación educativa*, 115, 33-36.

- Fernández, M. D., y Montero, M. L. (2007). Perspectivas de asesores y profesores sobre las modalidades de formación del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 367-388.
- Fernández-Balboa, J. M. (2004). La educación física desde una perspectiva crítica: De la pedagogía venenosa y el currículo oculto hacia la dignidad. En V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile (Eds.), *Los últimos diez años de educación física escolar* (pp. 215-225). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fernández-Balboa, J. M. (2006). ¿Evaluación? No gracias, calificación, *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97.
- Fernández-Río, J. (1999). Cooperar para adquirir las bases de una buena condición física. *Élide*, 1, 30-35.
- Fernández-Río, J. (2000). La metodología cooperativa: herramienta para la enseñanza de las habilidades motrices básicas en educación física. *Tándem*, 1, 107-117.
- Fernández-Río, J. (2009). El modelo de Aprendizaje Cooperativo. Conexiones con el modelo comprensivo. En A. Méndez (Ed.), *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp. 75-99). Sevilla: Wanceulen.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2013). El aprendizaje cooperativo como marco metodológico para la enseñanza de las habilidades gimnásticas en el ámbito educativo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, 38-53.
- Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2014). Self-made materials, Cooperative Learning and games invention: great combination for physical education. *Active + Healthy*, 21(2), 29-32.

- Fernández-Río, J., y Suarez, C. (2014). Feasibility and students' preliminary views on parkour in a group of primary school children. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 281-294.
- Figueiredo, L. M., Lago, C., y Fernández, M. A. (2008). Análisis del efecto de un modelo de evaluación recíproca sobre el aprendizaje de los deportes de equipo en el contexto escolar, *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 21, 102-122.
- Figueras, S., Capllonch, M., Blázquez, D., y Monzonís, N. (2015). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 34-43.
- Flores, G., Prat, M., y Soler, S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 183-199. doi:10.6018/reifop.17.2.197501
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México, DF: Inteligencia Educativa.
- Fraile, A. (1992). Alternativa a la formación permanente en educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 97-107.
- Fraile, A. (2009). Generic Competences in the Physical Education Teacher Training. *Studia Educatio Artis Gymnasticae*, 1, 9-17.
- Fraile, A. (2010). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Revista Ser Corporal*, 3, 6-18.
- Fraile, A., López-Pastor, V.M., Ruíz, J. V., Velázquez, C. (2008). *La resolución de conflictos en y a través de la Educación Física*. Barcelona: Graó.
- Fraile, A., y Aragón, A. (2003). La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de educación física. En V. Navarro y F. Jiménez (Eds.), *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Universidad de la Laguna: Tenerife.

- Friese, S. (2014). *Qualitative data analysis with ATLAS. ti*. Sage.
- Fromm, E. (2006). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Gallardo, F., y Carter, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum, en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos*, 29, 258-263.
- Gallardo, M., Mayorga, M. J., y Sierra, J. E. (2014). La competencia de 'conocimiento e interacción con el mundo físico y natural': Análisis de las pruebas de evaluación de diagnóstico de Andalucía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 11(2), 160-180.
- Gallardo, M., Sierra-Nieto, E., y Domínguez, A. (2015). El Portafolios de los estudiantes como estrategia alternativa a las pruebas estandarizadas para la evaluación de competencias. *Qualitative Research in Education*, 4(1), 72-102.
- Gallego, B. (2009). La influencia de los medios de comunicación en el desarrollo de la competencia motriz de las alumnas. *Wanceulen: Educación Física Digital*, 5, 2-14.
- Gallego, V., Muñoz, J. A., Arribas, H. F., y Rubia, B. (2016). Aprendizaje ubicuo: un proceso formativo en educación física en el medio natural. *Relatec: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 59-74.
- García del Olmo, M. (2002). El carácter regulador, formativo y formador de la evaluación en la educación física. *Revista aula de innovación educativa*, 115, 37-42.
- García, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En Consejo Escolar del Estado, *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García, S. (2017). Una experiencia de estimulación temprana y evaluación formativa en Educación Infantil. En V. M. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 160-169). Leon: Grupo IFAHE.

- García, R., y García, A. G. (2015). Instrumentos de evaluación por competencias en primaria: Experiencia didáctica en el área de educación física. *Aula de Encuentro*, 2(17).
- García-Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 19, 1-8.
- García-Carmona, A. (2013). Educación científica y competencias docentes: Análisis de las reflexiones de futuros profesores de Física y Química. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 10, 552-567.
- García-Cortés, M. J. (2010). Aportaciones al desarrollo de competencias básicas desde el área de educación física. *Wanceulen: Educación Física Digital*, (6), 51-56.
- Garrison, D. R., y Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Georgakis, S., y Wilson, R. (2012). Australian Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment. *Asian Journal of Exercise and Sports Science*, 9(1), 37-52.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *Spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gerard, F. M. (2005). Évaluer des compétences, ou ne pas se tromper de cible. *Liaisons*, 40, 7-9.
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp.61-75). Madrid: Narcea.
- Gil, D., Carrascosa, J., Furió, C., y Martínez-Torrefrosa, J. (1991). *La enseñanza de las Ciencias en la educación secundaria*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.

- Gil, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física* (Tesis doctoral). Universidad Jaume I, Castellón, España.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria: elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Gomes, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*, 30, 57-67.
- Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Cuadernos de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Gómez, A., Díez, L. J., Fernández, J. M., Gorrín, A., Pacheco L, J. J., y Sosa, G. (2008). Nueva propuesta curricular para el área de Educación Física en la Educación Primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(29), 93-108.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., y Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- González, A. B., Rodríguez-Conde, M. J., Olmos, S., Borham, M., y García-Peñalvo, F. J. (2013). Experimental evaluation of the impact of b-learning methodologies on engineering students in Spain. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 370-377. doi:10.1016/j.chb.2012.02.003.
- González, C. (2011). Contextos y situaciones en Educación Física. *Aula de Innovación Educativa*, 19(202), 35-38.
- González, C., y Monguillot, M. (2011). La formación permanente del profesorado de educación física mediante im emtprmp virtual de enseñanza. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 36, 80-90.
- González, M. (1995). *Manual para la evaluación en Educación Física: Primaria y Secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.

- González, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- González, M. (2012). *Evaluación del funcionamiento del primer curso de implantación de un programa integral de deporte escolar en educación primaria en el municipio de Segovia*. (Tesis doctoral). Segovia: Universidad de Valladolid.
- González, N., y García, J. L. (2007). Metodologías participativas para la mejora del aprendizaje en educación superior. Un proyecto innovador con estudiantes de la facultad de educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 80-93.
- González, R. (2015). Tecnologías de la geoinformación para el desarrollo del pensamiento espacial y el aprendizaje por proyectos en alumnos de secundaria. En J. De la Riva, P. Ibarra, R. Montorio y M. Rodríguez. (Eds.), *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación* (pp. 1321-1327). Zaragoza: Universidad de Zaragoza-AGE.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. En C. J. Bonk, C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Guarro, A. (2008). Competencias Básicas: Curriculum integrado y aprendizaje cooperativo. *Investigación en la escuela*, 66, 29-42.
- Guerrero, G., López, J., Villaseñor, N., Gutiérrez, C., Sánchez, Y., Santiago, L., ... Lozano, N. M. (2014). Diseño y validación de un cuestionario de hábitos de vida de alimentación y actividad física para escolares de 8-12 años. *Revista Chilena de Salud Pública*, 18(3), 249-256.
- Gutiérrez, D., García, L. M., Pastor, J. C., Romo, V., Eirín, R., y Fernández, J. 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.
- Gutiérrez, M., Pilsa, C., y Torres, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(3), 39-52.

- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M., y Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Guzmán, F. (2012). El concepto de competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 4, 1-13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5294Guzman.pdf>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., y Vansteenkiste, M. (2010). The quality and quantity of motivation for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117-139.
- 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.
- Halász, G., y Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: Interpretation, Policy Formulation and Implementation, *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en Educación Superior: un estudio de caso*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5668/1/TESIS562-140728.pdf>
- Hamodi, C., y López-Pastor, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 99-112.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. y López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will put i tinto practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*. doi:10.1080/02619768.2017.1281909

- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., y López-Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en Educación Superior. *Perfiles Educativos*, 147(37), 146-161.
- Harris, J. (2000). *Health-related exercise in the national curriculum. Key Stage 1 to 4*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hastie, P., y Buchanan, A. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 71(1), 25-38.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Heras, C. (2010). El humor y los cuentos en las clases de educación física. Una unidad didáctica en el marco del estilo actitudinal. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 32, 36-50.
- Heras, C., y Pérez-Pueyo, A. (2012). Las competencias básicas en el marco del proyecto educativo europeo "comenius": propuesta de secuenciación y desarrollo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398, 35-58.
- Heras, C., y Pérez-Pueyo, A. (2017). El proceso de evaluación formativa en la etapa de bachillerato: trabajo de síntesis a partir de una búsqueda documental colaborativa. En V. M. López-Pastor, A. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 160-169). Leon: Grupo IFAHE.
- Heredia, J., y Durán, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 25-40.
- Hernández, F. (2007). ¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 34-39.

- Hernández, F., y Sancho, J. M. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Laia.
- Hernández, H., y Sancho, J. M. (2002). Desafío, transgresión y riesgo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 12-15.
- Hernández, J. L. (2000). La Formación del profesorado de Educación Física: nuevos interrogantes, nuevos retos. *Tándem*, 1, 15-25.
- Hernández, J. L., y Velázquez, R. (2004). *La evaluación en Educación física*. Barcelona: Graó.
- Hernández, J. L., y Velázquez, R. (Coords.). (2004). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herranz, M., López-Pastor, V. M. (2014). ¿Es viable llevar a cabo procesos de autoevaluación y evaluación compartida en Educación Física en la etapa de Educación Primaria? Un estudio de caso longitudinal. *Revista de educación física: Renovar la teoría y practica*, 133, 11-18.
- Herreid, C. F., y Schiller, N. A. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015b). ¿Se han implantado las competencias básicas en los centros educativos? Un estudio mixto sobre su programación como herramienta de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 177-192.
- Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015c). Percepción de equipos directivos y docentes de Educación Física sobre el proceso de implantación y desarrollo de las competencias básicas en la ciudad de Burgos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 19-30.
- Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015a). Percepciones de directivos y profesorado de Educación Física sobre las Competencias Básicas. *Enseñanza & Teaching*, 33(1), 83-103.

- Hortigüela, D., y Pérez-Pueyo, A. (2016). Percepción del alumnado de las clases de educación física en relación con otras asignaturas. *Apunts*, 123, 44-52.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Abella, V. (2016b). Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: Contraste de grupos de inicio y final de carrera. *Redu: revista de docencia Universitaria*, 13(3), 13-32.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Abella, V. (2016a). ¿Cómo perciben las Competencias Básicas los Docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de Aprendizaje. *Qualitative Research in Education*, 5(1), 25-48.
- Huh, J., Delorme, D. E., y Reid, L. N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116.
- Ibarra, M. S., y Rodríguez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15-21.
- Imbernón, F. (2005). ¿Qué formación permanente? *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 70-7.
- Imbernón, F. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- Imbernón, F. (2011). La Formación Pedagógica del Docente Universitario. *Educación, Santa María*, 36(3), 387-396. Recuperado de <http://www.nebrija.com/medios/encuentrostercera-clase/wp-content/uploads/sites/8/2014/12/Art%C3%ADculo-para-los-V-Encuentros-en-la-Tercera-Clase.pdf>

- Ión, G., Silva, P., y Cano, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 283-301.
- Isla, S. D. (2006). La evaluación de los aprendizajes en Educación Física. La tercera arista del triángulo educativo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 102.
- Jacobs, F., Knoppers, A., y Webb, L. (2012). Making sense of teaching social and moral skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 18(1), 1-14.
- Jacobs, J., Czop, L., Y Lee, K. S. (2010). Professional development for teacher educators: conflicts between critical reflection and instructional-based strategies. *Professional Development in Education*, 37(4), 1-13.
- Jiménez, A., Martín, A., Llorente, M., Peinador, M... Duque, B. (2017). El papel de la evaluación formativa en los grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje. En V. M. López-Pastor, A. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 160-169). León: Grupo Ifahe.
- Jiménez, F., y Navarro, V. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en educación física: Dos estudios de caso colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9, 13-25.
- Jiménez, A., Martín, A., Llorente, M., Peinador, M., Gutiérrez, M., Domínguez, V., ... Duque, B. (2017). En V. M. López-Pastor, A. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 160-169). León: Grupo IFAHE.
- Jiménez, F., Navarro, V., Pintor, P., y Souto, R. (2013). Percepción del alumnado de las dimensiones "proceso", "aprendizaje" y "compromiso" en el marco de los sistemas de evaluación formativa. En M. J. Cuéllar y O'Dwyer. *Innovación en las enseñanzas universitarias* (pp. 145-160). La Laguna: Universidad de La Laguna.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom (9th ed.)*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, G. B. (2013). *Student perceptions of the Flipped Classroom* (Tesis doctoral). University of British, Columbia, Estados Unidos.
- Johnson, L. W., y Renner, J. D. (2012). *Effects of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement*. Tesis doctoral. University of Louisville, Kentucky.
- Jorba, J., y Casellas, E. (1997). *La regulació i l'autorregulació de los aprendizajes*. Madrid: Síntesis.
- Julián, J. A., López, N., Agüeroles, I., Zaragoza, J., y Generelo, E. (2008). Evaluación formativa en Educación Física en la Educación Secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9, 27-44.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Ko, B., Wallhead, T. y Ward, P. (2006). Professional Development Workshops: ¿What Do Teachers Learn and Use? *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 397-412.
- Konukman, F. (2014). Role Playing in Physical Education to Teach in the Affective Domain. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(2), 41-43.
- Lacave, C., Molina, A. I., Fernández, M., y Redondo, M. A. (2015). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. En *Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 136-143). Universitat Oberta La Salle.

- Lage, M.J., Platt, G. J., Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education* 31(1), 30-43.
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Lapaham, A., y Webster, R. (2003). Evaluación realizada por los compañeros: motivaciones, reflexiones y perspectivas de futuro. En S. Brown y A. Glasner (eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 203-210). Madrid: Narcea.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Leicht, R., Zappe, S., Litzinger, t., y Messner, J. (2012). Employing the Classroom Flip to Move 'Lecture' Out of the Classroom. *Journal of Applications and Practices in Engineering Education*, 3(1), 19-31.
- Leirhaug, P. E., y Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631.
- Leirhaug, P. E., y MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial del Estado*, 154, de 27 de junio de 1980, 14633-14636.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 4 de julio de 1985, 21015-21022.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de mayo, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002, 45188-45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial de Estado*, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97920.
- Lleixà, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37.
- Lleixà, T., Torralba, M., y Abrahao, 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.
- López, R. (2009). Competencias Básicas y Educación Física. *Emasf. Revista digital de Educación Física*, 1(1), 31-45.
- López, R. (2014). Paradigmas y fundamentos de la evaluación en educación física: retrospectiva y prospectiva. E-motion. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2, 53-77.
- López, J., y Vernetta, M. (1997). Aplicación de una prueba gimnástica básica para la detección de talentos en gimnasia artística en la fase genérica de adaptación e iniciación a la actividad físico-deportiva. *Motricidad*, 3, 67-87.
- López-Pacheco, J. (2010). Contribución de la Educación Física a la adquisición de las competencias básicas en Bachillerato. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (6), 36-46.
- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- López-Pastor, V. M. (2000a). *La evaluación compartida. Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Sevilla: MCEP.
- López-Pastor, V. M. (2000b). 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*, 62, 16-26.
- López-Pastor, V. M. (2002). Algunas reflexiones sobre Educación Física y pedagogía crítica. *Retos: Nuevas tendencias en educación, deportes y recreación*, 2, 30-35.
- López-Pastor, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. En A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265-291). Madrid: Biblioteca Nueva.
- López-Pastor, V. M. (2008). Implementing a formative and shared assessment system in Higher Education teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 289-307.
- López-Pastor, V. M. (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. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130.
- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires, Argentina: Miñó y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

- López-Pastor, V. M. (Coord.), Gómez, J., González, J., López-Pastor, E., Martín, J. F. y Monjas, R. (1999). *Educación Física, reforma y evaluación: la urgente necesidad de alternativas, y la credibilidad de los instrumentos seleccionados y desarrollados*. Segovia: Librería Diagonal.
- López-Pastor, V. M., Barba, J. J., y González, M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: didáctica de la Educación Física*, (17), 21-37.
- López-Pastor, V. M., Barba, J. J., Monjas, R., Manrique, J. C., Heras, C., González, ... Gómez, J. M. (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.
- López-Pastor, V. M., y Gea, J. M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245-270.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente, E., Mac, A., y Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18, 57-76.
- López-Pastor, V. M., Martínez, L. F., y Julián, J. A. (2007). La red de evaluación formativa, docencia universitaria y espacio europeo de educación superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *RED-U. Revista de Docencia Universitaria*, 1(2), 1-19.
- López-Pastor, V. M., Monjas, J. C., Manrique, J. J., y González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477.
- López-Pastor, V. M., y Pérez-Pueyo, A. (Coords.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Grupo IFAHE.

- López-Ros, V. (2005). "Situaciones problema" y desarrollo de la competencia motriz en educación física escolar: cuestiones didácticas. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 95-105.
- Lora, E., Pérez, L., y Cuauhtémoc, G. (2008). Metaevaluación del proceso de evaluación docente: Universidad autónoma del Estado de Hidalgo. *Reencuentro*, 53, 113-124.
- Lorbach, A. W., Tobin, H., Briscoe, C., y Lamaster, S. V. (1992). An interpretation of assessment methods in middle school science. *International Journal of Science Education*, 14(3), 305-317.
- Lorente-Catalán, E., y Kirk, D. (2014). Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of physical education teacher education. *European physical education review*, 20(1), 104-119.
- Lorente-Catalán, E., y Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65-81.
- Luengo, J., Luzón, A., y Torres, M. (2008). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 12(3). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART5.pdf>
- Luis-Pascual, J. C. (2008). *Intereses, demandas y necesidades formativas del profesorado de educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382-385.
- Maccario, B. (1989). *Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas*. Buenos Aires: Lidium.
- Mahedero, M. P., Calderón, A., y Ruiz-Lara, E. (2015). "Se aprende más" Experiencia de aplicación de la Educación Deportiva en Secundaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 50, 16-24.

- Malecki, C. K., y Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10(35).
- Marco de acción de Dakar (2000). La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos. *Portal de Recursos Educativos Abiertos*, 22, 183-192.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Marín, I., y Hierro, E. (2013). *Gamificación: el poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Empresa Activa.
- Marina, J. A., y Bernabeu, R. (2007). Competencia social y ciudadana. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-8.
- Marina, S. (2013). *La autoevaluación del alumnado de Primaria en el área de Educación física* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Marqués, P. (2003). Cambios en los centros docentes: una metamorfosis hacia la escuela del futuro. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 185, 9-17.
- Márquez, M. O., y Muñoz, D. (1994). La entrevista. En P. Adarraga y J. L. Zaccagnini (Eds.), *Psicología e Inteligencia Artificial*. (pp. 187-209). Madrid: Trotta.
- Martín, E. (2008). Aprender a aprender, clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *CEE Participación Educativa*, 9(1), 72-78.
- Martín, J., Romero-Martín, M.R., y Chivite, M. (2015). La educación física en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 35-51.
- Marín, A. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas y profesión*, 5(17), 23-29.

- Martín, P. A. (2007). Evaluación formativa y su percepción en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 389-402.
- Martínez de Ojeda, D. (2013). *El modelo de enseñanza de Educación Deportiva (Sport Education): Aprendizaje, enseñanza y aplicaciones prácticas* (Tesis doctoral). Universidad Católica de San Antonio, Murcia, España.
- Martínez, E. J. (2001). *La Evaluación informatizada en la Educación Física de la E.S.O.* Barcelona: Paidotribo.
- Martínez, E. J. (2002). *Pruebas de Aptitud Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Martínez, L. F., Castejón, F. J., y Santos, M. L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *Reifop*, 15(4), 57-67.
- Martínez, P., y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.
- Martínez-Muñoz, F., Santos-Pastor, M., y Sicilia, A. (2006). De la pedagogía del silencio a la pedagogía del diálogo. La autoevaluación y la autocalificación como formas de promoción democrática. En V. López-Pastor (ed.), *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida* (pp. 421-445). Buenos Aires: Miñó y Dávila.
- McCracken, G. (1991). *The long interview*. Newbury Park: Sage Publications.
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J., y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación, *Boletín Cintefer*, 149, 41-72.
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F. y Rosengard, P. (2009). Beyond the stucco tower: Design, development, and dissemination of the SPARK physical education programs. *Quest*, 61, 114-127.
- McMillan, J.H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

- Mellado, R. (2010). La coevaluación como recurso para mejorar las competencias a través del baseball. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 7, 16-44.
- Méndez-Giménez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2013). El diseño de cuentos motores en la formación inicial del profesorado asturiano. Análisis de las creencias de los estudiantes desde la perspectiva construccionista. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 111-122.
- Méndez-Giménez, A., López-Téllez, G., y Sierra, B. (2009). Competencias Básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57.
- Méndez-Giménez, A., Sierra, B., y Mañana-Rodríguez, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educación*, 362, 737-761.
- Mérida, R., Serrano, A., y Tabernero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 149-16
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Miguélez, M. M. (2016). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33.
- Miller, M. (2012). The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(1), 61-77. doi:10.1080/17408981003712810

- Moffett, J., y Mill, A. C. (2014). Evaluation of the flipped classroom approach in a veterinary professional skills course. *Advances in Medical Education and Practice*, 5, 415–25. doi:10.2147/AMEP.S70160
- Molina, J. P., y Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en Educación Física: una valoración crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(3), 81-86.
- Molina, J. P., Devís, J., y Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: clasificación y uso en educación física. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 183-197. Recuperado de http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/2172/1.Molina_PixelBit_33_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Monarca, H., y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación, Extraordinario*, 54-78.
- Monguillot, M., González, C., Guitert, M., y Zurita, C. (2014). Una experiencia colaborativa mediante códigos QR. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 11(1), 175–191.
- Monje, A. (2013). Modelos de rúbricas para un blog de aula. *Experiencias Educativas*. Recuperado de <http://www.pearltrees.com/u/52177810-modelos-rubricas-blog-aula>
- Monreal, I. M., Cortón, M. O., y Carabias, D. (2015). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: un estudio comparativo entre los estudiantes de dos asignaturas de educación musical de la facultad de Educación de Segovia. *@tic revista d'innovació educativa universitat de Valencia*, 15, 38-45.
- Montávez, M. (2012). Loe. La consolidación de la expresión corporal. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 14, 60-80.
- Monzonís, N., y Capllonch, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. Retos. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 25, 180-185.

- Morales, P., y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13(1), 145-157.
- Moreno, A., Trigueros, C., y Rivera, E. (2013). Autoevaluación y emociones en la Formación Inicial de Profesores de Educación Física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 165-177. doi:10.4067/S0718-07052013000100010
- Moreno, J. A., y Vera, J. A. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-10.
- Moreno, J. A., Vera, J. A., y Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754.
- Morey, A. (2001). El sentido de eficacia de los profesores: un elemento de comprensión de la motivación de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 186, 213-230.
- Mosier, B. (2014). Meeting PETE students in their world: tracking physical activity through technology. *Joped: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(3), 46-49.
- Moya, J. (2007). *Estrategia para el asesoramiento de un currículo centrado en las competencias básicas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 21, 57-78.
- Moya, J., y Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las Competencias Básicas*. Barcelona: Graó.
- Navarrete, R. (2009). La inclusión de las nuevas tecnologías en la programación del área de educación física. *Revista Digital de Educación Física*, 1(4), 53-64.
- Navarro, V., y Jiménez., F. (2012). La mejora en la evaluación formative de maestros de educación física a través de un instrumento de metaevaluacion didáctica. *International Journal of Sport Science*, 27(8), 63-79.

- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation d'apprentissage. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- OCDE. (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills - The PISA Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. París: OCDE.
- OCDE. (2004). *Problem Solving for Tomorrow's World - First Measures of Cross-Curricular Competencies*. París: OCDE.
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. París: OCDE.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2016, 6986-70003.
- Orden de 5 de mayo de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades por la que se regulan los procesos de evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 105, de 7 de mayo de 2016, 14584-14614.
- Ortega, R., y Porlán, R. (1989). Investigación escolar y formación de profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 29-43.
- Ortega, E., Calderón, A., Palao, J. M., y Puigcerver, 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. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 14, 22-29.
- Oslin, J. M., y Mitchell, S. A. (2006). Game-centered approaches to teaching physical education. En M. O'Sullivan, D. Kirk y D. MacDonald, D. (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 627-650). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Osorio, O. P., Hernández, F. M., y Roset, J. P. (2004). La organización por proyectos en la educación primaria para la adquisición de las competencias básicas. *Aula de innovación educativa*, 137, 68-72.
- Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, 7-11.
- Palacios, L. (2000). La entrevista. En G. Edel (Ed.), *Manual teórico-práctico de investigación social (Apuntes preliminares)* (pp. 99-108). Buenos Aires: Espacio editorial.
- Palao, J. M., y 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), 25-21.
- Paniagua, A., Luengo, R., Torres, J. L., y Manuel, L. (2017). Blended learning en la formación permanente del profesorado. Aportaciones de asesores de formación sobre modalidades formativas. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 52(3), 1-15.
- Pardo, A., y Ruiz, M. (2000). *Spss 11, guía para el análisis de datos. Análisis no paramétrico*. México: McGraw-Hill.
- Penfield, R. D., y Giacobbi, P. R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225.
- Pennington, T. R., Prusak, K. A., y Wilkinson, C. (2014). Succeed Together or Fail Alone: Going From Good to Great in Physical Education. *Journal of teaching in Physical Education*, 33(1), 28-52.
- Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum and Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335-353.
- Pérez-Pueyo, A. (2012a). Las competencias básicas desde la programación didáctica a la programación de aula. Una propuesta concreta en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398(3), 35-58.

- Pérez-Pueyo, A. (2012b). Las competencias básicas en Educación Física: ¿evaluación o calificación? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397(2), 37-49.
- Pérez-Pueyo, A. (Coord.). (2012). *Acrobacias. Una propuesta para todos y con todos en el marco del Estilo Actitudinal*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A. (Coord.). (2013a). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova, P. (2012). Análisis de diferentes propuestas de desarrollo de las competencias básicas. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397, 13-24.
- Pérez-Pueyo, A., (Coord.). (2013b). *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el Proyecto INCOBA*. León: Actitudes Profesionales S.L.
- Pérez-Pueyo, A., Casado, O. M., Revilla, J. D., Heras, C., Herrán, I., Feito, J. J., y Casanova, P. (2011). *El fútbol: Una propuesta para todos desde la evaluación formativa en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: CEP Editorial.
- Pérez-Pueyo, A., y Casanova, P. (Coord.). (2010). *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: CEP Editorial.
- Pérez-Pueyo, A., García, O., Hortigüela, D., Aznar, M., y Vidal, S. V. (2016). ¿Es posible una (verdadera) competencia clave relacionada con lo motriz? la competencia corporal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 415, 51-71.
- Pérez-Pueyo, A., Heras, C., y Herrán, I. (2008). Evaluación formativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Su aplicación a una Unidad Didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9, 45-66.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D. Hernando, A., (2014). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. En P.

- Membiela, N. Casado y M. I. Hernando, (Eds). *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria* (pp. 285-290). Ourense: Edición editora.
- Pérez-Pueyo, A., y Vega, P. (Coord.). (2009). *Competencias Básicas en los centros Educativos: Programación y secuenciación*. Madrid: CEP Editorial.
- Peris, 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.
- Polo, I. (2010a). Las rúbricas como instrumentos de apoyo. La evaluación de las Competencias Básicas en Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 32, 106-119.
- Polo, I. (2010b). La evaluación de las Competencias Básicas. *Avances en Supervisión Educativa*, 12, 1-11.
- Polo, I. (2011). Los criterios de evaluación como detonante en la programación didáctica. *Supervisión Educativa, revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, 1-11.
- Polo, I. (2015). Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación competenciales a partir de los estándares de aprendizaje evaluables. *Avance en Supervisión Educativa, revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23, 1-37.
- Prieto, J., Martínez-Monés, A., y Jorrín, I. M. (2016). El diseño curricular por competencias: una experiencia de Investigación-Acción en la asignatura de Tecnología en Educación Secundaria Obligatoria. *Qualitative Research in Education*, 5(2), 167-199.
- Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en la educación*. Barcelona. Graó.
- Ramírez, A. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 199-214. doi:10.6018/reifop.18.3.193811

- Ramos, F., y Ruiz-Omeñaca, J. V. (2011). La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AICLE. *RESLA*, 24, 153-170.
- Ramos, L. A., Del Villar, F., y Moreno, P. (1998). La evaluación en el proceso de formación del profesorado de Educación Física. *Revista de Educación Física*, 70, 5-10.
- Ramos, M. A., y Hernangómez, A. (2014). Actividades rítmicas (batuka y zumba) aplicadas al ámbito educativo de primaria y/o secundaria mediante metodología cooperativa. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (Eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 468-475). Valladolid: La Peonza.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de Estado*, 5, de 5 de enero de 2007, 677-773.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de Estado*, 52, 1 de marzo de 2014, 19349-19420.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial de Estado*, 37, 31 de enero de 2015, 169-546.
- Red Europea de Información en Educación (EURYDICE). (2002). *Glosario europeo sobre educación*. Madrid: Eurydice.
- Reece, M., y Lockee, B. (2005). Improving training outcomes through blended learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(4), 49-57.
- Ríos, D. E. (2007). Sentido, criterios y utilidades de la evaluación del aprendizaje basado en problemas. *Educación Médica Superior*, 21(3), 1-19.

- Roach, P. (2003). Caso práctico: primera evaluación por los compañeros y autoevaluación. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 211-220). Madrid: Narcea.
- Robinson, D. B., y Meyer, M. (2012). Health Education and interactive drama: findings form a Service Learning project. *Health Education Journal*, 71(2), 219-228. doi:10.1177/0017896911398811
- Robles, J. (2008). *Tratamiento del deporte dentro del área de educación física durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Huelva* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, España.
- Roca, E. (2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales: programa de aserividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: Acde Ediciones.
- Rodríguez, F. J., Herraiz, M., y Martínez, A. (2010). *Competencias Básicas y la programación didáctica*. Cuenca: Espacios.
- Rodríguez, G., e Ibarra, M. S. (Coords.). (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, J. M. (2009). De la noción de calificación a la noción de competencia: sugerencias para el profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 93-101.
- Romberg, T. (1989). *Evaluation: a coat of many colours. Evaluation and Assessment of Stundents` Knowledge Education*. París: UNESCO.
- Romero, C. (2004a). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1) 1-20.
- Romero, C. (2004b). *Hacer de una escuela, una buena escuela: Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Libería de Porrúa Hnos. y Cia S.A. de C.
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J., y López-Pastor, V. M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para

- aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1). doi:10.7203/relieve.21.1.5169.
- Roselló, M. R., y Pinya, C. (2014). La formación en competencias básicas: un reto para la administración. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 245-265.
- Rovira, M. (Coord). (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Rubio, D. M., Berg-Weber, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., y Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.
- Ruiz, A. (2009). Calificación y autoevaluación del alumno/a en educación física. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 3, 1-7.
- Ruiz-Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz*. Madrid: S.L. Editorial Gymnos.
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning. *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 145-158.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Saban, Y. (2013). *The Flipped Classroom Instructional Module*. Manoa: University of Hawaii.
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Guatemala: Episteme.
- Sag, P. (2010). La competencia lingüística. *Innovación y experiencias educativas*, 27, 2-8.
- Salinas, F., y Viciano, J. (2006). La formación permanente del profesorado de educación física. Una campo habitado en los últimos años. *Revista Digital de Educación Física y Deportes*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd103/formac.htm>
- Salinas, J., Pérez, A., y De Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Sampedro, J., Sagardoy, J., y Gómez, M. J. (2009). Propuesta de evaluación del alumnado en educación física. Un enfoque desde la Praxiología Motriz. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 41-45.
- Sánchez, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 59(1), 149-182.
- Sánchez, J. (2011). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.
- Sanmartí, N. (2001). Enseñar a Enseñar Ciencias en Secundaria: Un reto muy complejo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 31-48.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave, Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2011). Evaluar para aprender, evaluar para calificar. En P. Cañal (Ed.), *Didáctica de la Biología y la Geología*. Barcelona: Graó.
- Santos, L., y Fernández-Río, J. (2009). El 'Cuaderno de Bitácora' de Educación Física. Elemento central dentro de una propuesta de metaevaluación. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 92-96.
- Santos, L., y Prieto, J. A. (2010). *Desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices a través de las habilidades básicas de lucha en el área de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Santos, M. L., Castejón, F. J. y Martínez, L. F. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 73-86.
- Santos-Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

- Santos-Guerra, M. A. (2003). *Una Flecha en la diana: la evaluación como Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Sarramona, J. (2004). *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: Ceac.
- Schwamberger, B., y Sinelnikov, O. (2015). Connecting Physical Education to Out-of-school Physical Activity through Sport Education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(9), 39-44.
- Sebastiani, E. M (1993). La evaluación de la Educación Física en la Reforma Educativa. *Apunts Educació Física y Sports*, 3, 17-26.
- Shavelson, R. S. (1976). Teacher's Decision Making. En N. L. GAGE. *The Psychology of Teaching Methods*. Chicago: Univ. Chicago.
- Sicilia, A., Delgado, M. A., Sáenz-López, P., Manzano, J. I., Varela, R., Cañadas, J. F., y Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en educación física. Diferencias en función del nivel educativo. *Motricidad: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17, 71-95.
- Siedentop, D. (1996). Valuing the physically active life: Contemporary and future directions. *Quest*, 48, 266-274.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Inde.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., y Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to Sport Education* (2nd ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sierra, B., Méndez-Giménez, A., y Mañana-Rodríguez, J. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula Abierta*, 40(3), 33-46.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sinelnikov, O. A. (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15, 91-114. doi: 10.1177/1356336X09105213

- Sivan, A. (2000). The implementation of peer assessment: an action research approach. *Assessment in Education*, 7(2), 193-213
- Skjong, R., y Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Solana, A. M. (2005). Análisis de la evolución del pensamiento sobre la aceptación de responsabilidades en las clases de Educación Física. *Apunts, educación Física y deporte*, 1, 29-39.
- Solana, A. M. (2007). *Aprendizaje cooperativo en las clases de educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- Solaz, J. J., Sanjosé, V., y Gómez, A. (2011). Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 177-186.
- Sommerwell, H. (1993). Issues in assessment enterprise and higher education: the case of self peer and collaborative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(3), 221-233.
- Sparks, D. (2002). *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*. Oxford: National Staff Development Council.
- Stake, R. E. (2007). *Investigacion con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Tesis doctoral). The Ohio State University, Columbus, Estados Unidos. Recuperado de: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1189523914
- Suárez, C., Fernández-Río, J. (2012). *El parkour como contenido educativo en Educación Primaria a través del aprendizaje cooperativo*. Congreso de actividades físicas cooperativas, Villanueva de la Serena, Badajoz.

- Subramanian, P. R., y Silverman, S. (2000). Validation of scores from an instrument assessing student attitude toward physical education. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 4(1), 29-43.
- Sweezy, P. M. (1945). *Teoría del desarrollo capitalista*. México: FCE.
- Taberero, B., De las Heras, J. M., y González-Boto, R. (2009). Evaluación formativa y portafolios del estudiante. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 3(1), 49-61.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2).
- Telama, R., Nupponen, H., y Holopainen, S. (1982). Motor fitness tests for Finnish schools. *Evaluation of motor fitness. Belgium, Council of Europe committee for development of Sport*, 1, 169-198.
- Thomas, J. R., y Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Tobón, S., Herminio, J., y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., y García, J. (2006). *Competencias, calidad y Educación Superior*. Bogotá, Colombia: Alma Mater Magisterio.
- Torio, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula abierta*, 83, 35-52.
- Tourón, J., Santiago, R., y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. España: Digital-text.
- Trigueros, C., Rivera, E., y De La Torre, E. (2006). El aprendizaje colaborativo en la formación de maestros. Una experiencia práctica. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 20, 45-55.
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos, una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía - Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15.

- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje*. UNESCO.
- Ureña, F., González, M. D., Hernández, M. A., Martínez, A., y Soriano, L. M. (1997). *La educación Física en Secundaria. Elaboración de materiales curriculares*. Barcelona: Inde.
- Ureña, F., Ureña, N., Alarcón, F., Ruiz-Lara, E., Saavedra, M.T., y Martínez, J. (2010). *La educación Física en secundaria basada en competencias: Proyecto curricular y programación*. Barcelona: Inde.
- Ureña, N., y Ruiz-Lara, E. (2012). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 29-44.
- Ureña, N., Ruiz-Lara, E., Alarcón, F., García-Pellicer, J., y García-Jimenez, J.V. (2008). Experiencia en torno a la evaluación formativa y compartida en el ámbito universitario en la asignatura Educación física de Base. *Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*, Córdoba, España.
- Ureña, N., Ureña, F., Velandrino, A., y Alarcón, F. (2007). La entrevista al maestro como instrumento de recogida de información. *Revista de educación física*, 105, 5-10.
- Utkin, L. V. (2006). A method for processing the unreliable expert judgments about parameters of probability distributions. *European Journal of Operational Research*, 175(1), 385-398.
- Vaca, M. (2008). Contribución de la educación física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 26, 52-61.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.

- Valero, A (2007). La técnica de enseñanza en el modelo ludotécnico: su aplicación a la educación física en primaria. *Kronos: La revista científica de actividad física y deporte*, 6(11), 29-38.
- Valero, A., y Conde, J. L. (2003). *La iniciación atletismo a través de los juegos*. Málaga: Aljibe.
- Valero, A., y Gómez, G. (2013). El atletismo en el Sistema Educativo. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(11), 46-58.
- Valero, F. (2013). *La evaluación formativa en educación física en el Municipio de Gandía*. (Trabajo fin de Grado) Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Vales, F, (2017). colegioobradoiro.blogspot.com.es/p/proyectos.html. A Crouña, España. Recuperado de <http://colegioobradoiro.blogspot.com.es/p/proyectos.html>
- Vallés, C., Ureña, N., y Ruiz-Lara, E. (2011). La evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso en su primer año de desarrollo. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158.
- Vázquez, P., y Ortega, J. L. (2011). *Competencias básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Vega, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. *Revista de Faced*, 9, 74-101.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: Estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.
- Velázquez, C. (Coord.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: Inde.
- Velázquez, C., y Fernández, I. (2002). *Educación física para la paz, la convivencia y la integración*. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez, R. (1991). La evaluación en Educación Física. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 26-29.

- Velázquez, R., y Hernández, J. L. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En R. Velázquez, y J. L. Hernández (Eds.), *La evaluación en Educación Física* (pp. 11-48). Barcelona: Graó.
- Velázquez, R., y Martínez, M. E. (2004). La autoevaluación y la coevaluación en el aprendizaje autónomo y cooperativo (u otra forma de plantear la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de condición física). En J. L. Hernández y R. Velázquez (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 293-322). Barcelona: Graó.
- Vera, J. A., y Moreno, J. A. (2007). El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-15.
- Viciano, J., Miranda, T., y Salinas, F. (2007). ¿Cómo planifican los profesores de Educación Física de Madrid en su etapa de formación inicial? Un análisis comparativo. *PULSO. Revista de Educación*, 30, 27-54.
- Vilchez, A., y Gil, D. (2010). Máster de Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 7(3), 661-666.
- Villardefrancos, E., Santiago, M. J., Castro, C., Aché., y Otero-López, J. M. (2012). Estrés en profesores de enseñanza secundaria: un análisis desde el optimismo. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2(3), 91-101.
- Viso, J. R. (2010). *Qué son las competencias*. Madrid: Eos.
- Vizcarra, M. T. (2004). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales* (Tesis doctoral) Universidad del País Vasco, País Vasco, España.
- Vizquete, M. (2002). La Didáctica de la Educación Física y el área de conocimiento de expresión corporal. Profesores y currículum. *Revista de Educación*, 328, 137-154.

- VVAA (2007a). *Programación, desarrollo y evaluación de las CCBB*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla-La Mancha.
- VVAA (2007b). *Las CCBB: Cultura Imprescindible para la Ciudadanía*. Madrid: Edita Proyecto Atlántida.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado. Técnicas de evaluación*. Madrid: Morata.
- Watts, F., y García-Carbonell, A. (Coords.). (2006). *La evaluación compartida: Investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Welch, S., y Comer, J. (1988). *Quantitative methods for public administration: techniques and applications*. Editorial Dorsey Press.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., y O'Neil, R. (2001). Linjages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Pshchology*, 39, 463-481.
- Wengraf, T. (2012). *Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Wested. (2002). *Teacher who learn, kids who achieve*. San Francisco: Wested
- Whitehead, M. E., y Almond, L. (2013). Creating learning experiences to foster physical literacy. *Physical Education Matters*, 8(1), 24-27.
- Wiersema, L. D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercis eScience*, 5(3), 153-157.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zapatero-Ayuso, J. A., González-Rivera, M. D., y Campos-Izquierdo, A. (2012). La formación de los docentes de educación física en torno a la enseñanza por competencia a través de un grupo de discusión. *Emásf. Revista digital de Educación Física*, 3, 17.

- 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. *Agora para la educación física y el deporte*, 15(3), 180-196.
- 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.
- Zapatero-Ayuso, J. A., González-Rivera, M. D., y Campos-Izquierdo, A. (2017b). 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.
- Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. C., y Manrique, J. C. (2009). Resultados globales de 29 experiencias de innovación en docencia universitaria con sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*.
- Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.
- Zuluaga, M. R. (2011). *Una experiencia para la formación permanente del docente: la investigación acción transformadora (IAT)*. San Gerónimo de Apure: Venezuela.

CAPÍTULO 7.

ANEXOS

7. ANEXOS

ANEXO 1: Validación técnica de Jueces Expertos	515
ANEXO 2: Cuestionario sobre la Percepción del Profesorado Acerca de la Evaluación Formativa y Compartida en Secundaria	523
ANEXO 3: Modificaciones en los ítems según las valoraciones de los jueces expertos	528
ANEXO 4: Ficha de Metaevaluación Didáctica (Navarro y Jiménez, 2012).	535
ANEXO 5: Cuestionario para la Evaluación de cursos apoyados en Tecnologías de la Información y la Comunicación (Fandós, 2003)	536
ANEXO 6: Instrumento de autodiagnóstico didáctico (Navarro y Jiménez, 2012)	542
ANEXO 7: Cuestionario enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado (Navarro y Jiménez, 2012)	543
ANEXO 8: Plantillas sobre las entrevistas realizadas	544
ANEXO 9: Documento de información para sujetos sometidos a estudio	550
ANEXO 10: Instrumento “sensaciones”	554
ANEXO 11: Instrumento “semáforo”	555
ANEXO 12: Tareas Curso de Formación Permanente	556
ANEXO 13: Unidad Formativa primer participante	566
ANEXO 14: Unidad Formativa segundo participante	579

ANEXO 1: Validación técnica de Jueces Expertos sobre las variables relacionadas con el cuestionario (P.P.A.E.F.C.S)

Estimado/a colaborador:

Con motivo de la puesta en marcha de un trabajo de investigación de doctorado, se pretende diseñar y validar un cuestionario. Por ello, estamos solicitando la valoración de **cuatro variables** relacionadas con el objetivo del mismo: **1) el constructo, 2) sus dimensiones, 3) los ítems que lo definen y 4) el instrumento en su conjunto**. Tanto la versión inicial del constructo, como de las dimensiones y de los ítems, son el resultado de una revisión bibliográfica profunda, y de la reflexión propia; apoyándome fundamentalmente en el trabajo llevado a cabo por Valero (2013) y el estudio de Navarro y Jiménez (2012).

Se pretende diseñar y validar el siguiente cuestionario:

“Percepción del profesorado acerca de la evaluación formativa y compartida en secundaria”

De forma concreta pretendemos que usted:

- Valore de forma cualitativa y cuantitativa el grado de exhaustividad y concreción de la definición del constructo.
- Valore la adecuación y pertinencia al constructo de las dimensiones que lo definen, y la exhaustividad y concreción de las mismas.
- Valore la adecuación y pertinencia a cada dimensión de los ítems que lo definen, y la exhaustividad y concreción de los mismos.
- Haga las consideraciones y/o aportaciones que estime oportunas para su mejora.

Agradeciendo de antemano su inestimable ayuda, reciba un cordial y afectuoso saludo.

PD. Puede continuar con la valoración en la página siguiente.

Le llevará aproximadamente veinte minutos.

En Murcia a 18 de Noviembre de 2015

Pablo A. Espinel Barceló (Doctorando)
Pabloespinelb@msn.com

Parte I. Valoración cuantitativa y cualitativa del constructo

Tanto la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE) como el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (LOMCE) relacionan la evaluación con la adquisición de las competencias del currículum educativo, existiendo cambios poco significativos en su formulación.

Se entiende por evaluación formativa, todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar (López-Pastor, 1999, 2006, 2007, 2009). La evaluación compartida es concebida como la evaluación que debe ser un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual e impuesto (López-Pastor, 2004). Así pues, el término compartida se adjunta a este proceso, al intervenir en el mismo los dos agentes responsables, alumno y profesor, mediante autoevaluaciones, coevaluaciones y evaluaciones dialogadas; que juegan un papel fundamental.

Por ello es primordial indagar acerca de la percepción del profesorado de Educación Física en secundaria con relación a la evaluación formativa y compartida, con el objeto de conocer su pensamiento sobre la misma, si la aplica y cómo, las posibles ventajas e inconvenientes de su utilización, etc. Esta percepción viene determinada por tres factores, la percepción del concepto, su aplicación educativa y su viabilidad durante el proceso. A continuación se pretende valorar cuantitativa y cualitativamente el constructo diseñado, con el objetivo de evaluar su concreción y exhaustividad.

VALORACIÓN CUANTITATIVA											
ASPECTO A VALORAR		VALORACIÓN CUANTITATIVA									
Constructo La percepción del profesorado de educación física en términos de evaluación formativa y compartida	Exhaustividad del constructo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Concreción del constructo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VALORACIÓN CUALITATIVA											
Valore cualitativamente la Exhaustividad y Concreción de la definición: Opcional (sólo si considera matizar o sugerir cualquier cuestión)											

Parte II. Valoración cuantitativa y cualitativa de las dimensiones del constructo / cuestionario

Siguiendo a Navarro y Jiménez (2012) y a Valero (2013) se relacionan 5 dimensiones para establecer el constructo en cuanto a la justificación de los ítems dentro del cuestionario. Atendiendo a la primera dimensión debemos conocer si la evaluación formativa y compartida es conocida por el profesorado y, en caso afirmativo, si se aplica en sus clases. La participación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación es un elemento sustancial para su implicación en la evaluación formativa y compartida, siguiendo con el proceso, la comunicación por parte del profesor y el alumno, que acentúa el carácter individualizado y el progreso personal de cada uno de ellos. Por último, queremos observar la relación existente entre la evaluación formativa con la adquisición de las competencias clave educativas y las capacidades que intervienen en su evolución.

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	Nº ÍTEMS DEL CUESTIONARIO
Concepto y aplicación de la evaluación formativa y compartida por parte del profesorado	Concepto de evaluación formativa y compartida	16, 18, 19, 20, 25, 28, 29
	Empleo de la evaluación formativa y compartida	22
	Inconvenientes a la hora de aplicar la evaluación formativa	21
	Utilización de técnicas de evaluación	27, 30
	Integración de la evaluación de la enseñanza en el sistema de evaluación	4, 14,
	Uso de instrumentos de evaluación de forma continua durante el proceso de enseñanza-aprendizaje	2, 3, 7, 8, 24
Participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación	Conocimiento por parte del alumnado acerca del sistema y proceso de evaluación	1, 11
	Intervención en el proceso de evaluación	6, 9,
Presencia de un flujo bidireccional constante de comunicación profesor-alumno respecto a la información obtenida en las tareas de evaluación	Relevancia de la utilización en el marco educativo	15
	Procesos de diálogo profesor-alumno	12, 26
Criterios de evaluación cognitivos, motrices y afectivo-sociales que convergen en el proceso	Capacidades motrices	13
	Capacidades cognitivas	10
	Capacidades afectivo-sociales	5
Competencias Clave	Relación entre competencias y evaluación formativa y compartida	17
	Evaluación de competencias clave	23

VALORACIÓN CUANTITATIVA											
ASPECTO A VALORAR		VALORACIÓN CUANTITATIVA									
Dimensión 1 Concepto y aplicación de la evaluación formativa y compartida por parte del profesorado	Adecuación y Pertinencia al constructo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Exhaustividad y concreción de la definición	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dimensión 2 Participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Adecuación y Pertinencia al constructo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Exhaustividad y concreción de la definición	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dimensión 3 Presencia de un flujo bidireccional constante de comunicación profesor-alumno respecto a la información obtenida en las tareas de evaluación	Adecuación y Pertinencia al constructo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Exhaustividad y concreción de la definición	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dimensión 4 Criterios de evaluación cognitivos, motrices y afectivo sociales que convergen en el proceso	Adecuación y Pertinencia al constructo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Exhaustividad y concreción de la definición	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dimensión 5 Competencias Clave	Adecuación y Pertinencia al constructo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Exhaustividad y concreción de la definición	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VALORACIÓN CUALITATIVA											
Valore cualitativamente la Exhaustividad y Concreción de cada dimensión y su Adecuación al constructo: Opcional (sólo si considera matizar o sugerir cualquier cuestión)											

Parte III. Ítems

Los ítems que conforman el cuestionario son una variación de los establecidos por Valero (2013), debido a su relación con el estudio de doctorado que se está llevando a cabo, añadiendo otros ítems de elaboración propia para relacionar la evaluación formativa y compartida con las competencias clave. En cada ítem se pretende que usted valore la adecuación y pertinencia a la categoría que concierne, así como a la adecuación y comprensión de la redacción de los mismos.

VALORACIÓN CUANTITATIVA											
ÍTEM	ASPECTOS A VALORAR	VALORACIÓN CUANTITATIVA									
1. Doy a conocer a los alumnos los objetivos a conseguir antes de una unidad didáctica (o de trabajo) nueva	Adecuación y pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

VALORACIÓN CUANTITATIVA											
ÍTEMS	ASPECTOS A VALORAR	VALORACIÓN CUANTITATIVA									
10. Evalúo capacidades cognitivas	Adecuación y pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Enuncio en cada unidad didáctica criterios que orienten la evaluación del aprendizaje	Adecuación y pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Comento con mis alumnos la información obtenida mediante instrumentos de evaluación para orientar su aprendizaje	Adecuación y pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Evalúo capacidades motrices	Adecuación y pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Creo que mi autoevaluación servirá para mejorar mi sistema de enseñanza	Adecuación y Pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Considero importante el diálogo entre profesor-alumno en el proceso de evaluación	Adecuación y Pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Creo que el alumno debe participar en el proceso de evaluación	Adecuación y Pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Creo que utilizando una evaluación formativa y compartida fomento la adquisición de las competencias clave	Adecuación y Pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Considero que la evaluación ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje	Adecuación y Pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

VALORACIÓN CUANTITATIVA											
ÍTEMS	ASPECTOS A VALORAR	VALORACIÓN CUANTITATIVA									
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Considero que la evaluación formativa es un aspecto importante de la educación	Adecuación y Pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Pienso que la evaluación formativa está relacionada con la formación integral del alumnado	Adecuación y Pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Tengo pocos conocimientos acerca de la evaluación formativa y compartida y por eso no la aplico en el aula	Adecuación y Pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Aplico una evaluación formativa y compartida en mis clases	Adecuación y Pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Utilizo una evaluación formativa y compartida a la hora de evaluar las competencias clave de los alumnos	Adecuación y Pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Utilizo el cuaderno del alumno como instrumento de aprendizaje, evaluación y diálogo profesor-alumno	Adecuación y Pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Creo que la evaluación compartida y/o dialogada fomenta la autonomía en el alumno	Adecuación y Pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Realizo una entrevista personal con el alumno antes de finalizar cada trimestre	Adecuación y Pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

VALORACIÓN CUANTITATIVA											
ÍTEMS	ASPECTOS A VALORAR	VALORACIÓN CUANTITATIVA									
		27. Empleo la observación directa para evaluar el aprendizaje de los alumnos	Adecuación y Pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8
Adecuación y comprensión de la redacción	1		2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. Pienso que la evaluación formativa no es objetiva	Adecuación y Pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. Considero que la evaluación formativa fomenta valores como la solidaridad, compañerismo, autonomía, diálogo, igualdad entre los alumnos	Adecuación y Pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. Utilizo exámenes teóricos y/o pruebas de ejecución (test de condición física, pruebas prácticas,...) para evaluar el aprendizaje de los alumnos	Adecuación y Pertinencia a la categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Adecuación y comprensión de la redacción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

VALORACIÓN CUALITATIVA
Valore cualitativamente la adecuación y comprensión de los diversos ítems: Opcional (sólo si considera oportuno matizar o sugerir cualquier cuestión)

Para concluir con el apartado de ítems del cuestionario, le agradeceríamos que exponga según su criterio, si cree oportuno agregar o eliminar algún ítem para la mejora del instrumento.

Eliminar ítem Nº	Nuevo ítem

Parte IV. Valoración global del instrumento / cuestionario

Para finalizar valore cuantitativa y cualitativamente los aspectos generales del cuestionario.

VALORACIÓN CUANTITATIVA										
ASPECTO A VALORAR	VALORACIÓN CUANTITATIVA									
Orden lógico de presentación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cantidad de preguntas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adecuación en las opciones de respuesta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adecuación a los destinatarios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Eficacia para proporcionar los datos requeridos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VALORACIÓN CUALITATIVA										
Valore cualitativamente los aspectos globales del cuestionario: Opcional (sólo si considera oportuno matizar o sugerir cualquier cuestión)										

Muchísimas gracias otra vez por su inestimable ayuda.
Estoy a su completa disposición en:

En Murcia a 18 de Noviembre de 2015

Pablo A. Espinel Barceló

ANEXO 2: 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>EDAD</p> <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>	<p>SEXO</p> <p><input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino</p>
<p>TIPO DE CENTRO</p> <p><input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado no concertado</p>	<p>AÑOS DE EXPERIENCIA</p> <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>
<p>GRUPOS DE ALUMNOS</p> <p><input type="checkbox"/> 1-3 <input type="checkbox"/> 7-9 <input type="checkbox"/> 4-6 <input type="checkbox"/> 10-15</p>	<p>Nº DE ALUMNOS POR GRUPO</p> <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>
<p>SITUACIÓN LABORAL</p> <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>	
<p>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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Tengo en cuenta la opinión del alumnado para ayudar en la mejora de mi práctica docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. La manera de evaluar a mi alumnado permite que ellos establezcan niveles personales de mejora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Evalúo capacidades afectivo-motivacionales del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. Implemento instrumentos y/o dinámicas de evaluación para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje (Autoevaluación)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9. Propicio que unos alumnos participen en la evaluación de otros (coevaluación)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10. Evalúo capacidades cognitivas del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12. Comparto con el alumnado la información obtenida mediante instrumentos de evaluación, para orientar su aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13. Evalúo capacidades motrices del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
14. Mi autoevaluación sirve para mejorar mi intervención docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
16. Es importante que el alumnado participe activamente en el proceso de evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
18. La evaluación formativa ayuda a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
20. La evaluación formativa y/o compartida está relacionada con la formación integral del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
21. Tengo pocos conocimientos acerca de la evaluación formativa y/o compartida y eso dificulta su aplicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
22. Aplico la evaluación formativa en mis clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
24. Evaluó capacidades de relación interpersonal del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
25. La evaluación compartida contribuye a mejorar la autonomía en el alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
28. En la evaluación formativa y/o compartida las valoraciones de las actividades y/o trabajos son subjetivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
32. La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia digital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
34. Evalúo capacidades de inserción social del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
35. Aplico la evaluación compartida en mis clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
36. El proceso de evaluación formativa y/o compartida es complejo y a veces poco claro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
39. Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia digital del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
45. Incentivo situaciones en las que el alumnado proporciona <u>feedback</u> a sus compañeros durante la sesión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

¡Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO 3: Valoraciones cualitativas de los jueces expertos (Ítems)

Ítem	Expertos	Modificación de la pregunta	Fundamentación
1	2, 4, 7, 10 y 17	“Doy a conocer a los alumnos los objetivos a conseguir antes de una unidad didáctica (o de trabajo) nueva” a “Doy a conocer al alumnado los objetivos a conseguir y/o desarrollar antes de una unidad didáctica nueva”	No entendieron unidad de trabajo como unidad didáctica, mientras que los expertos 2, 9 y 18 cambiarían el término “didáctica” por “formativa” aludiendo a las actualizaciones terminológicas introducidas con la LOMCE.
2	1, 2, 3, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 19 y 21	“Solicito la opinión de los alumnos para ayudar en la mejora de mi planteamiento didáctico” a “Tengo en cuenta la opinión del alumnado para ayudar en la mejora de mi práctica docente	Estuvieron de acuerdo en que el verbo solicitar implica mayor relevancia que tener en cuenta. Por otro lado, el planteamiento didáctico fue un término muy concreto en cuanto a la intervención docente por lo que la mejora de la práctica docente esclareció de una forma general todas las fases didácticas que se establecieron: tanto de planificación como de intervención y reflexión.
3	3, 4, 6, 10, 12, 17, 20	“Creo que la manera de evaluar a mis alumnos permite que ellos establezcan niveles personales de mejora” a “La manera de evaluar a mi alumnado permite que ellos establezcan niveles personales de mejora	No consideraron el verbo creer óptimo para la elaboración del ítem, la mera eliminación del verbo haría que el ítem estuviese correcto.
4	2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18 y 20	“La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología”	En la primera revisión declaraban que la dimensión de competencias clave no se podía determinar con preguntas generales acerca del trabajo por competencias y una evaluación formativa y compartida, es por ello que demandaban realizar dos preguntas por competencia: una relativa hacia la percepción del profesor acerca de si la utilización de la evaluación formativa y compartida fomenta la adquisición en específico de la competencia; y en la segunda pregunta debería definirse si el profesor en particular realiza una aplicación de la evaluación formativa y compartida para fomentar la adquisición de esa competencia. Para los ítems que han sido creados acerca de la utilización en general será expuesto como “razonamiento sobre la percepción de utilización” y para los ítems creados sobre si la practican será expuesto como “razonamiento de aplicabilidad del docente”.

Ítem	Expertos	Modificación de la pregunta	Fundamentación
5	3, 5, 10, 17 y 21	“Evalúo capacidades afectivo-sociales” a “Evalúo capacidades afectivo-motivacionales del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida”	Comentaron que la simplicidad de la definición de la pregunta puede poner al profesor en duda, si el objetivo del cuestionario es acerca del trabajo de una evaluación formativa y compartida debería especificarse que las capacidades, en este caso afectivo-motivacionales debían ser evaluadas de manera formativa.
6	1, 2, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 17, 18 y 20	“Empleo instrumentos para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje” a “Implemento instrumentos y/o dinámicas de evaluación para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje (Autoevaluación).”	Estuvieron de acuerdo en la diferencia existente entre emplear e implementar ya que mientras la primera es la mera utilización externa de un instrumento, la segunda forma parte de la metodología del profesor siendo una parte más y no un elemento anexo. Los mismos expertos también comentaron la necesidad de especificar los tres tipos de evaluación que puede efectuar el alumnado en su proceso de E-A, en este caso el sujeto evaluado y el evaluador es el mismo por lo que se correspondería con una autoevaluación.
7	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19 y 21	“Realizo alguna iniciativa específica para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar una unidad didáctica o de trabajo nueva” a “Antes de comenzar una unidad didáctica, realizo una negociación didáctica con el alumnado, tras disponer de sus opiniones y conocimientos previos”.	Destacaron la mala gramaticalización de la pregunta y el poco rigor terminológico de la misma, al tratarse de profesores de EF se sobreentiende que ellos son conocedores de la jerga específica utilizada en la profesión, por lo que en este ítem en concreto debe añadirse la negociación didáctica ya que solo con la utilización del término esclarece todas las dudas que pueden considerarse ante la lectura de la pregunta.
8	4	“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”.	El experto 4 en el apartado de crear ítem aportó este nuevo, tras una profunda reflexión se decidió añadirlo al cuestionario debido a que en los ítems relacionados con las competencias no existía ninguna acerca del desarrollo de una, junto con la necesidad de realizar feedback hacia el alumnado para la adquisición, desarrollo o perfeccionamiento de una determinada competencia.
9	12, 15 y 20	“Promuevo que unos alumnos participen en la evaluación de otros” a “Propicio que unos alumnos participen en la evaluación de otros (coevaluación)”.	Se consideró oportuno especificar el término que alude al alumno evaluador y al compañero evaluado (coevaluación).
10	3, 5, 10, 17 y 21	“Evalúo capacidades cognitivas” a “Evalúo capacidades cognitivas del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida”.	Indicaron la necesaria concreción sobre que las capacidades cognitivas son evaluadas mediante una evaluación formativa y compartida.

Ítem	Expertos	Modificación de la pregunta	Fundamentación
11	5, 10 y 14	“Enuncio en cada unidad didáctica criterios que orienten la evaluación del aprendizaje” a “En cada unidad didáctica informo al alumnado de los criterios, instrumentos y estándares de evaluación que orienten su aprendizaje”	Anotaron la necesidad de añadir todos los elementos sobre el proceso de evaluación del que forma parte el alumnado, no solo los instrumentos, sino los criterios y los estándares específicos que se van a trabajar en la unidad didáctica que se va a llevar a cabo.
12	7, 10, 12, 14, 17 y 20	“Comento con mis alumnos la información obtenida mediante instrumentos de evaluación para orientar su aprendizaje” a “Comparto con el alumnado la información obtenida mediante instrumentos de evaluación, para orientar su aprendizaje”.	Aclararon que el verbo compartir es más idóneo que el verbo comentar ya que el primero hace referencia a la inclusión del alumnado en la información facilitada.
13	3, 5, 10, 17 y 21	“Evalúo capacidades motrices” a “Evalúo capacidades motrices del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida”.	Determinaron la necesidad de incluir el tipo de evaluación que se utiliza para el trabajo de las capacidades motrices.
14	3, 4, 6, 10, 12, 17 y 20	“Creo que mi autoevaluación servirá para mejorar mi sistema de enseñanza” a “Mi autoevaluación sirve para mejorar mi intervención docente”	Al igual que en el ítem 2 no consideraron oportuno el verbo creer, opinar o considerar aceptables para los ítems de un cuestionario cuyo objetivo es analizar la percepción, la utilización de una pregunta afirmativa es más contundente.
15	3, 4, 6, 10, 12, 17 y 20	“Considero importante el diálogo entre profesor-alumno en el proceso de evaluación” a “Es importante el diálogo entre profesor-alumno en el proceso de evaluación”.	Misma fundamentación que el ítem 2 y 14.
16	3, 4, 6, 10, 12, 17, 20	“Creo que el alumno debe participar en el proceso de evaluación” a “Es importante que el alumnado participe activamente en el proceso de evaluación”.	Expusieron las mismas consideraciones que en los ítems 2, 14 y 15.
17	3, 4, 6, 10, 12, 17 y 20	“Creo que utilizando una evaluación formativa y compartida fomento la adquisición de las competencias” a “La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia aprender a aprender”.	Expusieron las mismas consideraciones que en los ítems 2, 14, 15 y 16.

Ítem	Expertos	Modificación de la pregunta	Fundamentación
19	2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 20	“La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia en comunicación lingüística”.	Atendieron al “razonamiento sobre la percepción de utilización”.
20	3, 4, 6, 10, 12, 17 y 20	“Pienso que la evaluación formativa está relacionada con la formación integral del alumnado” a “La evaluación formativa y/o compartida está relacionada con la formación integral del alumnado”.	Expusieron las mismas consideraciones que en los ítems 2, 14, 15, 16 y 17.
21	3, 4, 6, 10, 12, 17 y 20	“Tengo pocos conocimientos acerca de la evaluación formativa y compartida y por eso no la aplico en el aula” a “Tengo pocos conocimientos acerca de la evaluación formativa y/o compartida y eso dificulta su aplicación”.	Expusieron las mismas consideraciones que en los ítems 2, 14, 15, 16 y 17.
23	1, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13 y 18	“Utilizo una evaluación formativa y compartida a la hora de evaluar las competencias clave de los alumnos” a “Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología del alumnado”.	Indicaron que la pregunta carece de objetividad si no se especifica la competencia atendiendo al “razonamiento de aplicabilidad del docente”.
24	2, 4, 7, 8, 12, 13, 15, 16 y 21	“Creo que la evaluación compartida y/o dialogada fomenta la autonomía en el alumno” a “La evaluación compartida contribuye a mejorar la autonomía en el alumnado”	Señalaron las capacidades de relación interpersonales del alumnado como capacidad a evaluar debido a su importancia en las competencias del alumnado.
25	3, 4, 6, 10, 12, 17 y 20	“Creo que la evaluación compartida y/o dialogada fomenta la autonomía en el alumno” a “La evaluación compartida contribuye a mejorar la autonomía en el alumnado”	Expusieron las mismas consideraciones que en los ítems 2, 14, 15, 16, 17 y 20.
26	2, 5, 7, 14, 17 y 21	“Realizo una entrevista personal con el alumno antes de finalizar cada trimestre” a “Realizo una entrevista personal con el alumnado antes de finalizar cada trimestre y/o unidad didáctica, para dialogar sobre la evaluación de forma individualizada”.	Especificaron que la pregunta si se le añade el objetivo de la misma gana en entendimiento.

Ítem	Expertos	Modificación de la pregunta	Fundamentación
27	1, 10, 14 y 15	“Utilizo el cuaderno del alumno como instrumento de aprendizaje, evaluación y diálogo profesor-alumno” a “Utilizo el cuaderno del alumno y/o fichas de observación en cada unidad didáctica para llevar a cabo una evaluación formativa y/o compartida”	Justificaron que la mera utilización de instrumentos de evaluación no determina que estén utilizándolas de manera formativa, es por ello necesario concretar que su uso es formativo y compartido.
28	3, 5, 8, 14 y 17	“Pienso que la evaluación formativa no es objetiva” a “En la evaluación formativa y/o compartida las valoraciones de las actividades y/o trabajos son subjetivas”.	Estuvieron de acuerdo con la dificultad de utilización de la evaluación formativa y compartida relacionada con la subjetividad, pero es necesario contextualizar el momento de dificultad en específico para que el profesor la analice y responda de manera más focalizada.
29	1, 10, 14 y 15	“Utilizo exámenes teóricos y/o pruebas de ejecución (test de condición física, pruebas prácticas,...) para evaluar el aprendizaje de los alumnos” a “Utilizo exámenes teóricos y/o pruebas de ejecución en cada unidad didáctica para llevar a cabo una evaluación formativa”	Justificaron el cambio al igual que en el ítem 26.
30	2	“El alumnado tiene la posibilidad de rehacer las actividades de evaluación, una vez ha recibido el feedback, para tratar de mejorarlas”.	Comentó que son necesarios más ítems relacionados con la participación activa del alumnado a partir del rol asesor-guía que tiene el profesor en la evaluación formativa y compartida.
31, 36	3, 6 y 11	“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” y “El proceso de evaluación formativa y/o compartida es complejo y a veces poco claro”	Afirmaron que el cuestionario ganaría en validez de comprensión si se añadieran más dificultades en la utilización de la evaluación formativa y compartida.

Ítem	Expertos	Modificación de la pregunta	Fundamentación
32, 33, 38, 44		“La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia digital”, “La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia conciencia y expresiones culturales”, “La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de las competencias sociales y cívicas” y “La utilización de la evaluación formativa y/o compartida fomenta la adquisición de la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor”.	Los expertos justificaron la adición de ítems por el “razonamiento sobre la percepción de utilización”.
34	5, 8 y 16	“Evalúo capacidades de inserción social del alumnado mediante la evaluación formativa y/o compartida”.	Vieron importante añadir la inserción social como capacidad a desarrollar por parte del alumno con la ayuda del profesor.
35	1, 2, 4, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 17, 18, 20 y 21	“Aplico la evaluación compartida en mis clases”.	Señalaron la importancia de separar el ítem “aplico la evaluación formativa y compartida en mis clases” puesto que se puede llegar a realizar una evaluación formativa sin ser compartida y existen profesores que así realizan la evaluación en sus clases por lo que expondrían que no, sin detallar que sí realiza el otro tipo de evaluación.

Ítem	Expertos	Modificación de la pregunta	Fundamentación
37, 39, 40, 41, 42, 43	1, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13 y 18	“Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia en comunicación lingüística del alumnado”, “Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia digital del alumnado”, “Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia conciencia y expresiones culturales del alumnado”, “Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor del alumnado”, “Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar la competencia aprender a aprender del alumnado” y “Utilizo evaluación formativa y/o compartida a la hora de evaluar las competencias sociales y cívicas del alumnado”.	Indicaron que la pregunta carece de objetividad si no se especifica la competencia atendiendo al “razonamiento de aplicabilidad del docente”.
45	2, 7, 8, 10, 11, 14 y 20	“Incentivo situaciones en las que el alumnado proporciona feedback a sus compañeros durante la sesión”.	Justificaron que dentro de la participación activa del alumnado en las clases, es primordial establecer contextos en los que el alumnado además de participante sea animador y desarrolle capacidades de compañerismo.
Ítems eliminados		“Considero la opinión de mis alumnos para evaluar mi intervención docente durante las clases”, “Creo que las actividades de clase permiten al alumno comprobar si mejora en su aprendizaje”, “Considero que la evaluación ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje”, “Considero que la evaluación formativa es un aspecto importante de la educación”, “Empleo la observación directa para evaluar el aprendizaje de los alumnos” y “Considero que la evaluación formativa fomenta valores como la solidaridad, compañerismo, autonomía, diálogo, igualdad entre los alumnos”	Se eliminaron estos ítems por la creación de otros que englobaban términos, o porque a los expertos no los consideraron pertinentes para el cuestionario.

ANEXO 4: 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.

11. ¿Cuáles de las siguientes actividades habéis realizado (Sí/No) y qué importancia crees que tienen para tu formación. (Valora su importancia de 0 a 5).

Sí	No		Ninguna					Mucha						
		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						
• 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						
• 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						
		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. Respetto 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 1	2	3	4	Mucho 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. Sí 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 6: 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 7: 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 8: Plantillas sobre las entrevistas realizadas

ENTREVISTA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA Y COMPETENCIAS CLAVE	
Entrevistado nº: _____ Fecha entrevista: _____ Duración entrevista: _____ Unidad Formativa: _____	Inicial
Preguntas	Observaciones
<p>Datos personales: nombre, edad, sexo, centro, grupo de alumnos, número de alumnos por grupo</p> <p>¿Cómo ha integrado la evaluación en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>¿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?</p> <p>¿Cree que dispone de los conocimientos necesarios para trabajar con una evaluación formativa y compartida?</p> <p>¿Cómo definirías la evaluación formativa y compartida?</p> <p>¿El curso te ha facilitado comprender el concepto y aplicación de la evaluación formativa y compartida?</p> <p>¿Cuánto tiempo aproximadamente le ha llevado adaptar la unidad formativa para que la evaluación corresponda con una evaluación formativa y compartida?</p> <p>¿Cómo cree que se puede lograr la viabilidad de esta evaluación en las condiciones habituales del trabajo en el aula?</p> <p>¿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?</p> <p>¿Puede comentar brevemente las dos unidades formativas trabajadas en el curso?</p> <p>¿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?</p>	

ENTREVISTA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA Y COMPETENCIAS CLAVE	
Entrevistado nº: _____ Fecha entrevista: _____ Duración entrevista: _____ Unidad Formativa: _____	Unidad Formativa
Preguntas	Observaciones
<p>¿Puedes realizar una descripción de la unidad formativa que vas a llevar a cabo en tu centro?</p> <p>¿Qué metodologías didácticas utilizas en ella?</p> <p>¿De qué recursos dispone su unidad?</p> <p>En cuanto a los instrumentos de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuales? - ¿Por qué esos? - ¿Momentos de uso? - ¿Valor formativo de los mismos? <p>En relación a los procesos de diálogo con intención didáctica puedes describir si existen en qué consisten</p> <p>Evaluación versus Calificación en la unidad formativa</p>	

ENTREVISTA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA Y COMPETENCIAS CLAVE	
Entrevistado nº: _____ Fecha entrevista: _____ Duración entrevista: _____ Unidad Formativa: _____	COMPETENCIAS CLAVE
Preguntas	Observaciones
<p>¿Trabajas por competencias?</p> <p>¿Cómo las trabajas?</p> <p>¿Desde cuándo utilizas el trabajo por competencias, en la implementación de la LOE o en su actualización con la LOMCE?</p> <p>¿Qué opinión tienes acerca de las competencias?</p> <p>¿Crees que las competencias bien desarrolladas y trabajadas pueden aportar beneficios al proceso de E-A del alumnado y a su formación integral?</p> <p>¿Has tenido alguna formación específica del trabajo por competencias?</p> <p>Qué problemas asociarías al modelo competencial en el aula</p> <p>Entre los condicionantes que se pueden establecer para la programación por competencias ¿consideras que son relevantes en el modelo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contexto - Creencias - Tradición - Formación - Rol equipo directivo - Evaluación <p>¿Crees que entre las metodologías que se pueden utilizar para el modelo competencial, el elemento curricular de la evaluación es importante?</p> <p>¿La evaluación formativa y compartida puede favorecer el trabajo competencial?</p> <p>¿Qué instrumentos piensas que pueden ser idóneos para el trabajo por competencias?</p> <p>¿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?</p> <p>En qué medida piensas que la materia de E.F puede fomentar el modelo competencial?</p>	

ENTREVISTA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA Y COMPETENCIAS CLAVE		
Entrevistado nº: _____ Fecha entrevista: _____ Duración entrevista: _____ Unidad Formativa: _____		SESIÓN
<u>Resumen de la sesión</u>		
Instrumentos de evaluación utilizados		
Participación Alumnado	Evaluación	
	Activa	
Tiempos de sesión	Tiempo útil	
	Tiempo motor	
	Tiempo organización	
	Tiempo perdido	
Procesos de diálogo	Alumno-Alumno	
	Profesor-Alumno	
	Profesor	

ENTREVISTA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA Y COMPETENCIAS CLAVE	
Entrevistado nº: _____ Fecha entrevista: _____ Duración entrevista: _____ Unidad Formativa: _____	EVALUACIÓN FINAL
Preguntas	Observaciones
<p>Satisfacción sobre la UF llevada a cabo</p> <p>Alcance formativo de la UF sobre la evaluación de las Competencias Clave</p> <p>¿Consideras que has realizado una evaluación formativa y compartida?</p> <p>¿Considerarías que has realizado una evaluación por competencias?</p> <p>¿Qué cambios realizarías sobre tu intervención didáctica con respecto a esta UF?</p> <p>¿Y sobre tu práctica docente en general?</p> <p>¿Qué aprendizajes obtuviste tras la realización del curso de formación permanente realizado en la fase anterior?</p> <p>¿Y en el desarrollo de la UF?</p> <p>Reflexión sobre el desarrollo de la UF</p> <p>¿Qué modificaciones vas a realizar para la aplicación de la UF en el futuro?</p>	

ANEXO 9: Consentimiento Informado: padre/madre/tutor

CONSENTIMIENTO INFORMADO

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: "Retroalimentación entre las competencias básicas y la evaluación formativa y compartida: estudio de caso en la materia de Educación Física"

Los investigadores que van a acceder a los datos personales y a los resultados de las pruebas son: Pablo Alejandro Espinel Barceló (Doctorando), Dra. Dña. Encarnación Ruiz Lara (Principal Directora de Tesis) y la Dra. Dña. Nuvia Ureña Ortín (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):
Cumplimentación de un cuestionario sobre la percepción del alumnado de la práctica docente del profesor/a, 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 FUNDACION UNIVERSITARIA SAN ANTONIO, con la finalidad de INVESTIGACION Y DOCENCIA EN LAS AREAS DE CONOCIMIENTO CIENCIAS SOCIALES, JURIDICAS, DE LA EMPRESA Y DE LA COMUNICACION. 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 Guadalupe (Murcia) a 9 de enero de 2017

El investigador,

Fdo:.....

Pablo Alejandro Espinel Barceló

Fdo:

ANEXO 10: Documento de información para los sujetos sometidos a estudio**ANEXO**

**DOCUMENTO DE INFORMACIÓN PARA SUJETOS SOMETIDOS A
ESTUDIO
(HOJA INFORMATIVA)**

1. EN QUÉ CONSISTE Y PARA QUÉ SIRVE:

El estudio consiste en analizar el tipo de evaluación que desarrolla el profesorado de Educación Física del Municipio de Murcia en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria, para después formar a través de un curso de una alternativa en el sistema de evaluación, denominada evaluación formativa y compartida, donde el objetivo es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en las clases de Educación Física, involucrándose tanto el profesorado como el alumnado en el proceso de evaluación (López-Pastor, 2006), siempre contemplado desde el trabajo por competencias en el Sistema Educativo actual (LOMCE). Para ello la investigación está desarrollada en 3 fases diferenciadas.

Diseño, validación y facilitación de un cuestionario sobre la percepción del profesorado acerca de su sistema de evaluación.

Diseño y elaboración de un curso formativo acerca de la evaluación formativa y compartida y las competencias clave.

Desarrollo de un estudio de caso donde se aplica una unidad formativa con los elementos evaluativos de una evaluación formativa y compartida, rediseñada en el curso (fase previa) en un contexto real.

En la primera fase, se validó un cuestionario mediante la técnica de valoración de jueces expertos (veintiún jueces) y una prueba piloto a 70 profesores de Educación Física del Municipio de Murcia de Secundaria, posteriormente y tras realizar la validación, se facilitó el instrumento a todos los profesores del Municipio.

En la segunda fase, se van a realizar una serie de entrevistas a diferentes profesores de Educación Física de Murcia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, para recopilar, analizar y transmitir los datos obtenidos acerca de la implantación de una evaluación formativa y compartida en una de sus unidades formativas (o unidades didácticas) en su instituto.

La tercera fase se basa en la realización por parte del alumnado de un cuestionario sobre la percepción de los mismos acerca de la práctica docente de su profesor.

En todo momento los datos personales no serán reflejados para no vincular los resultados a los centros de los que forma parte.

Por parte del investigador principal asegura un compromiso de confidencialidad sobre los posibles datos identificativos de los participantes.

2. COMO SE REALIZA:

Cumplimentando el cuestionario P.P.A.E.F.C.S (percepción del profesorado acerca de la evaluación formativa y compartida en Secundaria).

Desarrollando las diferentes entrevistas que conforman la segunda fase del estudio.

Cumplimentando el cuestionario de percepción del alumnado acerca de la metodología didáctica de su profesor, en una de las clases de Educación Física.

3. QUÉ EFECTOS LE PRODUCIRÁ:

Aun no existiendo efectos directos, se podrá observar por parte del profesorado un análisis de su evaluación con el objetivo de reflexionar sobre si la evaluación formativa y compartida pudiera ser un buen elemento de inclusión en su programación y práctica docente.

Aun no existiendo efectos directos, se podrá observar por parte del alumnado un proceso metacognitivo sobre la práctica docente y su propia participación en los procesos de aprendizaje y evaluación.

4. EN QUÉ LE BENEFICIARÁ:

El profesor en cuestión podrá hacer una metaevaluación de su sistema de evaluación.

El alumno que cumplimente el cuestionario realizará un proceso de reflexión acerca de la metodología de su profesor, siendo consciente del proceso de enseñanza-aprendizaje del que está formando parte.

Ambos, profesor y alumnado, podrán aprender y tomar decisiones para mejorar su intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje, respectivamente.

5. QUÉ RIESGOS TIENE:

En el estudio no se contempla ningún riesgo para los sujetos que forman parte de la investigación, el único componente que puede existir es la discrepancia en la percepción del docente tras la lectura de la discusión del estudio.

5.1 LOS MÁS FRECUENTES:

5.2 LOS MÁS GRAVES:

6. SITUACIONES ESPECIALES QUE DEBEN SER TENIDAS EN CUENTA:

No existen situaciones especiales.

7. OTRAS INFORMACIONES DE INTERÉS (a considerar por el/la profesional)

No existen otras informaciones

**8. OTRAS CUESTIONES PARA LAS QUE LE PEDIMOS SU
CONSENTIMIENTO**

Ninguna otra cuestión viene referida al consentimiento que se le pide al participante para su involucración en el estudio

ANEXO 11: Instrumento “sensaciones”

SENSACIONES



ANEXO 12: Instrumento “semáforo”

TÉCNICA DEL RANÁFORO



ANEXO 13: Tareas Curso de Formación Permanente**TAREA 1: CONOZCÁMONOS**

Del 5/12/2016 al 11/12/2016

Realizar y Enviar antes del día 14 de diciembre a

pabloespinelbarcelo@outlook.es

Sub-Tarea 1: EDMODO

En esta actividad utilizaremos la plataforma "Edmodo" para comunicarnos, ya que es una herramienta muy útil como foro, para resolver las dudas que se ocasionen a lo largo del curso.

Para registrarnos debemos entrar en el siguiente enlace: <https://www.edmodo.com> Posteriormente debemos introducir los datos de registro, y en el apartado de usuario poner "alumno". Una vez reflejados con éxito los datos requeridos y creado el perfil, en el apartado de "únete a un grupo" introducir [sp9c35](#).

Una vez puesto el código, nos redirigirá al grupo "las competencias clave a partir del enfoque de la evaluación formativa y compartida en la región de Murcia" y ya estaremos listos para su utilización.

Sub-Tarea 2: PRESENTACIÓN

En el apartado "foro" de la página evaluacionfyc.wordpress.com debemos rellenar los campos solicitados, los cuales son:

Nombre

Correo electrónico

Centro de trabajo o prácticas

Expectativas del curso

Con esta información podremos enviaros los iconos de logro conforme vayáis superando las tareas, por lo que con la realización de esta sub-tarea estaréis más cerca del primer logro!

Sub-Tarea 3: UNIDAD FORMATIVA

Uno de los objetivos primordiales del curso, es determinar una unidad formativa o unidad didáctica, en la que trabajaremos para realizar un meta análisis de la misma y analizar si en su evaluación se corresponde con las características de una evaluación formativa y compartida para posteriormente y con ayuda de los contenidos ofertados en el curso, modificarla y/o ampliarla, para que así sea.

Por ello esta sub-tarea pretende que busquéis una de vuestras unidades formativas que vayáis a utilizar este curso o esté en tu haber para una futura aplicación y que lo enviéis al correo: pabloespinelbarceloutlook.es



Es importante mencionar que las unidades formativas enviadas solo serán utilizadas para analizarlas y trabajar con ellas, de ningún modo por mi parte serán objeto de plagio ni utilizadas con fin mercantil.

Sub-Tarea 4: LECTURA, VISIONADO, REFLEXIÓN Y META-EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Visionado de los siguientes enlaces cuyo contenido es relevante para la progresión del curso y el trabajo en la unidad formativa

1 Nuevos modelos de evaluación, por Víctor M. López Pastor 17:16 min



FICHA N°		TEMATICA®
FASE PREVIA AL AULA PRESENCIAL: Video <ul style="list-style-type: none"> https://www.youtube.com/watch?v=6dqLJO3KIX0 Artículo: <ul style="list-style-type: none"> http://www.retos.org/numero_9_10/retos10-3.pdf <p>López-Pastor (coord) (2006). La evaluación en Educación Física, Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida, <i>Retos</i>, 10, 31-41.</p>		
Nombre y Apellidos:		Fecha:
Título vídeo:		
Tema del vídeo:		
Título artículo:		
Tema del artículo:		
<ul style="list-style-type: none"> Breve esquema del contenido del vídeo y artículo: 		
<ul style="list-style-type: none"> En este vídeo y artículo vamos a utilizar la rutina de pensamiento el semáforo. ¿qué he aprendido y entiendo – qué me genera duda – qué no sé y no he entendido? 		
 En verde sitúa aquello que he aprendido, y se después de un trabajo directo a lo largo de todo el proceso formativo. Para lo que nos preguntamos: ¿QUÉ SE O ENTIENDO?		
 En amarillo, nos situamos en el ámbito de la ambigüedad, aquello que no soy capaz de defender o mantener sin pasar por dificultades. Para lo que nos preguntamos ¿QUÉ ME GENERA DUDA?		



En rojo, vamos a dedicar un tiempo a lo que no soy capaz de afrontar, no lo domino, tengo realmente dificultad en ello. Y nos formulamos la última de las preguntas ¿QUE NO SE?

(Como material complementario y opcional pero formativo os dejo un vídeo algo extenso, que a mi parecer expone de una forma bastante acertada el contexto de evaluación como herramienta de aprendizaje) Santos Guerra



TAREA 2: INDAGUEMOS

Del 9/01/2017 al 12/01/2017

Realizar y Enviar antes del día 13 de enero a

pabloespinelbarcelo@outlook.es

Sub-Tarea 1: Meta-análisis

Realizar un meta-análisis de los instrumentos y del sistema de evaluación de nuestra unidad formativa con los criterios de calidad educativa que vimos en la primera sesión.

Sub-Tarea 2:


Lectura del y comprensión de los temas dos y tres, se pueden encontrar en el blog evaluacionfyc.wordpress.com en el apartado de temario

Sub-Tarea 3:

Visionado y lectura del contenido que se expone a continuación seguido de la cumplimentación del ejercicio

1 La evaluación formativa y compartida en Educación Física, por Víctor M. López Pastor
09:45 min

<https://www.youtube.com/watch?v=qRgd5kWK1oU&t=1s>

FASE PREVIA AL AULA PRESENCIAL:	
Vídeo	
<ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=qRgd5kWK1oU&t=1s 	
Artículo:	
<ul style="list-style-type: none"> • http://oa.upm.es/29126/1/INVE_MEM_2013_168928.pdf 	
<p>Zapatero, J. A., González, M. D. Y Campos, A. (2013). LA evaluación por competencias en educación física: modelos e instrumentos de evaluación utilizados por el profesorado. <i>Ágora</i>, 15(3), 180-196.</p>	
FICHA N°	TEMÁTICA
Nombre y Apellidos:	Fecha:
Título vídeo:	
Tema del vídeo:	
Título artículo:	
Tema del artículo:	
<ul style="list-style-type: none"> • Breve esquema del contenido del vídeo y artículo: 	
<ul style="list-style-type: none"> • En este vídeo y artículo vamos a utilizar la rutina de pensamiento el semáforo. • ¿qué he aprendido y entiendo – qué me genera duda – qué no sé y no he entendido? 	
 <p>En verde sitúa aquello que he aprendido, y después de un trabajo directo a lo largo de todo el proceso formativo. Para lo que nos preguntamos: ¿QUE SE O ENTIENDO?</p>	



En amarillo, nos situamos en el ámbito de la ambigüedad, aquello que no soy capaz de defender o mantener sin pasar por dificultades. Para lo que nos preguntamos ¿QUE ME GENERA DUDA?



En rojo, vamos a dedicar un tiempo a lo que no soy capaz de afrontar, no lo domino, tengo realmente dificultad en ello. Y nos formulamos la última de las preguntas ¿QUE NO SE?

(Como material complementario y opcional pero formativo os dejo un vídeo algo extenso, que a mi parecer expone de una forma bastante acertada el contexto de evaluación como herramienta de aprendizaje) Frida Díaz Barriga Arceo



TAREA: PARTICIPEMOS

Del 16/01/2017 al 19/01/2017

Realizar y Enviar antes del día 19 de enero a

pabloespinelbarcelo@outlook.es

Sub-Tarea 1: Rúbrica

Diseñar y elaborar una rúbrica para poder evaluar la comunicación de los compañeros en la sesión presencial N°3, tanto los indicadores como los descriptores son libres pero deben abordar los elementos de habilidades comunicativas y sobre el contenido expuesto.

Sub-Tarea 2: Instrumentos

Diseñar e implementar en las unidades formativas que lo necesiten aquellos instrumentos de evaluación que cumplan con los criterios de calidad educativa de López-Pastor (2006), cumplimentando el instrumento de meta-evaluación diagnóstica de Navarro (2012).

Sub-Tarea 3: Ultimando las unidades formativas

Concretar las unidades formativas que se han estado trabajando durante el curso incidiendo en el sistema de evaluación dentro de las sesiones y no como último elemento de la unidad.

Sub-Tarea 4: Puesta en escena

Preparar una presentación para cada unidad formativa en la que se expondrá a los compañeros.

Por último y de modo optativo os dejo un interesante video en el que mediante una mesa redonda reflexionan y aportan datos acerca de las competencias clave en el contexto educativo.

<https://www.youtube.com/watch?v=FUllh4rs4so>

1:12:15 (Ministerio de Educación Cultura y Deporte)



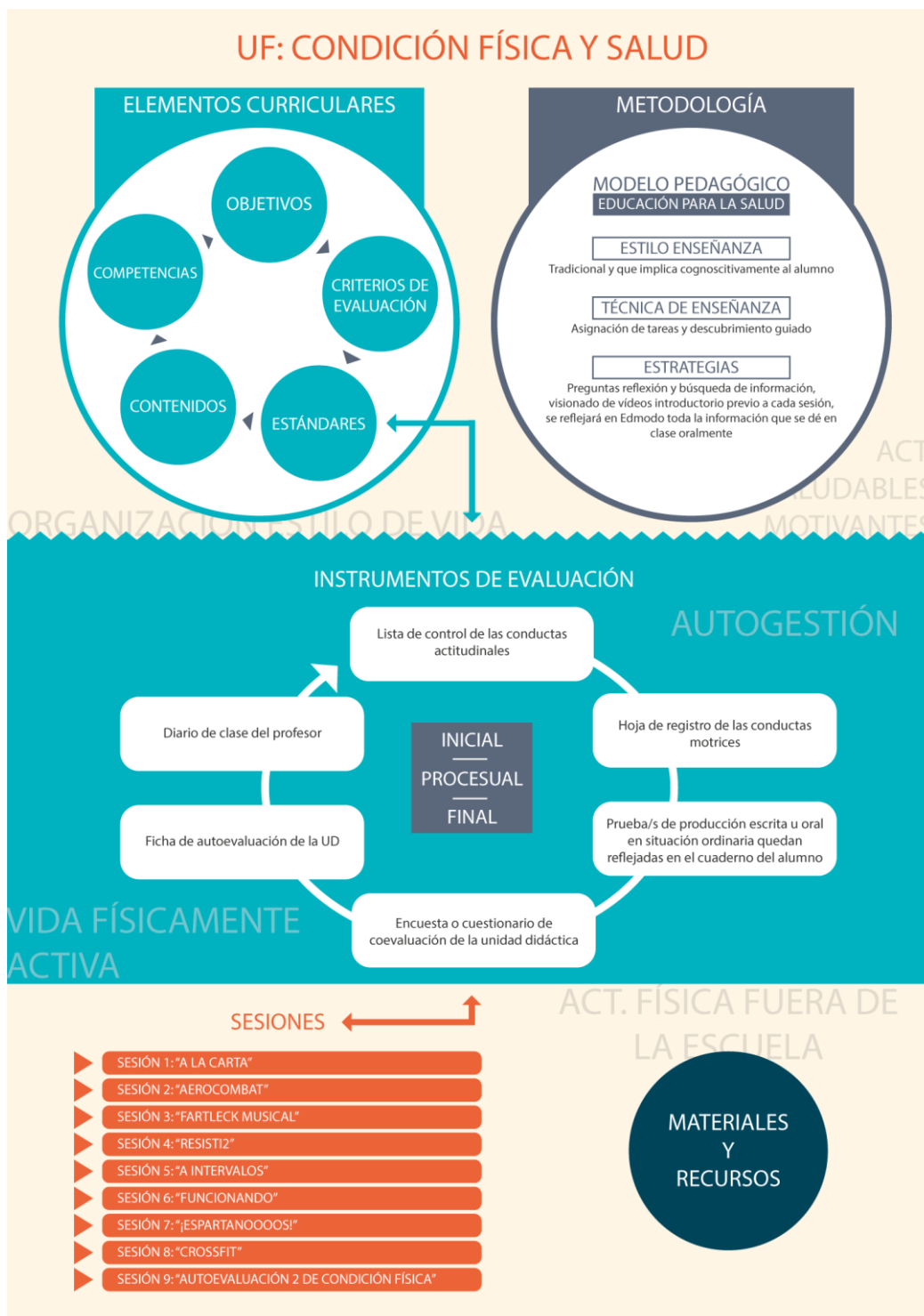
Rúbrica para la evaluación de la tarea 1 y 2

AUTOEVALUACIÓN (puntos fuertes y puntos débiles):						
ESCALA DESCRIPTIVA O RUBRICA SOBRE ELABORACION – Meta-						
análisis Evaluación Formativa y compartida						
CRITERIOS	DESCRIPTORES				RESULTADO Y OBSERVACIONES	CALIF.
	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	MAL/POBRE		
FASE PREVIA (Video)	(4) -Demuestra una gran capacidad de síntesis en el esquema. - Expresa altas dosis de habilidades de razonamiento.	(3) -Los contenidos clave se presentan en el esquema, pero no demuestra capacidad de síntesis (demasiada información). - Expresa habilidades de razonamiento.	(2) - Muchos contenidos clave se presentan en el esquema, pero no demuestra capacidad de síntesis (demasiada información). - Expresa ciertas habilidades de razonamiento.	(1) - Los contenidos clave no se presentan en el esquema y no demuestra capacidad de síntesis (demasiada información). - No expresa habilidades de razonamiento.		
(4pto)	(5) - Cada punto principal estuvo bien apoyado con varios hechos relevantes, estadísticas y/o ejemplos. - Toda la información presentada en el debate fue clara, precisa y minuciosa. - Todos los contra-argumentos fueron precisos, relevantes y fuertes.	(4) - Cada punto principal estuvo adecuadamente apoyado con hechos relevantes, estadísticas y/o ejemplos. - La mayor parte de la información en el debate fue clara, precisa y minuciosa. - La mayoría de los contra-argumentos fueron precisos, relevantes y fuertes.	(2,5) - Cada punto principal estuvo adecuadamente apoyado con hechos, estadísticas y/o ejemplos, pero la relevancia de algunos fue dudosa. -La mayor parte de la información en el debate fue presentada en forma clara y precisa, pero no fue siempre minuciosa. -La mayoría de los contra-argumentos fueron precisos y relevantes, pero algunos fueron débiles	(1) - Ningún punto principal fue apoyado. - La información tiene varios errores; no fue siempre clara. - Los contra-argumentos no fueron precisos y/o relevante		
FASE PRESENCIAL Y PUESTA EN PRACTICA (3pto)	(1) - Estructura apropiada y mejorada de los apartados. Sus aspectos formales (redacción, presentación) muestran un nivel de calidad óptimos. - Uso de la ortografía y signos de puntuación de manera ejemplar.	(0,8) - Estructura apropiada de los apartados. Sus aspectos formales (redacción, presentación) muestran un nivel de calidad estándar. - En general, demuestra un dominio correcto de la ortografía y el uso de los signos de puntuación, aunque aparecen algunos errores mínimos.	(0,5) - Estructura y secuenciación aceptable de los apartados. Sus aspectos formales (redacción, presentación) muestran un nivel de calidad estándar, aunque se cometen algunos errores.	(0,2) - Estructura y secuenciación inapropiada de los apartados. - Sus aspectos formales (redacción, presentación) no muestran un nivel de calidad estándar, se cometen muchos errores. - Es evidente el mal uso de la ortografía y signos de puntuación.		
ASPECTOS FORMALES (1pto)						

Rúbrica para la evaluación de la Tarea 3

CATEGORÍA	4	3	2	1
Comprensión	El estudiante puede con precisión contestar todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase
Conocimiento evaluación FyC	Demuestra un completo entendimiento del tema	Demuestra un buen entendimiento del tema	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema	No parece entender muy bien el tema
Aplicación evaluación formativa y compartida	Aplica una verdadera evaluación formativa y compartida en su UF	Existen rasgos de una evaluación formativa y compartida	Existe únicamente la presencia de la evaluación formativa o compartida en la UF	No existe presencia en la UF de una evaluación FyC
Competencias Clave	La UF puede evaluar el grado de consecución de las Competencias Clave por parte del alumnado	Existe una coherencia curricular y las tareas presentadas cumplen con un aprendizaje situado y auténtico	Existe una coherencia entre los elementos curriculares en la programación de la UF	No existe un trabajo del modelo competencial en la UF
Debate generado en la presentación	Toda la información presentada en el debate fue clara, precisa y minuciosa	La mayor parte de la información en el debate fue clara, precisa y minuciosa	La mayor parte de la información en el debate fue presentada en forma clara y precisa, pero no fue siempre minuciosa	La información tiene varios errores; no fue siempre clara

ANEXO 14: Unidad Formativa primer participante



CONDICIÓN FÍSICA Y SALUD:**CURSO Y GRUPO:** 4ºB**TRIMESTRE:**

2º

COMPETENCIAS (estándares a través de los que se trabajan):

- 📌 APRENDER A APRENDER: 1.1.1, 1.1.2, 1.1.4, 1.2.1, 1.2.3, 1.2.4, 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3, 4.1.1, 4.1.2, 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3, 4.4.1, 4.4.2, 4.5.1, 4.5.2.
- 📌 SOCIAL Y CÍVICA: 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, 1.1.4, 1.2.1, 1.2.2, 1.2.4, 1.3.2, 4.1.1, 4.3.1.
- 📌 MATEMÁTICA Y EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA: 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, 1.1.4, 1.2.1, 1.2.2, 1.2.4, 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3, 4.1.2, 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3, 4.4.1, 4.4.2, 4.5.1, 4.5.2, 4.5.3.
- 📌 SENTIDO DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR: 1.2.2, 1.2.3, 1.3.3, 4.1.1, 4.1.2, 4.4.2.
- 📌 LINGÜÍSTICA: 4.3.3, 4.4.1, 4.5.1, 4.5.2, 4.5.3.
- 📌 DIGITAL: 4.5.1, 4.5.2, 4.5.3.

OBJETIVOS:

1. Reconocer las capacidades físicas básicas más relacionadas con las actividades trabajadas.
2. Realizar de forma autónoma calentamientos y vueltas a la calma.
3. Iniciarse en el conocimiento de la prevención y tratamiento de las lesiones deportivas.
4. Conocer y aplicar hábitos higiénicos derivados de la práctica de actividad física.
5. Utilizar las tecnologías de la información y comunicación como herramienta de comunicación entre los miembros del grupo y con el docente.
6. Participar en las actividades propuestas.
7. Aceptar las funciones atribuidas a cada uno dentro de una labor de equipo y colaborar con los compañeros.
8. Desarrollar actitudes de tolerancia y deportividad, respetando a los compañeros y las reglas del juego.
9. Fomentar el diálogo y la comunicación entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor.
10. Reflexionar sobre aspectos sociales vinculados al deporte.
11. Reflexionar y conocer aspectos relacionados con la actividad física y la salud y con hábitos saludables.

CONTENIDOS:

C1.1. Características de las actividades físicas saludables y sus beneficios para la salud individual y colectiva.

C1.2. Efectos provocados por las actitudes posturales inadecuadas más frecuentes.

C1.3. Práctica de ejercicios de tonificación y flexibilización para la compensación y estabilización postural.

C1.4. Efectos de hábitos no saludables (sedentarismo, consumo de tabaco, de alcohol o de otras drogas) sobre la condición física y la salud.

C1.5. Fundamentos de nutrición y actividad física: balance energético y dieta equilibrada.

C1.6. Análisis de las necesidades de hidratación y alimentación para los diferentes tipos de actividad física, antes, durante y después de las mismas.

C1.7. Análisis del nivel de implicación de las capacidades físicas básicas en los diferentes tipos de actividad.

C1.8. Métodos para el desarrollo de las capacidades físicas orientados a la salud.

C1.9. Principios para el adecuado desarrollo de la condición física.

C1.10. Realización de un programa de actividad física para mejorar sus condiciones de salud y calidad de vida.

C1.11. Práctica de pruebas de valoración de la aptitud física en sus dimensiones anatómica, fisiológica y motriz, e interpretación de los resultados orientados a la salud y al rendimiento deportivo.

C1.12. Análisis de variables a tener en cuenta en la fase principal para el diseño del calentamiento y vuelta a la calma. Errores más frecuentes. Lesiones derivadas de un calentamiento inadecuado.

C1.13. Beneficios de la vuelta a la calma adecuada.

C1.14. Utilización de fuentes de información para la selección de ejercicios y tareas de activación y vuelta a la calma en función de las características de la parte principal.

C1.15. Preparación de la fase inicial de la sesión utilizando recursos alternativos diferentes a los usados convencionalmente.

C1.16. Técnicas básicas de respiración y relajación aplicadas a la fase final de la sesión.

C1.17. Práctica autónoma de ejercicios o actividades de calentamiento y vuelta a la calma.

C2.1. Conceptos sobre seguridad en la práctica de actividades.

C4.1. Realización de las actividades físico-deportivas teniendo en cuenta los principios de juego limpio y el respeto a las reglas y normas establecidas.

C4.2. Estrategias para favorecer y desarrollar valores sociales y personales a través de las actividades físico-deportivas practicadas.

C4.7. Condiciones de seguridad en la práctica de actividades físico-deportivas: guía de comportamiento adecuado.

C4.8. Lesiones más frecuentes derivadas de la práctica de actividad física.

C4.9. Primeros auxilios básicos: método RICE, posición lateral de seguridad, protocolo de reanimación cardiopulmonar básica o RCP, maniobra de Heimlich, etc.

C4.10. Utilización de técnicas para la mejora de las habilidades sociales a través de actividades físico-deportivas y artístico-expresivas.

C4.11. Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, medios audiovisuales y otras tecnologías para profundizar sobre contenidos del curso.

C4.13. Procedimientos de registro de la práctica habitual de actividad física a través de las nuevas tecnologías.

C4.14. Las redes sociales y su correcta utilización en beneficio del aprendizaje de contenidos propios de la Educación física.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

C1.1. Argumentar la relación entre los hábitos de vida y sus efectos sobre la condición física, aplicando los conocimientos sobre actividad física y salud.

C1.2. Mejorar o mantener los factores de la condición física, practicando actividades físico-deportivas adecuadas a su nivel e identificando las adaptaciones orgánicas y su relación con la salud.

CE4.1. Analizar críticamente el fenómeno deportivo discriminando los aspectos culturales, educativos, integradores y saludables de los que fomentan la violencia, la discriminación o la competitividad mal entendida.

CE4.3. Asumir la responsabilidad de la propia seguridad en la práctica de actividad física, teniendo en cuenta los factores inherentes a la actividad y previendo las consecuencias que pueden tener las actuaciones poco cuidadosas sobre la seguridad de los participantes.

CE4.4. Demostrar actitudes personales inherentes al trabajo en equipo, superando las inseguridades y apoyando a los demás ante la resolución de situaciones desconocidas.

CE4.5. Utilizar eficazmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de aprendizaje, para buscar, seleccionar y valorar informaciones relacionadas con los contenidos del curso, comunicando los resultados y conclusiones en el soporte más adecuado.

ESTÁNDARES:

E1.1.1. Demuestra conocimientos sobre las características que deben reunir las actividades físicas con un enfoque saludable y los beneficios que aportan a la salud individual y colectiva.

E1.1.2. Relaciona ejercicios de tonificación y flexibilización con la compensación de los efectos provocados por las actitudes posturales inadecuadas más frecuentes.

E1.1.3. Relaciona hábitos como el sedentarismo, el consumo de tabaco y de bebidas alcohólicas con sus efectos en la condición física y la salud.

E1.2.1. Valora el grado de implicación de las capacidades físicas en la realización de los diferentes tipos de actividad física.

E1.2.2. Practica de forma regular, sistemática y autónoma actividades físicas con el fin de mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.

E1.2.3. Aplica los procedimientos para integrar en los programas de actividad física la mejora de las capacidades físicas básicas, con una orientación saludable y en un nivel adecuado a sus posibilidades.

E1.3.1. Analiza la actividad física principal de la sesión para establecer las características que deben tener las fases de activación y de vuelta a la calma.

E1.3.2. Selecciona los ejercicios o tareas de activación y de vuelta a la calma de una sesión, atendiendo a la intensidad o a la dificultad de las tareas de la parte principal.

E1.3.3. Realiza ejercicios o actividades en las fases iniciales y finales de alguna sesión, de forma autónoma, acorde con su nivel de competencia motriz.

E4.1.1. Valora las actuaciones e intervenciones de los participantes en las actividades reconociendo los méritos y respetando los niveles de competencia motriz y otras diferencias.

E4.1.2. Valora las diferentes actividades físicas distinguiendo las aportaciones que cada una tiene desde el punto de vista cultural, para el disfrute y el enriquecimiento personal y para la relación con los demás.

E4.3.1. Verifica las condiciones de práctica segura usando convenientemente el equipo personal y los materiales y espacios de práctica.

E4.3.2. Identifica las lesiones más frecuentes derivadas de la práctica de actividad física.

E4.3.3. Describe los protocolos que deben seguirse ante las lesiones, accidentes o situaciones de emergencia más frecuentes producidas durante la práctica de actividades físico-deportivas.

E4.4.1. Fundamenta sus puntos de vista o aportaciones en los trabajos de grupo y admite la posibilidad de cambio frente a otros argumentos válidos.

E4.4.2. Valora y refuerza las aportaciones enriquecedoras de los compañeros o las compañeras en los trabajos en grupo.

E4.5.1. Busca, procesa y analiza críticamente informaciones actuales sobre temáticas vinculadas a la actividad física y la corporalidad utilizando recursos tecnológicos.

E4.5.2. Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación para profundizar sobre contenidos del curso, realizando valoraciones críticas y argumentando sus conclusiones.

E4.5.3. Comunica y comparte información e ideas en los soportes y en entornos apropiados.

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN:

Observación directa durante las sesiones, registro de los conocimientos a través de las pruebas escritas.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

- ☑ Lista de control de las conductas actitudinales
- ☑ Hoja de registro de las conductas motrices
- ☑ Prueba/s de producción escrita u oral en situación ordinaria (trabajos y preguntas teóricas)

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN:

- A. PRUEBA ESCRITA.
- B. CONDUCTAS ACTITUDINALES mostradas durante el desarrollo de las sesiones.
- C. CONDUCTAS MOTRICES mostradas durante el desarrollo de las sesiones (aplicación de los contenidos trabajados, ...)

METODOLOGÍA:

- ☑ Estilo enseñanza: tradicional y que implica cognoscitivamente al alumno.
- ☑ Técnica de enseñanza: asignación de tareas y descubrimiento guiado.
- ☑ Estrategias: preguntas reflexión y búsqueda de información.
- ☑ Modelo pedagógico orientado a la salud

SESIONES Y ACTIVIDADES:**Sesión 1: ¡A LA CARTA!**

Información previa a la sesión por Edmodo: Información motivante, explicando los diferentes trabajos que deben realizar y visionado del vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=uGm6lc4N9Pg&feature=youtu.be>

Resumen

Día lluvioso por lo que la sesión se tuvo que trasladar al pabellón. Sesión eminentemente teórica, destinada a la explicación del trabajo de fuerza resistencia y como se elabora una sesión de actividad física saludable. Con la ayuda de cartas explicativas de ejercicios el alumnado debe realizar mediante la agrupación de los ejercicios que vieran más óptimos a su sesión, esta debe estar planificada organizando el tiempo en calentamiento, parte principal y vuelta a la calma, y deben estar presente ejercicios localizados en el miembro superior, tronco, miembro inferior y general.

Organización

- Tiempos de sesión: 35 min parte principal y trabajo motriz, 15 min vuelta a la calma y 5 min perdidos.
- Instrumentos de evaluación utilizados: cuaderno del profesor, cuaderno del alumno y lista de control.
- Participación del alumnado: Participación activa durante la sesión muy baja, participación en la evaluación media.
- Procesos de diálogo: profesor alumno explicación teórica de los elementos de la sesión, alumno-alumno para intercambiar opiniones, alumno profesor, dudas ocasionadas a lo largo de la sesión.
- Metodología utilizada: Técnica instrucción directa e indagación. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas y descubrimiento guiado.

Sesión 2: ¡ESPARTANOOOOS!

Información previa a la sesión por Edmodo: Charla motivadora para la Spartan Race, explicación del sistema de entrenamiento de alta intensidad focalizando la atención en el entrenamiento total y las medidas de prevención antes de su realización y visionado del vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=M53MQUczsJM&feature=youtu.be>

Resumen

Spartan Race adaptado a supersprint a modo de carrera de obstáculos. Para crear una ambientación y motivar al alumnado, estos debían pintarse con pintura de cara y escuchar la introducción a la carrera por parte del profesor. Este por su lado grabó la sesión para editarla posteriormente y realizar un vídeo con la experiencia vivida.

Organización

- Tiempos de sesión: 5 min calentamiento, 30 min parte principal y trabajo motriz, 5 min vuelta a la calma.
- Instrumentos de evaluación utilizados: cuaderno del profesor, cuaderno del alumno y lista de control.
- Participación del alumnado: Participación activa durante la sesión muy alta, participación en la evaluación baja.
- Procesos de diálogo: profesor alumno, feedback motivante.
- Metodología utilizada: Técnica instrucción directa. Estilo: modificación del mando directo.

Sesión 3: RESISTENCIA

Información previa a la sesión por Edmodo: explicación de la sesión (trabajo de resistencia anaeróbica láctica dentro de los métodos continuos variables) y material que el alumno debe traer a la reunión y visionado del vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=w7bidoPAitM&feature=youtu.be>

Información inicial: el profesor explicó al alumnado que iba a haber una modificación entorno al desarrollo de las sesiones que en un primer momento estaba planificada.

Resumen

Antes de comenzar con la sesión se realizó la reflexión final anterior ya que no dio tiempo debido a la carrera.

Sesión enfocada a la fuerza-resistencia sin necesidad de ir al gimnasio, introduciendo el concepto de ejercicio funcional y propiocepción, con ejercicios globales y analíticos por parejas. Finalizando con una reflexión final de sesión donde se reflejaría por edmodo posteriormente.

Organización

- Tiempos de sesión: 5 min calentamiento, 30 min parte principal y trabajo motriz, 5 min vuelta a la calma.
- Instrumentos de evaluación utilizados: cuaderno del profesor, cuaderno del alumno y lista de control.
- Participación del alumnado: Participación activa durante la sesión muy alta, y en la evaluación mediante la reflexión final, siendo conocedores de los cambios acontecidos en la UF y el diálogo con el profesor acerca de la realización técnica del ejercicio.
- Procesos de diálogo: profesor alumno; de manera individual se corrige la ejecución técnica mediante retroalimentación guiada; alumno-alumno, reconducción de gesto técnico; alumno profesor, en la reflexión final y durante la sesión con las dudas que surgían.
- Metodología utilizada: Técnica instrucción directa e indagación. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas y descubrimiento guiado.

Sesión 4: CROSSFIT

Información previa a la sesión por Edmodo: Información sobre lo que consistirá la sesión y visionado del vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=En1RBBzQZoA&feature=youtu.be>

Resumen

Como información inicial de la sesión el profesor explicó el concepto de ejercicio funcional y dibujó en la pizarra los ejercicios que iban a conformar la sesión.

La sesión se corresponde con un trabajo de Crossfit, dividida esta en ocho ejercicios a modo de circuito en el que de manera individual cada alumno dispone de su propio espacio,

comenzando la primera vuelta cada alumno debe realizar los ejercicios con un total de cinco repeticiones para pasar al siguiente, cuando se finaliza una vuelta completa, comienzan la siguiente ronda sumando cinco repeticiones por ejercicio, cuyo objetivo es realizar las máximas vueltas posibles. Es importante saber que el profesor aclara en varias ocasiones que pueden beber agua cuando les apetezca y dejar de hacer el circuito cuando la intensidad fuera muy alta individualmente o se encontrasen mal. Finalizando con una reflexión final de sesión donde se reflejaría por edmodo posteriormente.

Organización

- Tiempos de sesión: Calentamiento 6 min, trabajo motriz 22 min, 15 min organización y reflexión, tiempo perdido 7 min.
- Instrumentos de evaluación utilizados: cuaderno del profesor, cuaderno del alumno y lista de control.
- Participación del alumnado: participación activa alta en la sesión, y participación en la evaluación correspondiente al momento de reflexión final de sesión y procesual mediante la observación directa con la realización de los compañeros y procesos de diálogo mediante retroalimentación focalizada en aspectos técnicos y propioceptivos.
- Los procesos de diálogo llevados a cabo en la sesión se relacionan con los feedbacks que se dan entre los alumnos y la reflexión final enfocada a aspectos saludables de entrenamiento de Crossfit.
- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa e indagación. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas y descubrimiento guiado.

Sesión 5: FUNCIONANDO

Información previa a la sesión por Edmodo: da explicaciones de los cambios realizados en cuanto a la temporalización de las sesiones a lo largo de la UF y explicación de la sesión que se va a realizar y visionado del vídeo:

https://www.youtube.com/watch?v=UwPbgl_OID8&feature=youtu.be

Resumen

Sesión de ejercicios en circuito sobre entrenamiento funcional, se explica la función del TRX con las diferentes intensidades y ejercicios que se pueden realizar así como los beneficios que se pueden adquirir si se utiliza de forma óptima, 13 ejercicios en total habiendo ejercicios analíticos y otros dinámicos y en parejas como la lucha canaria. Finalizando con una reflexión final de sesión donde se reflejaría por edmodo posteriormente.

Organización

- Tiempos de sesión: Calentamiento 5 min, trabajo motriz 25 min, 15 min organización y reflexión, tiempo perdido 10 min.
- Instrumentos de evaluación utilizados: cuaderno del profesor, cuaderno del alumno y lista de control.

- Participación del alumnado: participación activa durante la sesión muy alta, y en la evaluación mediante la reflexión final y en la concienciación de los ejercicios realizados vinculándolos a los beneficios de salud.
- Procesos de diálogo generados: alumno-alumno, reconducción del ejercicio, profesor-alumno, feedback motivadores y reflexivos; alumno profesor: reflexión final.
- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa e indagación. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas y descubrimiento guiado

Sesión 6: FARLEK MUSICAL

Información previa a la sesión por Edmodo: Información de la sesión; tiempos de realización especificación de intensidades y requerimientos de materiales necesarios.

Visionado del vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=qaUHLt1fY&feature=youtu.be>

Resumen

Previamente el alumnado debía crear una pista de música con las canciones que les gustase a través de un programa que edita grabaciones, la pista debía durar 15 minutos disponiendo de tres tipos de intensidades diferentes (bajo, medio y alto) que debían relacionarse con la canción para saber a qué velocidad correr, durante la pista de audio las intensidades que deben seguir son: 2 min intensidad baja, 1,5 min a intensidad media y 30 segundos a intensidad alta. Estos periodos de tiempo e intensidad se corresponden con un ciclo, estos ciclos se deben repetir en la pista hasta completar los 15 minutos que durará la tarea. Finalizando con una reflexión final de sesión donde se reflejaría por edmodo posteriormente.

Organización

- Tiempos de sesión: Calentamiento 5 min, trabajo motriz 15 min, 5 min vuelta a la calma, 15 min organización y reflexión, tiempo perdido 10 min.
- Instrumentos de evaluación utilizados: cuaderno del profesor, cuaderno del alumno y lista de control.
- Participación del alumnado: participación activa durante la sesión muy alta, y en la evaluación mediante la reflexión final.
- Procesos de diálogo: profesor alumno; de manera individual se corrige la ejecución técnica mediante retroalimentación guiada; alumno-alumno, reconducción de gesto técnico; alumno profesor, en la reflexión final y durante la sesión con las dudas que surgían.
- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa. Estilos: modificación del mando directo.

Sesión 7: A INTERVALOS

Información previa a la sesión por Edmodo: explicación del entrenamiento interválico y visionado del vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=6MPZ6X14xg&feature=youtu.be>

Resumen

Sesión enfocada a un entrenamiento interválico, trabajada sobre la recuperación activa del alumno (cada alumno dispone de un informe hecho por el donde establece el % de FC según la intensidad de ejercicio), la parte principal cuya duración es de máximo 20 min, en una pista de atletismo dividida en dos partes, 200 metros de ejercicio interválico y 200 metros de recuperación activa, requiriendo que la FC baje a 12-13 pulsaciones en 10 segundos para volver a salir a correr (80-90% FCM). El profesor explica que se puede parar a beber cuantas veces sea necesario y dejar la sesión cuando estén cansados. Finalizando con una reflexión final de sesión donde se reflejaría por edmodo posteriormente.

Organización

- Tiempos de sesión: Calentamiento 4 min, trabajo motriz 20 min, 4 min vuelta a la calma, 10 min organización y reflexión, tiempo perdido 17 min.
- Instrumentos de evaluación utilizados: cuaderno del profesor, cuaderno del alumno y lista de control.
- Participación del alumnado: participación activa durante la sesión muy alta, y en la evaluación mediante su intervención en la reflexión final.
- Procesos de diálogo: profesor alumno; de manera individual se corrige la ejecución técnica mediante retroalimentación guiada; alumno-alumno, reconducción de gesto técnico; alumno profesor, en la reflexión final y durante la sesión con las dudas que surgían.
- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa e indagación. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas y descubrimiento guiado.

Sesión 8: BODYCOMBAT

Información previa a la sesión por Edmodo: explicación de la sesión que se va a realizar, material que necesita el alumnado para realizar la sesión y visionado del vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=y9ZRdWpIUdo&feature=youtu.be>

Resumen

Antes del comienzo de la sesión el profesor contextualiza la sesión dentro de la programación y en qué punto se encontraban en los diferentes tipos de entrenamiento en el que se encontraban.

Dentro del entrenamiento de alta intensidad se realizó un trabajo de resistencia aeróbica (métodos continuos y uniformes) y flexibilidad (métodos dinámicos y estáticos, amplitud articular y extensibilidad muscular), mediante música y frases musicales de 8 bits que conformaban una coreografía. Finalizando con una reflexión final de sesión donde se reflejaría por edmodo posteriormente.

Organización

- Tiempos de sesión: Calentamiento 12 min, trabajo motriz 20 min, 10 min vuelta a la calma, 10 min organización y reflexión, tiempo perdido 3 min.
- Instrumentos de evaluación utilizados: cuaderno del profesor, cuaderno del alumno y lista de control.
- Participación del alumnado: participación activa durante la sesión muy alta.
- Procesos de diálogo: profesor alumno; de manera individual se corrige la ejecución técnica mediante retroalimentación guiada; alumno-alumno, reconducción de gesto técnico; alumno profesor, durante la sesión con las dudas que surgían.
- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa e indagación. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas y descubrimiento guiado.

Sesión 9: Evaluación condición física

Información previa a la sesión por Edmodo: explicación de la sesión.

Resumen

El espacio se dividió en dos partes, una se corresponde con el pabellón donde se realizaría el test de la Course Navette y el patio destinado para la medición de la flexibilidad. El profesor organizó en dos grupos por lo que en una de las dos mediciones no podía observar su evolución ni organización.

Autoevaluación: mediante el test de "Course Navette" en presencia del profesor, el alumnado debe realizar las diferentes series, el docente modificó el test y dividió estas por los minutos que iban pasando. Una vez llegado al límite de esfuerzo deben apuntar tanto la serie a la que habían llegado, como tomarse y apuntar la FC en el minuto y cinco minutos después de haber realizado el test. Una vez finalizada la prueba el alumno podrá realizar el test de medición isquiosural cuando su FC llegue a sus valores normales.

Coevaluación: en el patio fuera del pabellón, por parejas, deben rellenar el instrumento de flexibilidad, mediante la técnica de medición que se explicó anteriormente y anotar los diferentes grados que se expone en el instrumento.

Al no estar presente el profesor, durante la medición del test de flexibilidad de isquios, los alumnos que en una o las dos mediciones se expresen rangos de isquios cortos, el profesor le realiza la medición el mismo para certificar ese grado, y si llegase a un índice preocupante, el docente dispone de una carta en la que informa a los padres del alumno la preocupación por los

datos hallados, dando la recomendación de acudir a un especialista ya sea médico o fisioterapeuta para realizar una exploración postural así como una valoración de la extensibilidad isquiosural. Finalizando con una reflexión final de sesión donde se reflejaría por edmodo posteriormente.

Organización

- Tiempos de sesión: Calentamiento 10 min, trabajo motriz 20 min, 10 min vuelta a la calma, 10 min organización y reflexión, tiempo perdido 5 min.
- Instrumentos de evaluación utilizados: cuaderno del profesor, cuaderno del alumno y lista de control, instrumento de condición física.
- Participación del alumnado: participación activa durante la sesión media, participación del alumnado en su evaluación muy alta.
- Procesos de diálogo: profesor alumno; de manera individual se corrige la ejecución técnica mediante retroalimentación guiada; alumno-alumno, reconducción de gesto técnico; alumno profesor, durante la sesión con las dudas que surgían.
- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa e indagación. Estilos: asignación de tareas, programa individual, trabajo por grupos y descubrimiento guiado.

FORO DE DEBATE

Mediante la plataforma edmodo se abre un una tarea de debate adjuntando una noticia acerca del adelgazamiento ¿mejor dieta o ejercicio? Donde el alumnado debe contestar en el foro exponiendo su punto de vista y opinión al respecto.

Una vez finalizada la UF el docente agradece la participación y el interés del alumnado, además de recordar los trabajos que debe entregar el alumnado para su evaluación y calificación.

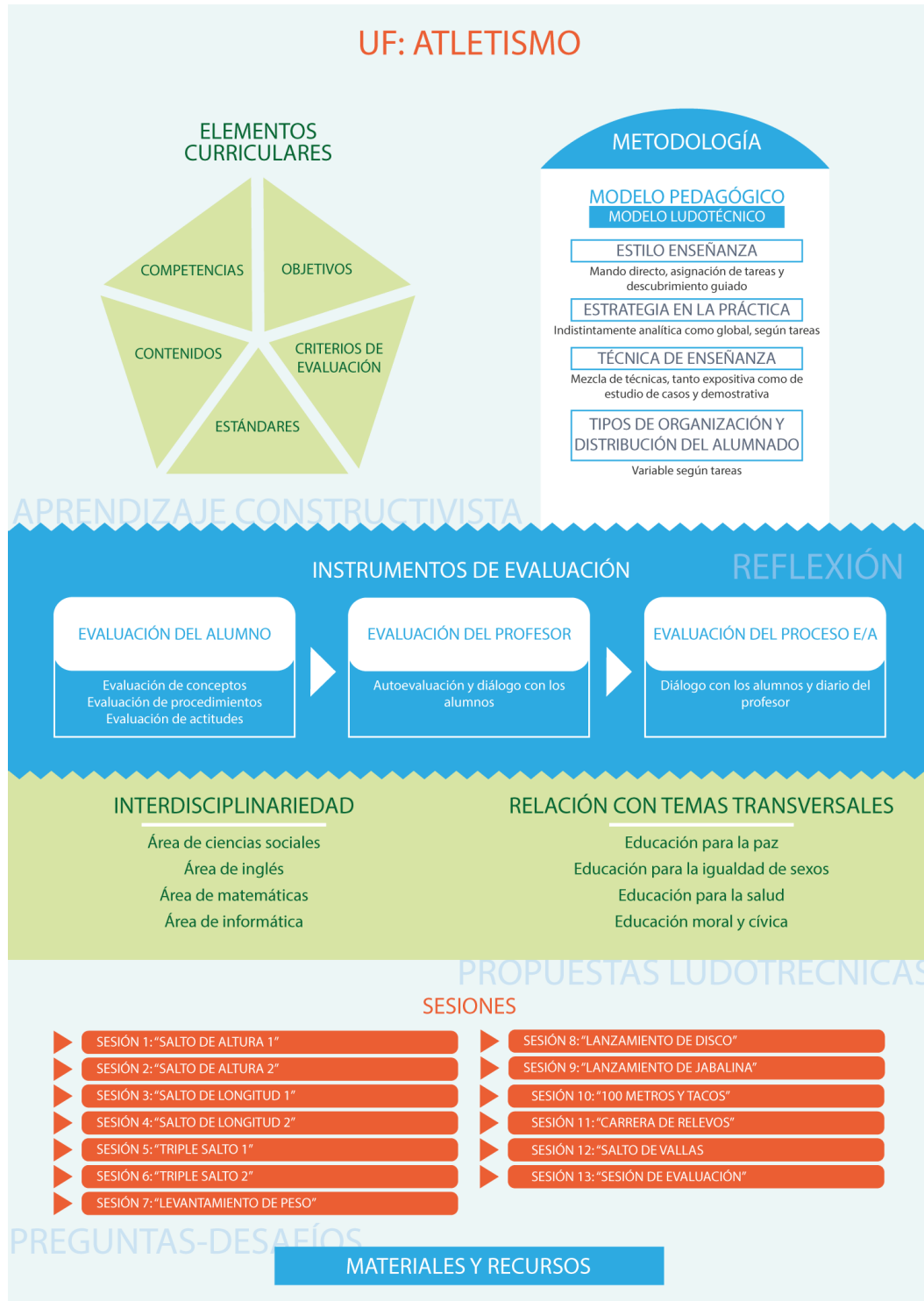
*La evaluación inicial de la condición física se hizo al inicio de curso.

MATERIALES: cuerdas, balones, colchonetas, gomas elásticas, balones medicinales, fitball...

MATERIALES PARA LOS ALUMNOS:

- 📄 Documento, bibliografía y webgrafía sobre las capacidades físicas, hábitos higiénicos, lesiones deportivas tratamiento y prevención, primeros auxilios y aspectos sociales del deporte.
- 📄 Aplicaciones TICs relevantes.

ANEXO 15: Unidad Formativa segundo participante



APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN REFLEXIÓN

EVALUACIÓN DEL ALUMNO

Evaluación de conceptos
Evaluación de procedimientos
Evaluación de actitudes

▶

EVALUACIÓN DEL PROFESOR

Autoevaluación y diálogo con los alumnos

▶

EVALUACIÓN DEL PROCESO E/A

Diálogo con los alumnos y diario del profesor

INTERDISCIPLINARIEDAD

Área de ciencias sociales
Área de inglés
Área de matemáticas
Área de informática

RELACIÓN CON TEMAS TRANSVERSALES

Educación para la paz
Educación para la igualdad de sexos
Educación para la salud
Educación moral y cívica

PROPUESTAS LUDOTÉCNICAS

SESIONES

▶ SESIÓN 1: "SALTO DE ALTURA 1"

▶ SESIÓN 2: "SALTO DE ALTURA 2"

▶ SESIÓN 3: "SALTO DE LONGITUD 1"

▶ SESIÓN 4: "SALTO DE LONGITUD 2"

▶ SESIÓN 5: "TRIPLE SALTO 1"

▶ SESIÓN 6: "TRIPLE SALTO 2"

▶ SESIÓN 7: "LEVANTAMIENTO DE PESO"

▶ SESIÓN 8: "LANZAMIENTO DE DISCO"

▶ SESIÓN 9: "LANZAMIENTO DE JABALINA"

▶ SESIÓN 10: "100 METROS Y TACOS"

▶ SESIÓN 11: "CARRERA DE RELEVOS"

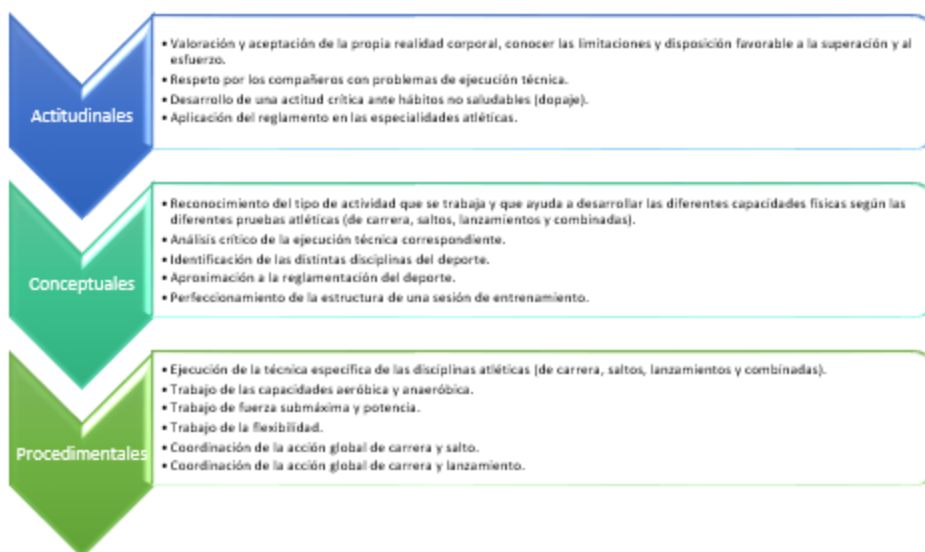
▶ SESIÓN 12: "SALTO DE VALLAS"

▶ SESIÓN 13: "SESIÓN DE EVALUACIÓN"

PREGUNTAS-DESAFÍOS MATERIALES Y RECURSOS

UNIDAD FORMATIVA: BALONCESTO 4º ESO**OBJETIVOS**

- Practicar tareas de aproximación a las técnicas de atletismo.
- Valorar la necesidad de la correcta ejecución técnica según la especialidad atlética en busca de la mejora.
- Conocer particularidades del reglamento en las especialidades atléticas.
- Aceptar las diferencias de nivel de todos los compañeros/as sin discriminación.
- Respetar Y organización el material utilizado.
- Mejorar la condición física gracias a las sesiones de práctica atlética.
- Reconocer las particularidades de cada disciplina del atletismo.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Instrumentos de evaluación	Competencias Clave
<p>C.1.14. Características de las actividades físicas saludables y sus beneficios para la salud individual y colectiva.</p> <p>C. 1.7. Análisis del nivel de implicación de las capacidades físicas básicas en los diferentes tipos de actividad.</p> <p>C.1.17. Práctica autónoma de ejercicios o actividades de calentamiento y vuelta a la calma.</p>	<p>CE. 1.2. Mejorar o mantener los factores de la condición física, practicando actividades físico-deportivas adecuadas a su nivel e identificando las adaptaciones orgánicas y su relación con la salud.</p>	<p>EA. 2.2. Mejorar o mantener los factores de la condición física, practicando actividades físico-deportivas adecuadas a su nivel e identificando las adaptaciones orgánicas y su relación con la salud.</p>	<p>Hoja de evolución</p> <p>Hoja de observación</p> <p>Cuaderno del profesor</p>	<p>CPAA</p> <p>CMCT</p>
<p>C.2.1. Aplicación de los fundamentos y ejecuciones técnicas básicas de las actividades físico-deportivas individuales tratadas en el curso (una diferente o profundización de las tratadas en cursos anteriores), en condiciones reales o adaptadas.</p> <p>C.2.2. Conceptos sobre seguridad en la práctica de actividades.</p> <p>C.2.8. Planificación y organización de campeonatos o concursos deportivos: aspectos a tener en cuenta, sistemas de competición, colaboración y coordinación en su puesta en práctica.</p>	<p>CE.2.1. Resolver situaciones motrices aplicando fundamentos técnicos en las actividades físico-deportivas propuestas, con eficacia y precisión.</p>	<p>EA.1.1. Ajusta la realización de las habilidades específicas a los requerimientos técnicos en las situaciones motrices individuales, preservando su seguridad y teniendo en cuenta sus propias características.</p> <p>EA. 1.3 Adapta las técnicas de progresión o desplazamiento a los cambios del medio, priorizando la seguridad personal y colectiva.</p>	<p>Ficha actitudinal</p> <p>Hoja de observación</p> <p>Cuaderno del profesor</p>	<p>CSC</p> <p>CMCT</p>
<p>C.4.1. Realización de las actividades físico-deportivas teniendo en cuenta los principios de juego limpio y el respeto a las reglas y normas establecidas.</p> <p>C.4.3. Aplicación de técnicas para prevenir los comportamientos agresivos y antideportivos: la auto observación, el auto registro y los contratos de contingencias.</p> <p>C.4.7. Condiciones de seguridad en la práctica de actividades físicodeportivas: guía de comportamiento adecuado.</p> <p>C.4.11. Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, medios audiovisuales y otras tecnologías para profundizar sobre contenidos del curso.</p>	<p>CE 4.3. Asumir la responsabilidad de la propia seguridad en la práctica de actividad física, teniendo en cuenta los factores inherentes a la actividad y previendo las consecuencias que pueden tener.</p> <p>CE 4.4. Demostrar actitudes personales inherentes al trabajo en equipo, superando las inseguridades y apoyando a los demás ante la resolución de situaciones desconocidas.</p>	<p>EA. 3.1 Verifica las condiciones de práctica segura usando convenientemente el equipo personal y los materiales y espacios de práctica.</p> <p>EA. 4.1 Fundamenta sus puntos de vista o aportaciones en los trabajos de grupo y admite la posibilidad de cambio frente a otros argumentos válidos.</p>	<p>Ficha actitudinal</p> <p>Hoja de observación</p> <p>Hoja de evolución</p> <p>Ficha de investigación</p> <p>Hoja de observación</p>	<p>CPAA</p> <p>SIE</p> <p>CMCT</p> <p>CCL</p> <p>CD</p>

Calificación Contenidos procedimentales 40% Contenidos actitudinales 30% Contenidos conceptuales 30%
--

METODOLOGÍA DE LA ACTUACIÓN DIDÁCTICA

Modelo pedagógico

Modelo Ludotécnico

Estilos de enseñanza

Mando directo (ej. reproducción de modelos atléticos), Asignación de tareas (ej. tras visionado de modelos y tras la ejecución en sus primeras etapas) y Descubrimiento guiado (ej. a partir del aprendizaje previo, guiando la mejora de la marca personal).

Estrategia en la práctica

Indistintamente analítica como global, según tareas.

Tipos de organización y distribución del alumnado

Variable según tareas.

Material e instalaciones

Disciplinas de carrera: pista polideportiva de 40 x 20 metros, gimnasio.

Disciplinas de lanzamiento: Material no reglamentado, aprovechado de otras unidades.

Disciplinas de saltos: pista polideportiva de 40 x 20 metros, gimnasio, saltómetro, colchonetas.

Técnica de enseñanza

Mezcla de técnicas, tanto expositiva como de estudio de casos y demostrativa, dependiendo de la fase de aprendizaje de la disciplina atlética.

Atención a la diversidad

Todos los alumnos necesitan apoyo específico según nivel con adaptaciones de los contenidos en cada sesión, incluyendo tareas individualizadas para que puedan seguir el plan inicial.

Relación con otras unidades

Se establecerá la conexión con las unidades previas de habilidades motrices y condición física. Se conectará con las demás las actividades o deportes individuales programados a lo largo de todo el curso escolar.

Relación con otras áreas. Interdisciplinariedad

Área de ciencias sociales: historia de las diferentes disciplinas atléticas.

Área de inglés: traducción de diversas actividades atléticas, vocabulario específico y recursos bibliográficos.

Área de matemáticas: medidas, dimensiones y cálculo para la justificación técnica de las acciones.

Área de informática: uso de recursos web que aporten conocimiento sobre el atletismo.

Relación con temas transversales

Educación para la paz: Conexión y promoción de los valores olímpicos, mediante una buena relación entre todos los alumnos. Se completa la unidad con una en la que se fomenta el fair-play.

Educación para la igualdad de sexos: Se tratará de evitar la discriminación de sexos y los tópicos relacionados, mediante la mezcla de agrupaciones, reparto de tareas y resolución de conflictos.

Educación para la salud: Todas las unidades didácticas contendrán el tema de la salud como elemento clave a tomar en cuenta, junto con hábitos de higiene. Gracias a la búsqueda del respeto a la estructura de la sesión, orden y organización de las tareas para un desarrollo fluido y ameno de las tareas.

Temporización

La unidad didáctica de atletismo se pondrá en marcha durante el segundo trimestre del curso, tras los bloques de condición física y tareas de habilidades coordinativas.

La unidad didáctica va a estar constituida de 6 sesiones que se van a organizar de la siguiente manera:

Sesión 1: salto de altura I

Video introductorio de la sesión:

<https://www.youtube.com/watch?v=zW87tVnDKIU>

Primera sesión de la UF y la más motivante de las sesiones de salto debido a la espectacularidad del gesto técnico. Explicación de la técnica de carrera y aproximación al listón con ejercicios analíticos progresivos, focalizando la atención en los pasos realizados, gesto postural específico en la aproximación y distancia entre los mismos.

Pregunta/desafío: ¿Por dónde os acercaríais al listón?

- Tiempos de sesión: Calentamiento 10 min, Parte principal 25 min, 10 min vuelta a la calma, 10 min organización y reflexión.
- Participación activa alta, participación en la evaluación baja.
- Diálogos: profesor alumno feedback de aspectos técnicos, feedback motivante y reconductor de clase. Alumno-profesor: dudas.
- Instrumentos de evaluación: hoja de observación, hoja de registro, registro de la sesión.
- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas. Estrategia: analítica secuencial

Sesión 2: salto de altura II

Centrada al despegue y entrada al listón con la técnica de Fosbury, el centro cuenta con un quitamiedos para ayudar a realizar el gesto lo que ayuda en la experiencia vivida para que sea lo más real posible. Ejercicios analíticos progresivos hacia la acción global.

Pregunta/desafío: ¿Cuál es la mejor forma de pasar el listón?

- Tiempos de sesión: Calentamiento 10 min, Parte principal 30 min, 5 min vuelta a la calma, 10 min organización y reflexión.
- Participación activa muy alta, participación en la evaluación baja.
- Diálogos: profesor alumno feedback de aspectos técnicos, feedback motivante y reconductor de clase.

- Instrumentos de evaluación: hoja de observación, hoja de registro, registro de la sesión.
- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas. Estrategia: analítica pura.

Sesión 3: salto de longitud I

Video introductorio de la sesión:

<https://www.youtube.com/watch?v=fXibLmlUdOQ>

Ejercicios analíticos sobre la aproximación al foso y técnica de carrera (inicio de en la referencia de salida, progresión de carrera y acercamiento al foso y preparación para la batida) atendiendo al cambio de ritmo en los pasos últimos y disminución de distancia entre pasos, así como el retraso del centro de gravedad del alumno para efectuar un salto más eficaz y eficiente.

Pregunta/desafío: ¿Qué pierna utilizarías para el despegue?

- Tiempos de sesión: Calentamiento 10 min, Parte principal 20 min, 15 min vuelta a la calma, 10 min organización y reflexión.
- Participación activa muy alta, participación en la evaluación baja.
- Diálogos: profesor alumno feedback de aspectos técnicos, feedback motivante y reconductor de clase.
- Instrumentos de evaluación: hoja de observación, hoja de registro, registro de la sesión.
- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas. Estrategia: analítica secuencial.

Sesión 4: salto de longitud II

Explicación técnica de la maniobra en la fase aérea, despegue desde el impulso de la batida (explicada en la sesión anterior), suspensión (introducción en la técnica de extensión y técnica de paso o tijeras) y técnica de caída (posición de talones y pies en la caída así como suspensión lateral o frontal). Ejercicios analíticos en progresión hacia la acción real.

Pregunta/desafío: ¿Cómo caerías en la arena?

- Tiempos de sesión: Calentamiento 10 min, Parte principal 25 min, 10 min vuelta a la calma, 10 min organización y reflexión.
- Participación activa muy alta, participación en la evaluación baja.
- Diálogos: profesor alumno feedback de aspectos técnicos, feedback motivante y reconductor de clase.
- Instrumentos de evaluación: hoja de observación, hoja de registro, registro de la sesión.
- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas. Estrategia: analítica pura

Sesión 5: triple salto I

Video introductorio de la sesión:

<https://www.youtube.com/watch?v=Rmb48a2t008&t=624s>

Pregunta/desafío: ¿Qué salto es el que más avanzas de los tres?

Realizar una transferencia entre el salto de longitud y el triple salto, resaltando las diferencias existentes entre ambas. Ejercicios analíticos enfocados a los pasos de aproximación a la línea de comienzo de salto y los dos primeros saltos, con la adaptación de la pierna de batida buscando activamente el suelo y el segundo salto con el movimiento de acción circular de la pierna para el apoyo correcto de este gesto técnico.

- Tiempos de sesión: Calentamiento 10 min, Parte principal 20 min, 10 min vuelta a la calma, 15 min organización y reflexión.

- Participación activa muy alta, participación en la evaluación baja.

- Diálogos: profesor alumno feedback de aspectos técnicos, feedback motivante y reconductor de clase.

- Instrumentos de evaluación: hoja de observación, hoja de registro, registro de la sesión.

- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas. Estrategia: analítica secuencial

Sesión 6: triple salto II

Continuación de la sesión anterior progresando hacia el tercer salto que si se asemeja más al del salto de longitud, atendiendo a la disminución de velocidad debido a los dos saltos anteriores, batida, fase de vuelo y caída.

Pregunta/desafío: ¿Por qué disminuyes la velocidad con cada salto?

- Tiempos de sesión: Calentamiento 10 min, Parte principal 20 min, 10 min vuelta a la calma, 15 min organización y reflexión.

- Participación activa muy alta, participación en la evaluación baja.

- Diálogos: profesor alumno feedback de aspectos técnicos, feedback motivante y reconductor de clase.

- Instrumentos de evaluación: hoja de observación, hoja de registro, registro de la sesión.

- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas. Estrategia: analítica secuencial

Sesión 7: lanzamiento de peso

Video introductorio de la sesión:

<https://www.youtube.com/watch?v=jQhuaHrtfMg>

Diferencias entre los lanzamientos a partir de técnicas de lanzamiento inicial. Como generar una velocidad de salida al objeto. Calentamiento en que se incide sobre los elementos que hay que trabajar de manera específica. Parte principal enseñanza analítica desde el final hasta el principio, primero el lanzamiento y luego la técnica de lanzamiento en progresión primero lanzamiento con media torsión, lanzamiento con tres cuartos de torsión y lanzamiento con torsión completa, después torsión completa más desplazamiento y después vuelta a la calma.

Pregunta/desafío: ¿Por qué cuanto más torsión más velocidad de lanzamiento?

- Tiempos de sesión: Calentamiento 10 min, Parte principal 25 min, 10 min vuelta a la calma, 10 min organización y reflexión.
- Participación activa muy alta, participación en la evaluación baja.
- Diálogos: profesor alumno feedback de aspectos técnicos, feedback motivante y reconductor de clase.
- Instrumentos de evaluación: hoja de observación, hoja de registro, registro de la sesión.
- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas. Estrategia: analítica pura.

Sesión 8: lanzamiento de disco

Video introductorio de la sesión:

<https://www.youtube.com/watch?v=XJYwXbBtuc0>

Transferencia de conocimientos y experiencia de la sesión de lanzamiento de peso al de disco, especificando las diferencias entre ambas secuencia analítica progresiva del movimiento técnico hacia un lanzamiento real.

Pregunta/desafío: ¿En qué se parece al lanzamiento de peso?

- Tiempos de sesión: Calentamiento 15 min, Parte principal 25 min, 10 min vuelta a la calma, 5 min organización y reflexión.
- Participación activa muy alta, participación en la evaluación baja.
- Diálogos: profesor alumno feedback de aspectos técnicos, feedback motivante y reconductor de clase.
- Instrumentos de evaluación: hoja de observación, hoja de registro, registro de la sesión.
- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas. Estrategia: analítica pura.

Sesión 9: lanzamiento de jabalina

Video introductorio de la sesión:

<https://www.youtube.com/watch?v=sivEi3NV04A>

Explicación de los elementos comunes de los dos primeros lanzamientos al de jabalina, especificando las diferencias en cuanto al desplazamiento lineal, como no se dispone del implemento, la sesión se centró a la carrera de aproximación a la línea y al gesto técnico del lanzamiento.

Pregunta/desafío: ¿Es bueno ir a toda velocidad antes de lanzar la jabalina?

- Tiempos de sesión: Calentamiento 10 min, Parte principal 30 min, 5 min vuelta a la calma, 10 min organización y reflexión.

- Participación activa muy alta, participación en la evaluación baja.

- Diálogos: profesor alumno feedback de aspectos técnicos, feedback motivante y reconductor de clase.

- Instrumentos de evaluación: hoja de observación, hoja de registro, registro de la sesión.

- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas. Estrategia: analítica pura.

Sesión 10: carrera 100 m

Iniciación a la técnica de carrera con ejercicios focalizados en la acción de piernas y postura del tronco junto con el movimiento de los brazos. Posteriormente a los fundamentos más técnicos se pasó a realizar competiciones entre los alumnos.

Pregunta/desafío: ¿Por qué ayudan los tacos en la salida?

- Tiempos de sesión: Calentamiento 10 min, Parte principal 25 min, 15 min vuelta a la calma, 5 min organización y reflexión.

- Participación activa muy alta, participación en la evaluación baja.

- Diálogos: profesor alumno feedback de aspectos técnicos, feedback motivante y reconductor de clase.

- Instrumentos de evaluación: hoja de observación, hoja de registro, registro de la sesión.

- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas. Estrategia: analítica pura y global polarizando la atención.

Sesión 11: carrera de relevos

Transición de la sesión de carrera a la disciplina de relevos, ejercicios analíticos enfocados al paso de testigo en la distancia correcta, posteriormente se realizaron tareas competitivas para vivenciar los valores de competición y respeto por los compañeros.

Pregunta/desafío: ¿Con qué mano es más sencillo pasar el testigo?

- Tiempos de sesión: Calentamiento 10 min, Parte principal 25 min, 10 min vuelta a la calma, 10 min organización y reflexión.

- Participación activa muy alta, participación en la evaluación baja.

- Diálogos: profesor alumno feedback de aspectos técnicos, feedback motivante y reconductor de clase.
- Instrumentos de evaluación: hoja de observación, hoja de registro, registro de la sesión.
- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas. Estrategia: analítica pura y global polarizando la atención.

Sesión 12: salto de vallas

Video introductorio de la sesión:

<https://www.youtube.com/watch?v=FLEpqPW-sAA>

Transición entre la carrera de 100 m al salto de vallas, fundamentos técnicos de la disciplina, enfocado a la técnica de aproximación a la valla posición corporal, salto y técnica de abducción de cadera. Posteriormente se realizó actividades de competición entre los alumnos.

Pregunta/desafío: ¿Qué pierna estiráis en el salto y por qué?

- Tiempos de sesión: Calentamiento 10 min, Parte principal 25 min, 10 min vuelta a la calma, 10 min organización y reflexión.
- Participación activa muy alta, participación en la evaluación baja.
- Diálogos: profesor alumno feedback de aspectos técnicos, feedback motivante y reconductor de clase.
- Instrumentos de evaluación: hoja de observación, hoja de registro, registro de la sesión.
- Metodología utilizada: Técnica: instrucción directa. Estilos: modificación del mando directo, asignación de tareas. Estrategia: analítica pura y global polarizando la atención.

Sesión evaluación

Exposición por parte del alumnado sobre un gesto técnico de entre las diferentes disciplinas vistas en las sesiones de la UF, cada alumno cuenta con 2 minutos para explicar a los compañeros y al docente ese gesto concreto mediante un recurso audiovisual escogidos por ellos. La exposición se divide en 3 partes diferenciadas, exposición del gesto enfocando cada momento clave y preguntas realizadas por los compañeros a las que deben responder según las experiencias vividas, por último la evaluación del profesor atendiendo a una rúbrica sencilla a tres niveles: mal (si la exposición está mal expresada o no representa la disciplina comentada, no ha sabido contestar a las preguntas realizadas por los compañeros o no ha preparado la exposición), regular (si ha tenido dificultades en la exposición, ha tenido dudas considerables para responder a las preguntas de los compañeros y si hay errores en el contenido expuesto) y bien (si ha realizado una buena exposición, ha sabido contestar a las preguntas de los compañeros y el contenido se ajusta con el gesto técnico y la disciplina atlética a la que representa).

- Participación activa muy alta, participación en la evaluación baja.
- Diálogos: profesor alumno feedback de aspectos técnicos, feedback motivante y reconductor de clase.
- Instrumentos de evaluación: hoja de observación, hoja de registro, registro de la sesión.

