

## La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física: un ejemplo de buena práctica

### Self-assessment in body expression in Physical Education Teacher Education. An example of good practice

M<sup>a</sup> Rosario Romero-Martín, Sonia Asún Dieste, Miguel Tomás Chivite Izco  
Universidad de Zaragoza (España)

**Resumen.** La formación universitaria está siendo objeto de múltiples transformaciones. Ello ha conllevado la proliferación de acciones de innovación educativa promovidas desde distintos estamentos o por la propia iniciativa del profesorado. La Formación Inicial del Profesorado de Educación Física no es ajena a estos cambios. El trabajo que presentamos pretende analizar las percepciones de los estudiantes del Grado de CC de la Actividad Física y el Deporte sobre una *buena práctica* (BP) de evaluación formativa en Expresión Corporal, y conocer si los egresados aplican sus aprendizajes cuando se incorporan a la práctica profesional docente. Para ello se ha aplicado un cuestionario sobre las percepciones de los estudiantes en relación a la buena práctica y se han realizado entrevistas semiestructuradas con egresados. Los resultados de los dos cursos analizados indican una alta aceptación de la experiencia por parte de los alumnos. La consideran innovadora, destacando las valoraciones sobre las ayudas recibidas por el profesorado y por los compañeros; igualmente aparecen aspectos que orientan a los profesores para mejorar la experiencia, como la introducción de evaluaciones entre pares o el estudio de la dificultad de las tareas a realizar. Del análisis de la transferencia se observa que los exalumnos reconocen los aprendizajes derivados de estos tipos de experiencias y que aplican en sus contextos docentes, en mayor o menor medida, versiones de las mismas atribuyendo a la práctica docente buena parte de sus aprendizajes.

**Palabras clave.** Educación superior, educación física, buenas prácticas, evaluación formativa, expresión corporal.

**Abstract.** Higher education is undergoing multiple transformations. This has involved the proliferation of educational innovation actions promoted by various institutions or teachers' initiatives. Physical education early undergraduate training of future physical education teachers is not immune to these changes. Our study aims to know the perceptions of students and graduates on good practice of formative assessment in body language. Moreover, we were interested in determining if the students incorporated this learning when they were on teaching practice. The results suggest that this proposal of good practice was highly valued from the students. The students considered the experience innovative; the students highlight the values of academic support of teachers and peers; likewise some aspects emerge that help teachers to improve the experience, such as introducing students to peer review, or exploring difficulty in tasks. Transfer analysis shows that graduates recognize the learning derived from these kinds of experiences and apply in their learning environments versions of them to a greater or lesser extent, while attributing much of their learning to teaching practice.

**Keywords.** Higher education, physical education, good practices, formative assessment, body expression.

### Introducción

El sistema educativo universitario está siendo objeto de múltiples transformaciones. La Formación Inicial del Profesorado de Educación Física (FIPEF) no es ajena a ellas y en la última década han surgido diversas iniciativas en relación a la mejora de la metodología y evaluación docentes. Se han ido conformando grupos de profesores, como la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria (RNEFCDU) o grupos derivados de las convocatorias de innovación de las distintas universidades españolas, con el objetivo de investigar sobre *buenas prácticas* orientadas a la mejora de la calidad de la educación superior. A partir de ellas, pueden surgir fenómenos de *transferencia*, que sugieran a los futuros profesores, aplicaciones también de calidad en sus respectivos contextos profesionales docentes; en línea con lo indicado por Perrenoud (2001) que instaba, a plantear la formación inicial a partir de «prácticas efectivas de un gran número de profesores, que respeten la diversidad de condiciones de ejercicio del oficio» (p.9).

Presentamos a continuación una experiencia de buena práctica de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos de FIPEF, concretamente de la materia Expresión Corporal (EC). Esta experiencia se enmarca en el contexto de la RNEFCDU (Navarro, Santos, Buscà, Martínez & Martínez, 2010), la cual desde 2005 investiga la evaluación formativa (EF) en relación a distintos aspectos y perspectivas: rendimiento académico, ventajas e inconvenientes de su aplicación, medios, técnicas e instrumentos de evaluación, condiciones y protocolos de aplicación, comparativa entre percepciones de alumnos, egresados y profesores, etc. (Arribas, Carabias & Monreal, 2010; López-Pastor, Castejón & Pérez-Pueyo, 2012; López-Pastor, Martínez & Julián, 2007; Romero, Fraile, López-Pastor & Castejón, 2014; Santos,

Martínez-Muñoz & López-Pastor, 2009) y, más recientemente, sobre buenas prácticas en Educación Superior (Pérez-Pueyo, Martínez-Mínguez & Santos-Pastor, 2014).

Partimos de la definición de evaluación formativa de Pérez, Julián & López (2009, p.35): «todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar... cuya finalidad principal no es calificar al alumno, si no disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más», ya que está en sintonía con las propuestas metodológicas y de evaluación más actuales en Educación Superior. Desde este marco, las buenas prácticas se consideran un vehículo facilitador de experiencias de aprendizaje significativas para el alumno.

Entendemos por buena práctica una actividad docente intencionada que ha demostrado su eficacia, su eficiencia (De Pablos & González, 2007) y su utilidad en un contexto concreto. Para Zabalza (2012), son prácticas que destacan en el conjunto de acciones del docente, merecen una consideración especial y es preciso identificarlas y hacerlas visibles; además deben alcanzar un carácter transformador, vinculado a la mejora del objeto de estudio. Un aspecto inherente al concepto de buenas prácticas es el carácter de *transferibilidad* y *exportabilidad* a otros contextos (De Pablos, Colás & Villaciervos, 2010). Por tanto, en su implementación han adquirido una consideración especial por ser innovadoras, efectivas, sostenibles y replicables siguiendo su aplicación unas fases: Acción – Planificación – Control Sistemático – Recursos – Participación Ciudadana – Documentación – Mejora (éxito) (UNESCO\_MOST, Red PEA).

En todo caso, el aprendizaje de los estudiantes de FIPEF cobra mayor sentido si lo que se aprende es posteriormente transferido al ejercicio profesional. Este fenómeno de la *transferencia* se ha convertido en un tópico de investigación en educación superior. Puede definirse como la habilidad de aplicar experiencias previas y aprendizajes a la resolución de problemas en una situación nueva de la vida cotidiana (Byrnes, 1996; Mayer, 2010; Salmerón, 2013; Tejada & Ruiz, 2013).

En el contexto de la FIPEF haría referencia, a la capacidad de los estudiantes universitarios de trasladar lo aprendido a las situaciones en las que ellos actúen como enseñantes; de replicar procedimientos y metodologías de enseñanza que han podido resultarles relevantes en su formación inicial. Diversos autores reconocen la dificultad de que se produzca este fenómeno (e.g.: García Álvarez, 1993; Flores, 2004), dándose, con frecuencia, un problema de transferencia de la teoría a la práctica (Alsina & Esteve, 2009). Bolívar (2008), constata la dificultad de los alumnos para adecuarse a situaciones cambiantes de la vida y también del trabajo, tanto en la educación preuniversitaria como universitaria. De ahí que un objetivo común de los programas de *Practicum* de muchas carreras universitarias, consista en facilitar que el estudiante realice síntesis entre los contenidos trabajados en la universidad y su aplicación en los centros de prácticas (Villa & Poblete, 2004).

El estudio que presentamos se enmarca en la FIPEF, donde la *Expresión Corporal* (EC) se ha materializado como un contenido educativo básico y fundamental. La EC es una disciplina cuyos objetivos son la expresión, la comunicación y la estética corporales a través de la particular puesta en acción de lo corporal, el movimiento y las emociones (Romero-Martín, 2015). Se fundamenta en una concepción holística de la persona y se caracteriza por no someterse a patrones técnicos y metodologías cerradas y reproductivas, siendo el proceso de crecimiento personal la verdadera dimensión de esta práctica y origen de su particular idiosincrasia.

Uno de los pilares básicos sobre los que asentar cualquier programa de EC debe ser la toma de conciencia de lo que sucede dentro de nosotros. Para Santiago (1985), el profesor debe ayudar al alumno a la toma de conciencia de sí mismo, al «*darse cuenta*», a la interiorización que le permitirá posteriormente vivir y verbalizar percepciones y sentimientos.

Por otro lado, las prácticas motrices expresivas generan fuertes reacciones emocionales en los alumnos (Gelpi, Romero-Martín, Mateu, Rovira & Lavega, 2014; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu & Ochoa, 2013; Torrents & Mateu, 2015) pero suscitan, con mucha frecuencia, bloqueos e inhibiciones en el alumnado, lo cual supone que el profesor deba planificar la superación de esos condicionantes para posibilitar que fluya la auténtica expresión. Bara (1975) se refiere a esos bloqueos como *mediatizadores* de la EC. Algunas soluciones pasan porque el profesor lleve a cabo una observación planificada y rigurosa para detectar los procesos por los que atraviesan las personas y el grupo y, con ello, elegir la estrategia de conducción más adecuada. Motos (1985) menciona como líneas metodológicas al respecto: utilizar en las primeras sesiones aquellas tareas que parezcan más «inofensivas», para avanzar hacia las de más riesgo personal y evitar la angustia o desazón del contacto corporal. Al respecto, Romero-Martín (2015), llevó a cabo un estudio en el que se identificaron algunos condicionantes: (1) mostrarse en público; (2) mostrarse en público representando música o bailando; (3) mantener contacto físico en relación a determinados condicionantes, fisiológicos (sudor de las manos, olor corporal...), psicológicos o derivados de los roles sexuales; (4) emitir mensajes que nos hagan más conocidos y, por lo tanto, más vulnerables; y (5) la falta de habilidad en

general; si bien es frecuente encontrar comportamientos de inhibición debidos a varios factores.

Tras estas referencias el objetivo que nos planteamos en este trabajo es analizar las percepciones de los estudiantes sobre una buena práctica de evaluación en EC; igualmente conocer algunos aspectos de la transferencia que esa práctica pudo suscitar en egresados en ejercicio profesional docente.

## Metodología

El trabajo que presentamos tiene dos partes: (1) Diseño y aplicación de una buena práctica de evaluación formativa; y (2) Estudio de la transferencia, con alumnos egresados.

### *Diseño y aplicación de una buena práctica de evaluación formativa*

#### *Participantes*

Los participantes fueron alumnos de primer curso del Grado de Ciencias de la Actividad física y el Deporte (GCCAFD) de la Universidad de Zaragoza, campus de Huesca, de los cursos 2013-2014 y 2014-2015, distribuidos como indica la tabla 1.

#### *Contexto*

La experiencia de buena práctica se ubicó en una Unidad Didáctica (UD) de Expresión Corporal dentro de la asignatura *Actividades Corporales de Expresión*, cuyos objetivos eran la mejora de la disponibilidad motriz expresiva y el desarrollo personal. Comprendió 16 sesiones prácticas de hora y media, dos por semana, y ocho sesiones teóricas de una hora sobre los contenidos del programa. La experiencia se venía desarrollando desde el curso 2005-2006, con algunas adaptaciones. Los contenidos de la Unidad Didáctica fueron: (1) desinhibición y creación del grupo; (2) cuerpo, movimiento y sentimiento, recursos para la expresión, comunicación y estética; y (3) coreografía y composición. Las sesiones prácticas se organizaron en cuatro partes: (a) Puesta en acción; (b) desarrollo de los contenidos prácticos; (c) reflexión colectiva sobre lo experimentado; y (d) análisis de la sesión. En el desarrollo de la UD se diseñaron sesiones iniciales y tareas centradas en la creación de un clima de confianza ajustado a los distintos niveles de habilidad y buscando la seguridad en sí mismo, la autonomía personal y la confianza en los demás como compañeros de aprendizaje.

Para ubicar la experiencia, se muestra, en la tabla 2, el esquema general de evaluación de la asignatura. Se dieron dos modalidades de evaluación: global, con un examen teórico-práctico a final de curso, y continua, con pruebas y retroalimentaciones continuas. La buena práctica se evaluó a través de los informes de prácticas.

La calificación corrió a cargo del profesor que comprobaba el cumplimiento de la entrega de los informes en plazo y forma, uno semanal y otro de resumen final al concluir la UD. Estos informes se evaluaban mediante rúbricas (tabla 3) sobre aspectos formales y de contenido con los siguientes criterios: profundidad de las reflexiones, justificación de las afirmaciones, presentación y redacción adecuada y completitud.

Esta experiencia se analizó en dos cursos consecutivos. Concluido el primero, se decidió: (1) reducir el número de informes a calificar por el profesor, dado el excesivo volumen de trabajo generado; (2) modificar las tutorías, pasando de individuales a grupales (los alumnos estaban organizados en grupos de trabajo cinco o seis personas desde principio de curso); y (3) disponer material de consulta teórico en la plataforma Moodle, para mejorar la calidad de los comentarios de carácter conceptual.

#### *Procedimiento*

Se diseñó y aplicó la unidad didáctica de EC incluyendo la buena práctica objeto de este estudio. Al final de cada sesión práctica, el alumno anotaba las tareas realizadas. Concluida la sesión, debía redactar un *informe individual*, en una hoja Excel, donde auto-evaluaba el grado de vergüenza y de habilidad percibidos en cada tarea, dos de los factores de inhibición de la EC. Con esos valores elaboraba dos gráficas que le

Tabla 1.

Distribución por sexo y curso

Curso	Total alumnos	% mujeres	% hombres
13-14	62	17.2	82.8
14-15	52	19.4	80.6

Tabla 2.

Esquema general del sistema de evaluación de la asignatura

Modalidades, medios de evaluación y porcentajes	
<i>Evaluación global</i>	<i>Evaluación continua</i>
- Prueba escrita, (85%)	- Informes de prácticas, (15%)
- Pruebas prácticas, (15%)	- Pruebas escritas, (30%)
	- Prácticas motrices, (15%)
	- Trabajos, (35%)
	- Asistencia a eventos, (5%)
Requisitos para evaluación continua	
- Asistencia (85% de las sesiones prácticas) y tutorías	
- Entrega de los dos informes semanales antes de las 24 h. del domingo correspondiente	
- Entrega de la reflexión-final en plazo	
- Cumplimentación del cuestionario sobre la buena práctica en plazo	
- Actitud participativa y proactiva	

servieran como soporte para reflexionar y redactar comentarios sobre lo experimentado, lo cual también plasmaba en el documento. Los informes, se debían insertar en la plataforma Moodle, una vez a la semana, teniendo de plazo hasta el domingo correspondiente. El profesor evaluaba los informes y ofrecía retroalimentación (la primera en las tres primeras semanas). Posteriormente, profesor y alumnos programaban al menos dos tutorías a lo largo del curso para comentar, a partir de esos informes, el proceso de aprendizaje.

En la última sesión de la Unidad Didáctica los alumnos cumplieron un cuestionario sobre el grado de satisfacción con la experiencia de buena práctica.

### Estudio de la transferencia con alumnos egresados

#### Participantes

Se contactó, mediante correo electrónico, con ex-alumnos que hubieran experimentado la buena práctica de evaluación formativa, solicitando su colaboración en caso de que estuvieran trabajando en educación formal. Finalmente por su disponibilidad y adecuación al perfil se hicieron entrevistas a cuatro egresados (tabla 4).

Tabla 3.

Rúbrica para la evaluación de los informes

Comentarios personales	Comentarios técnicos y teóricos
5_Son justificados y con referencias a otras vivencias y/o situaciones externas	5_Correctos, completos, con aportaciones propias como revisión de bibliografía
4_Responden a lo demandado, justificando causa-efecto	4_Correctos y completos
3_Aceptables pero mejorables por incompletos o algo superficiales	3_Correctos en general pero con algunas incorrecciones
2_Comentarios pero no son significativos	2_Demasiado simples y/o escuetos
1_Superficiales (no entran en el núcleo)	1_No son significativos
0_No hay o no responden a lo solicitado	0_No hay o no se entienden

Tabla 4.

Participantes en las entrevistas semiestructuradas

Entrevistado	Formación	Centro de trabajo	Cursos
A1	Licenciado en CCAFD	Público	Secundaria
A2	Licenciado en CCAFD	Público	Secundaria
A3	Maestro, EF y Licenciado en CCAFD	Concertado	Primaria
A4	Graduado CCAFD	Público	Secundaria

#### Procedimiento

Paralelamente a la localización de los participantes, se definieron los objetivos y se elaboró el guión de las entrevistas semiestructuradas. Se obtuvo un consentimiento informado de los participantes con aceptación de la grabación y del tratamiento de la información. Se citó a los entrevistados individualmente y se llevó a cabo la entrevista donde se les preguntó sobre las experiencias en evaluación vividas durante sus estudios, en particular sobre la práctica de evaluación de EC y sobre los aspectos que pensaban que habían transferido a su práctica profesional, ya fueran instrumentos y procedimientos concretos o aspectos de carácter más general. Tras la transcripción de la entrevista se les envió para que confirmaran su veracidad. Para realizar las entrevistas se utilizó una grabadora; los audios recopilados tuvieron una duración aproximada de 40 minutos por entrevista.

#### Técnicas de recogida de datos

*Cuestionario sobre la experiencia de buena práctica y evaluación (CEBPE)*

El cuestionario CEBPE, fue diseñado por un grupo de trabajo de la Red Nacional de evaluación formativa a partir del utilizado desde el curso 2008-2009 (Castejón, Santos, & Palacios, 2015), adaptado a una buena práctica.

Constaba de doce preguntas, de 2 entradas abiertas y de cuestiones iniciales de control: sexo, edad, nº de veces matriculado en la asignatura y si se había participado en alguna experiencia semejante. Las preguntas uno a 10 se referían a la buena práctica; cada una de ellas con un solo ítem, excepto la cinco que tenía cuatro, es decir, 13 ítems en total. Las preguntas 11 y 12 aludían a aspectos generales del sistema de evaluación de la asignatura. Todas estas preguntas se respondían con una escala ordinal de cinco puntos de acuerdo, además de la opción no sabe o no contesta (Ns/Nc). Para este trabajo, nos centramos en las preguntas relativas a la buena práctica, de la uno a la 10, es decir, 13 ítems en total (tabla 5).

Tabla 5

Ítems del cuestionario CEBPE, referidos a la buena práctica

1	¿Se ha negociado la utilización de esta experiencia en la asignatura al comienzo del curso?
2	¿Crees que esta experiencia te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?
3	¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de las competencias profesionales?
4	¿Considera útil lo aprendido con esta experiencia?
5	¿Qué es lo más útil que has aprendido? Que es una experiencia... (5.1) <i>innovadora</i> , porque desarrollar soluciones nuevas o creativas (5.2) <i>efectiva</i> , porque demuestra un impacto positivo y tangible de mejora (5.3) <i>sostenible</i> , porque se mantiene en el tiempo y puede producir efectos duraderos (5.4) <i>replicable</i> , porque es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos
6	¿Cómo valoras las ayudas recibidas por el docente?
7	¿Cómo valoras las ayudas recibidas por los compañeros?
8	Señala la satisfacción global en relación con la experiencia
9	Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la experiencia
10	¿Cuál es el grado de dificultad de la experiencia?

En cuanto a las propiedades psicométricas del cuestionario, se calculó la prueba *alfa de Cronbach* resultando un valor de .881, lo que se considera un buen dato al haberse establecido, por convenio tácito, .7 como límite mínimo aceptable.

#### Entrevistas semiestructuradas

Se establecieron las siguientes categorías para la toma de información: (a) utilización de evaluación formativa; (b) utilización de evaluación continua; (c) utilización de autoevaluación. En la aplicación del procedimiento, se mantuvo el anonimato de los entrevistados en todo momento. Para la transcripción de los datos, se utilizaron referencias abreviadas y de localización, según el siguiente código: ES de entrevista semiestructurada; A1...A4 según el sujeto, es decir, (ES, A1) significa (Entrevista semiestructurada, Alumno 1).

En cuanto a la *credibilidad y confiabilidad*, se siguieron los criterios de Guba (1981) garantizándose la credibilidad, pues se confirmó que el informe final se correspondía con sus pensamientos y opiniones; también la confirmabilidad y transferibilidad pues se registraron características de los participantes; se garantizó la honestidad de los informantes a partir de su trayectoria académica en la universidad; se utilizaron registros de audio y se transcribió fielmente la información explicitando con claridad el procedimiento.

#### Análisis de datos

En relación al cuestionario, se calcularon los porcentajes de frecuencias y las medias de cada ítem. Se tomó como referencia a Gutiérrez, Pérez, Pérez & Palacios (2011), para quienes una variable ordinal puede tratarse como métrica cuando tenga cinco o más categorías. Posteriormente se compararon las medias de las variables (prueba U de Mann-Whitney) para conseguir el dato de significación, que se estableció en  $p < .05$ .

Concluidas las entrevistas, se siguieron las siguientes fases: (1) transcripción de los datos; (2) ejecución de un primer análisis y segmentación de la información a partir de la *Teoría Fundamentada* (Strauss & Corbin, 2002); (3) codificación de la información en categorías previas mediante el *método comparativo constante* (Flick, 1996); (4) revisión de la codificación y de las categorías, incorporándose categorías libres; y (5) presentación de los resultados expresados en mapas conceptuales.

#### Resultados

##### Descripción de los datos del cuestionario de buena práctica por cursos

En el curso 13-14, todas las medias se situaron alrededor del 4, que se correspondía con la opción *bastante*, a excepción de la número 10 referida al *Grado de dificultad de la experiencia*, situada entre las opciones *algo* y *poco* aunque más cerca de la primera. La media más alta se dio a las *Ayudas docentes*, seguida de la consideración de *Práctica innovadora* y de la *Satisfacción global con la experiencia*. La distribución de las frecuencias (tabla 6) nos permite observar que las respuestas se situaron en los valores altos de la escala, más o menos desplazadas hacia el valor *algo*, como la pregunta 5.3. (*Buena práctica efectiva*) o al *mucho* como la pregunta 6 (*Ayudas docentes*).

En el curso 14-15, la media global fue  $M = 3.8$ ; las medias particulares más altas, aparecieron en las preguntas 5.1. (*BP innovadora*) y 7

Tabla 6.  
Distribución de frecuencias (%) y medias curso 13-14

Preguntas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc	Media
pr1 Negociación	3	2	31	40	17	8	3.9
pr2 Adquirir competencias	0	2	17	60	22	0	4.0
pr3 Ev de competencias	0	5	17	51	26	2	4.0
pr4 Utilidad	0	3	17	51	29	0	4.1
pr5.1 BP_innovadora	0	0	6	55	38	0	4.3
pr5.2 BP_efectiva	0	0	33	47	19	2	3.9
pr5.3 BP_sostenible	0	2	30	56	11	2	3.8
pr5.4 BP_replicable	0	3	20	62	14	2	3.9
pr6 Ayudas docentes	0	0	6	45	48	0	4.4
pr7 Ayudas compañeros	2	0	22	48	28	2	4.0
pr8 Satisfacción global	0	0	9	58	32	0	4.2
pr9 Satisf. con eval.BP	0	0	14	58	28	0	4.1
pr10 Grado dificultad	0	34	58	8	0	0	2.7

Tabla 7.  
Distribución de frecuencias (%) y medias curso 14-15

Preguntas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc	Media
pr1 Negociación	7	15	16	38	13	11	3.7
pr2 Adquirir competencias	0	2	31	51	16	0	3.8
pr3 Ev de competencias	0	5	27	53	15	0	3.8
pr4 Utilidad	0	0	27	51	22	0	3.9
pr5.1 BP_innovadora	0	4	15	46	35	0	4.1
pr5.2 BP_efectiva	0	2	29	51	18	0	3.9
pr5.3 BP_sostenible	0	5	36	42	16	0	3.7
pr5.4 BP_replicable	0	5	42	35	18	0	3.7
pr6 Ayudas docentes	0	9	22	42	27	0	3.9
pr7 Ayudas compañeros	0	0	18	51	31	0	4.1
pr8 Satisfacción global	2	2	24	53	20	0	3.9
pr9 Satisf. con eval.BP	5	5	25	45	16	2	3.7
pr10 Grado dificultad	2	22	53	24	0	0	3.0

(Ayudas de los compañeros). Por el contrario la más baja fue la número 10, Grado de dificultad de la experiencia, situándose en el valor poco. La distribución de las frecuencias mostró (tabla 7) que las respuestas se situaron en los valores altos de la escala, más o menos desplazados hacia el valor algo, como la pregunta 5.4. (BP replicable), o al mucho, como la pregunta 5.1. (Práctica innovadora).

Comparación entre cursos. La figura 1 muestra la comparación entre las medias de los cursos estudiados.

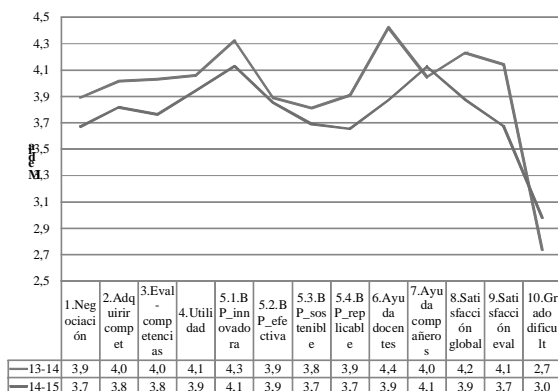


Figura 1.  
Comparación de las medias de los dos cursos

Se obtuvieron diferencias significativas en cuatro preguntas: 6, 8, 9 y 10 (tabla 8).

En las tres primeras los valores del primer curso fueron significativamente superiores, es decir, en Ayudas docentes ( $p = .001$ ); Satisfacción global con la experiencia ( $p = .013$ ); y Satisfacción con la evaluación de la BP ( $p = .009$ ).

Únicamente en la pregunta 10, Grado de dificultad de la experiencia, los valores del segundo curso fueron significativamente superiores al primero ( $p = .042$ ).

Tabla 8.  
Resultado de las pruebas de comparación de medias

Preguntas	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
pr1 Negociación	1653.5	0.462
pr2 Adquirir competencias	1515	0.11
pr3 Evaluación de competencias	1460.5	0.061
pr4 Utilidad	1604.5	0.293
pr5.1 BP_innovadora	1563.5	0.257
pr5.2 BP_efectiva	1746	0.935
pr5.3 BP_sostenible	1621	0.419
pr5.4 BP_replicable	1458.5	0.06
pr6 Ayudas docentes	1177	0.001
pr7 Ayudas compañeros	1706	0.641
pr8 Satisfacción global	1363.5	0.013
pr9 Satisfacción con la evaluación de la BP	1309.5	0.009
pr10 Grado dificultad	1441.5	0.042

Destacar que el valor más bajo fue el de la Dificultad de la experiencia, tanto en un curso como en otro.

### Descripción de los datos referidos a las entrevistas

De las entrevistas semiestructuradas a los cuatro egresados en ejercicio profesional docente, se destacan las siguientes referencias:

(1) Tipos de evaluación. Los profesores utilizaban algunos de los tipos de evaluación que habían experimentado en la buena práctica, manifestando que la vivencia de la buena práctica provocó un impacto en su labor como docentes.

ES, A4: «Yo creo que utilizo evaluación formativa, por ejemplo en la evaluación inicial de conocimientos, o en actitudes a lo largo del curso...»

ES, A4 «Uso por ejemplo la autoevaluación, utilizo una diana en la que el alumno se autoevalúa el divertimento en la clase de E.F o su comportamiento».

(2) Adquisición de competencias docentes y de evaluación. Los profesores manifestaron su percepción tanto de fortaleza como de debilidad en la competencia docente y de evaluación adquirida en su formación inicial.

ES, A2: «Es necesaria más formación práctica en los centros porque controlar grupos entre nosotros es muy fácil, pero luego con los chavales no es lo mismo»;

ES, A3: «Hemos aprendido mucho de la competencia de hablar en público sobre todo en una asignatura optativa».

(3) Trabajo en equipo. Los profesores destacaron la utilidad del trabajo en equipo y de la forma de evaluación vivenciados en la buena práctica y de su valor para la labor profesional.

ES, A1: «Importancia de la distribución de la nota»;

ES, A4: «Te enseña a conocer a las personas; muy útil en el trabajo».

(4) Negociación de la evaluación. Los profesores reconocieron que la vivencia de negociación en la buena práctica les había aportado centrarse en la retroalimentación y los procesos dialógicos con sus alumnos.

ES, A3: «En la etapa en la que trabajo solamente en los cursos de 4º, 5º y 6º no negocio, pero sí expongo, intento implicar al alumno en su evaluación, les hago reflexionar»; «Sobre su nota, si son merecedores de algo más, en qué pueden cambiar para mejorarla, etc.».

(5) Dedicación del profesorado a los alumnos. Los profesores reconocieron la existencia de dos perfiles de profesorado, los centrados en su objeto de estudio y los centrados en los alumnos y la enseñanza.

ES, A1: «Depende mucho de los profesores pero abundan los que atienden solo a lo académico y hay algunos que ni siquiera van a tutorías»;

ES, A2: «Algunos se nota que les gusta enseñar y se preocupan también por los alumnos».



Figura 2.  
Mapa conceptual relativo a las entrevistas semiestructuradas

## Discusión

De los resultados del cuestionario sobre la buena práctica de evaluación de EC es de destacar que las percepciones de los alumnos se situaron en los valores más altos de la escala, a excepción de la pregunta diez referida a la *Dificultad de la buena práctica*. Además se obtuvieron diferencias significativas en cuatro aspectos: (1) ayudas recibidas por parte del profesor; (2) satisfacción global con la experiencia; (3) satisfacción con el sistema de evaluación, y (4) dificultad de la buena práctica. A continuación pasamos a comentar estas cuestiones.

Los valores más altos del primer año fueron las *Ayudas del profesor*, seguida de la consideración de *Práctica innovadora*; y en el segundo curso destacaron la consideración de *Práctica innovadora* y la *Ayuda de compañeros* en igual medida. De ello deducimos que para los alumnos el sistema de evaluación implementado ha sido novedoso, lo cual puede ser positivo o negativo pero nos inclinamos por lo primero si consideramos las altas valoraciones de la pregunta referida a la *Satisfacción global con la experiencia*.

La *Dificultad de la experiencia*, obtuvo los valores más bajos los dos años, por lo que será recomendable estudiar si el grado de dificultad es el óptimo.

Además, en este estudio surgió como elemento destacado la *Colaboración entre los compañeros*, lo que sugiere tener en cuenta el uso de la evaluación por pares, pues diversos autores coinciden en las ventajas de su aplicación, aunque en ocasiones el alumnado presente reticencias, bien por no sentirse competente, bien por el trabajo que conlleva (Gijbels & Dochy, 2006).

En cuanto a las comparaciones entre cursos, la *Ayuda del profesorado*, obtuvo valores muy altos en los dos cursos, la más elevada en el 13-14 y en segundo lugar en el 14-15; a pesar de ello, los alumnos del segundo curso percibieron una atención por parte del profesor, significativamente menor a los del primero. Esto puede deberse a dos cambios habidos en el segundo curso respecto del primero: (1) reducción del número de informes evaluados y por tanto del número de retroalimentaciones; y (2) realización de las tutorías en pequeños grupos, en lugar de individualmente. Estos cambios se debieron a que, tras la experiencia del primer año, se demostró que una atención tan detallada era inviable debido al tamaño del grupo, a pesar de que diversos estudios afirman que las tareas de la evaluación formativa encajaban en el tiempo y los créditos asignados a las asignaturas (López, Manrique & Vallés, 2011; Romero et al. 2014).

Por otro lado, la *Satisfacción con la experiencia* y la *Satisfacción con el sistema de evaluación* descendieron en el segundo curso. Si a ello añadimos que el nivel de *Dificultad de la buena práctica* fue mayor en el segundo curso, concluimos que los cambios realizados fueron en detrimento de la experiencia. Todo ello indica que las cuestiones formales y de organización son cruciales en la aplicación de estrategias de evaluación formativas y continuas, en la línea de lo indicado por Castejón, López-Pastor, Julián & Zaragoza (2011) y que el factor tiempo de dedicación es clave. Además, los datos de estas tres preguntas nos permiten afirmar que debe planificarse un buen procedimiento de actuación para evitar que un exceso de confianza en el éxito de estos sistemas, (Buscà, Pintor, Martínez-Mínguez & Peire, 2010) actúe en perjuicio de la experiencia.

En cuanto al estudio de la *transferencia*, destacar que los entrevistados manifestaron conocer distintas técnicas e instrumentos de evaluación y se manifestaron razonablemente capacitados para su aplicación. También afirmaron utilizar los conocimientos de las experiencias de la facultad, lo que indica que hubo transferencia, es decir, que acomodaron experiencias previas y aprendizajes a la resolución de problemas en una situación nueva en el ámbito profesional (Mayer, 2010). En ello pudo influir el modelo integrador de competencias que guió la implementación de la asignatura, modelo que presenta una «mejor predisposición hacia la transferencia docente» (Feixas, Fernández, Lagos, Quesada & Sabaté, 2013, p.412). De alguna manera, estos modelos, que se distancian de los aprendizajes deductivos clásicos, facilitan la formación inicial en «profesiones complejas donde la competencia social forma parte importante

de la competencia profesional» (Alsina & Esteve, 2009).

Los entrevistados coincidieron en que habían adquirido los conocimientos en la facultad, pero que se aprende fundamentalmente con la práctica y atribuyeron a ésta el dominio de las técnicas, lo que nos recuerda la distancia entre «lo que se prescribe y aquello que es posible hacer en las condiciones efectivas del trabajo docente», a la que se refiere Perrenaud (2001, p.8), a propósito de la formación inicial.

Por otro lado, la experiencia de evaluación formativa que los ex alumnos habían experimentado en su formación inicial, tenía por objetivo la sensibilización con la auto-percepción y autocrítica, de cara a evitar conductas acriticas, ya que éstas pueden dificultar transferencias para la práctica docente (Marcelo, 2009) en el futuro. Esta experiencia coincide con Feixas et al. (2013), para quienes el «adecuado diseño de la formación y aprendizaje» de la formación inicial es uno de los ocho factores que inciden en la transferencia de la formación docente universitaria.

## Conclusiones

Concluida la experiencia, cabe destacar que la valoración global de los estudiantes es positiva, si bien, el tiempo empleado y el esfuerzo en organización son altos, tal y como lo demuestran las adaptaciones que tuvo que realizar el profesorado de un curso al siguiente.

La evaluación de la experiencia por parte de los alumnos arroja datos importantes, como la alta valoración atribuida a las ayudas docentes, la consideración de práctica innovadora y la satisfacción con la evaluación, además de la mencionada satisfacción general. También son muy valoradas las ayudas recibidas de los compañeros, lo que nos sugiere profundizar en el estudio de formas de evaluación compartida.

La reducción del tiempo de dedicación del profesor en el segundo curso respecto en el primero, parece estar en la base de la menor atención percibida por el alumnado, por lo que se van a estudiar fórmulas que permitan retomar el procedimiento del primer curso.

La experiencia les resulta relativamente fácil, lo cual se tendrá en cuenta en los protocolos de cursos posteriores, valorando si el nivel de exigencia es el óptimo para garantizar la calidad de la actividad.

Deberán estudiarse algunos aspectos menos valorados, como la negociación previa de la experiencia o algunas características de la evaluación formativa, de cara a mejorar la experiencia en cursos futuros.

De lo analizado se desprenden algunas mejoras de organización a tener en cuenta en próximos cursos: (1) planificar el sistema de tutorías inicialmente llevando un control desde el inicio para intentar recuperar las tutorías individualizadas; (2) mejorar las rúbricas para facilitar la evaluación; (3) reducir el plazo de envío de los informes, pues dejar pasar demasiado tiempo eleva el riesgo de que sean contestados de manera rutinaria.

El estudio indica que ha habido transferencia de las situaciones vividas en la formación inicial a la práctica profesional, si bien la apreciación de que la práctica real sigue siendo el foco principal para el dominio de las técnicas, nos orienta a seguir investigando en sistemas que superen la brecha entre la formación inicial y la práctica profesional, por ejemplo, ampliando la población de estudio, ya que cuatro entrevistados es un número muy limitado, e introduciendo otras técnicas de investigación, como las entrevistas en profundidad o los grupos de discusión.

Finalmente consideramos que la idea de la experiencia es transferible a otros contextos, porque el procedimiento seguido puede aplicarse independientemente de la materia de enseñanza de que se trate, y porque se basa en las tendencias educativas actuales puesto que trata de aumentar la coherencia del proceso evaluador conjugando instrumentos y procedimientos entre sí, y abriendo la oportunidad de que el diálogo entre profesor y estudiantes enriquezca tanto ese proceso evaluador como a quienes participan en él.

## Agradecimientos

Este trabajo ha sido desarrollado dentro del proyecto I+D+i deno-

minado *Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física*, aprobado en la convocatoria 35-11-2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R.

## Referencias

- Alsina, A., & Esteve, O. (2009). ¿Cómo aprender competencias profesionales durante la formación inicial de maestros? Algunas aportaciones desde el aprendizaje realista, en *II Congreso Internacional Claves para la implicación de los estudiantes en la universidad. A Taula: Planificació de la docència centrada en l'estudiant*. Girona: Universitat de Girona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/1952>
- Aribas, J. M., Carabias, D., & Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *REIFOP*, 13(3), 27-35. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1285861727.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285861727.pdf)
- Bara, A. (1975). *La expresión por el cuerpo*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-23. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35241/33761>
- Buscà, F., Pintor, P., Martínez-Mínguez, L., & Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: Resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276. Recuperado de [http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/9829/2/ESE\\_18\\_11.pdf](http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/9829/2/ESE_18_11.pdf)
- Byrnes, J. P. (1996). *Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts*. Boston: Allyn & Bacon.
- Castejón, F. J., López-Pastor, V. M., Julián, J., & Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>
- Castejón, F. J., Santos, M. L., & Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 245-267. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista58/artescala566.htm>
- De Pablos, J., Colás, P., & Villarcierro, P. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC en la comunidad autónoma andaluza. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 180-202. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/5842/5868>
- De Pablos, J., & González, T. (2007). Políticas educativas e innovación educativa apoyadas en TIC: Sus desarrollos en el ámbito autonómico, en *II Jornadas Internacionales sobre Políticas Educativas para la Sociedad del Conocimiento*. Granada. Junta de Andalucía. Consejería de Educación (Edición digital), ISBN: 978-84-690-9812-7.
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C., & Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 401-416. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/021037013807533034>
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Flores Talavera, M. C. G. (2004). De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(3), 37-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/27027034303.pdf>
- García Álvarez, J. (1993). *La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Gijbels, D., & Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399-409. doi: 10.1080/03055690600850354
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 23, 499-514. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/113564011798392451>
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360. doi: 10.1174/113564013807749731
- López, V. M., Castejón, J. & Pérez, Á. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201. doi: 10.4471/remie.2012.09
- López-Pastor, V. M., Manrique, J. C., & Vallés, C. (2011). Evaluación y calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(14.4), 1-20. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/165/1675>
- López-Pastor, V. M., Martínez-Muñoz, L. F., & 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*, 5(2), 1-19. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/52/pdf>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 31-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733002>
- Mayer, R. E. (2010). *Aprendizaje e instrucción*. Madrid: Alianza.
- Motos, T. (1985). *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.
- Navarro, V., Santos, M., Busca, F., Martínez, L., & Martínez, L. F. (2010). La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1-13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/3428Navarro.pdf>
- Pérez-Pueyo, A., Martínez-Mínguez, L., & Santos-Pastor, M. L. (2014). Tres buenas prácticas con evaluación formativa en docencia universitaria. *Revista de Educación Física*, 30(1), 1-15.
- Pérez Pueyo, A., Julián Clemente, J. A., & López-Pastor, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en V. M. López Pastor (Coord.), *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, (pp.19-43). Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 13(3), 503-523.
- Romero Martín, M. R. (2015). *Expresión Corporal en Educación Física*. Zaragoza: Pressas Universitarias.
- Romero-Martin, M. R., Gelpi, P., Mateu, M., Rovira, G., & Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 49-70. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/194081/159441>
- Romero, M., Fraile, A., López-Pastor, V. M., & Castejón, J. (2014) Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y aprendizaje*, 37(2), 310-341 <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Salmorón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes. *Revista de Educación*, 1, 34-53. Recuperado de <http://www.meecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/re2013253.pdf?documentId=0901e72b8171df83>
- Santiago, P. (1985). *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea.
- Santos, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., & López-Pastor, V. M. (Coords.). (2009). *La Innovación docente en el EEES*. Almería: Universidad de Almería.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del Practicum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 91-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56729527006.pdf>
- Torres, C., & Mateu, M. (2015). Emocionar y emocionarse en movimiento. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 47, 26-33.
- Villa, A., & Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2), 1-19. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recpro/rev82ART2.pdf>
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/363>

## Webgrafía

- Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria. Recuperado de <https://revaluacionformativa.wordpress.com/>
- UNESCO. Programa MOST, Buenas prácticas de la Red PEA. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/networks/global-networks/aspnet/good-practices/>