

## Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado

### Project Oriented Learning and self-assessment of professional competencies in initial teacher education

Lurdes Martínez-Mínguez

Universidad Autónoma de Barcelona

**Resumen.** En un contexto actual de aprendizaje y evaluación por competencias en la Formación Inicial del Profesorado (FIP), este artículo pretende alcanzar un doble objetivo. Por un lado valorar la adecuación de proyectos de aprendizaje tutorados (PAT) como «buena práctica» eficaz para adquirir competencias profesionales. Y, por otro lado, analizar el grado de utilidad de una escala de percepción para poder autoevaluarlas. Los participantes han sido 140 estudiantes de la asignatura de Educación Psicomotriz de la Universidad Autónoma de Barcelona y su profesora. Los datos cuantitativos y cualitativos se han obtenido a partir de tres instrumentos: Cuestionario sobre el PAT, una Escala de autopercepción de competencias por parte del alumnado, y un Informe de docencia por parte del profesorado. Los resultados muestran que todos los estudiantes mejoran la autopercepción del grado de competencias profesionales adquiridas desde el inicio hasta el final del proyecto de forma global. Ordenadas de más a menos serían las competencias de: organización, evaluación, trabajo en equipo, programación, ambiente y difusión. Se concluye que los PAT implementados en contextos reales de intervención con equipos de profesorado mixtos universidad-maestros escuela son eficaces para adquirir competencias profesionales y que la escala de autopercepción utilizada es útil para autoevaluarlas reflexionando y siendo consciente de los cambios que se van produciendo desde el inicio hasta el final de su formación.

**Palabras clave.** evaluación formativa, formación inicial del profesorado, proyecto de aprendizaje tutorado, autoevaluación, competencias profesionales, educación psicomotriz.

**Abstract.** In the current context of competences-based learning and assessment in Pre-service Teacher Education, this study assesses a Project of Oriented Learning which is used as an example of good practice to achieve professional competencies and analyze the level of usefulness of a self-assessment scale. One-hundred forty students from the subject «Psychomotor Education» at Autonomous University of Barcelona and their professor participated in the study. The tools used to gather quantitative and qualitative data were: a questionnaire, a self-perception scale of the students' competencies and two professors' teaching reports. The results show that all the students improved their level of self-perception of the professional competencies achieved during the project. In order of importance, these competences are: organization, assessment, teamwork, learning environment and dissemination. The conclusion of the study is that these types of projects, when implemented in real contexts with mixed teams composed of university professors and school teachers, are efficient not only to achieve professional competencies through reflection but also to be aware of the different changes that occur during the education process.

**Keywords.** Formative Assessment, Pre-service Teacher Education, Project Oriented Learning, Self-assessment, Professional Competences, Psychomotor Education.

#### Introducción

Es a partir de la adaptación a Bolonia, que en las universidades españolas se introduce el concepto de *competencia* de forma predominante, haciendo pivotar el aprendizaje sobre ellas y no sobre los contenidos (Ion y Cano, 2012). Es un intento de articular algunos discursos cercanos a la aplicación del conocimiento y de las habilidades en contextos reales que se encuentran definidos por las características y funciones inherentes a un determinado puesto de trabajo (Hernández y Martínez-Gorroño, 2013). Para Bolívar y Pereyra (2006), la competencia se entiende como la capacidad que tiene una persona para poner en práctica de forma integrada conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad, pudiendo resolver situaciones en diversos contextos laborales, educativos, personales y sociales. Para otros autores (Barnett, 2001; Cano, 2005, 2007, 2012; Delamare Le Deist y Winterton, 2005; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2002), una competencia ha de contemplar: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, emociones, valores éticos y motivación.

Las clasificaciones sobre competencias son cuantiosas (Bunk, 1994; Cano, 2005, 2007; Durán, Marcano y Morona, 2009; Gallego, 2000; Pazo y Tejada, 2012; Tobón, 2006). Las más extendidas en Educación Superior las dividen en genéricas o transversales y específicas, disciplinares o profesionales (ANECA, 2005; Tuning Project, 2007). En este trabajo concretamente nos centramos en estudiar las *competencias profesionales*, al considerarlas que son el instrumento que posibilitaría que las instituciones educativas superiores conectasen con las demandas sociales y el mundo empresarial, a través de acercar el diseño de programas formativos con estas necesidades socio-laborales. Para Escudero (2008, p. 2) las competencias profesionales «describen qué es lo que se espera que lleguen a aprender los estudiantes de una titula-

ción». Para Tejada (2012) las competencias profesionales deben ligarse a la acción, la experiencia y el contexto socio-profesional. Y para Bunk (1994) la transmisión de las competencias (mediante acciones de formación) se basa en la acción, ya que el desarrollo de la competencia integrada (competencia de acción profesional) requiere de una formación dirigida en la acción. El aprendiz debe relacionarse con funciones y tareas profesionales en las situaciones de trabajo, con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y global:

«Una persona posee competencia profesional cuando dispone de los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de una forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo» (Bunk, 1994, p. 8).

Pero hay alumnado y profesorado universitario que opinan que esta conexión entre el mundo académico y mundo profesional y adquisición de competencias no siempre son suficientemente satisfactorios ya que se priman más que el estudiantado desarrolle capacidades cognitivas como memorizar y recordar, que las de aplicar o analizar en entornos profesionales auténticos (Martínez-Mínguez y Flores, 2014)..

Para una buena adquisición de competencias profesionales, primeramente es necesario diseñar las asignaturas que conformen el plan de estudios a través de un diálogo entre contenidos académicos y competencias prácticas (Cano, 2007; Fernández-Saliner, 2014) que solamente se pueden alcanzar en contextos reales de intervención (Rodríguez Espinar, 2004) y a través de actividades de aprendizaje y evaluación que permitan comprobar la relación teoría-práctica. Denominamos a estas actividades como «buenas prácticas». Sobre este término existe abundante bibliografía en el ámbito educativo (Gutiérrez, Yuste, Cubo y Lucero, 2011; López-Yáñez, 2010; Zabalza, 2012). Alejandro (2011) denomina así a las prácticas docentes que facilitan actividades de aprendizaje eficaces y que sirven de modelo para otras actuaciones. Según Zabalza (2012), las «buenas prácticas» deben describir y narrar de forma detallada la experiencia y pretender alcanzar un carácter transfor-

mador vinculado a la mejora. Por otra parte la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012), en coincidencia con la UNESCO (2012) en el marco de su programa MOST (Management of Social Transformations), concreta que una buena práctica educativa se caracteriza por ser: (a) *innovadora*, al desarrollar soluciones nuevas o creativas; (b) *efectiva*, cuando demuestra un impacto positivo y tangible de mejora; (c) *sostenible* al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos; y (d) *replicable*, cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos.

Los *Proyectos de aprendizaje tutorados* (PAT) se consideran una «buena práctica» (Martínez-Mínguez, 2015; López y Vicente, 2015). Meyer (2002) define un PAT como una forma de trabajo en la que grupos de estudiantes son dirigidos para solucionar problemas que se pueden plantear en su desempeño profesional. Se basan en el aprendizaje cooperativo para favorecer el desarrollo de competencias genéricas y profesionales, el liderazgo, la autoeficacia, la capacidad crítica y de comunicación (Barba, Martínez y Torrego, 2012) y valores como la justicia, la solidaridad, la responsabilidad y la cooperación (Guilarte, Marbán y Miranda, 2008).

Para Álvarez, García, Gil y Romero (2004) los PAT se concretan en tres características: (a) una propuesta que permita a los y las estudiantes aprender de forma autónoma y en diferentes escenarios, bajo la supervisión de su profesor o profesora; (b) su principal aprendizaje se basa en el «cómo hacer», desarrollando así habilidades y competencias profesionales; y (c) los y las estudiantes son las responsables de su propio aprendizaje, si bien en este proceso tienen la colaboración del profesor o profesora.

Otra de las piezas clave para afianzar un currículum por competencias es buscar cuál es la mejor manera de evaluarlas para que el estudiante vaya sabiendo cuáles tiene adquiridas y cuáles todavía no, mientras se va desarrollando su proceso de aprendizaje y no solamente al final de éste.

Muchas de las actuales titulaciones en educación superior parece que no acaban de sentirse del todo cómodas con este currículum por competencias. Algunas asignaturas no saben resolver la integración de las competencias en el conjunto del diseño curricular haciendo una simple yuxtaposición apareciendo como un listado interminable:

«Posiblemente la dificultad se centra en la conceptualización que se hace de las competencias considerándolas más como objetivos a asumir que como consecuencias de un planteamiento estratégico-metodológico de los nuevos procesos de aprendizaje y evaluación» (Mateo y Vlachopoulos, 2013: 186).

La forma de entender la *evaluación* es uno de los aspectos claves del cambio. Como apuntaba Nunzietti (1990:47) «La reforma del sistema educativo se hará por la evaluación o no se hará». Varios autores (Buscà, Pintor, Martínez y Peire, 2010; Zabalza, 2001) coinciden en considerar a la evaluación como el eslabón fundamental para que el cambio epistemológico y metodológico que conlleva el Espacio Europeo de Educación Superior sea una realidad. En la enseñanza universitaria actual la evaluación ya no debe solamente utilizarse para certificar al final el éxito o fracaso de los aprendizajes si no que debe convertirse en una estrategia para mejorarlos y favorecerlos como un continuum durante todo el proceso de formación (Romero, Fraile, López y Castejón, 2014). Es decir, que la evaluación debe pasar a formar parte del propio proceso de formación con un feedback continuo que informe al estudiante en qué punto de su proceso de aprendizaje y adquisición de competencias se encuentra (Cano, 2012; Escudero, 2010; Ferguson, 2011; Martínez-Mínguez y Flores, 2014; Sadler, 2010). Como apunta Sanmartí (2011: 92): «los alumnos que son capaces de reconocer dónde están sus obstáculos y saben encontrar caminos para superarlos, son los que tienen éxito aprendiendo».

Algunos autores avalan la importancia de conseguir este carácter formativo en la evaluación (Bonsón y Benito, 2005; López Pastor et al., 2006; López Pastor, 2009; Martínez-Mínguez, Martín y Capllonch, 2009; Zabalza, 2002), rompiendo con su finalidad exclusivamente calificadora (Palacios, López Pastor y Barba, 2013). Álvarez, Grau y Tortosa (2010) apuntan en su estudio que el desarrollo de sistemas de

evaluación formativa en la universidad mejora la implicación del alumnado. Para Montero, Villalobos y Valverde (2007), cuando los estudiantes se implican en la evaluación de sus aprendizajes, mejoran su rendimiento académico.

La elección de vías alternativas de evaluación (continua, final o mixta y autoevaluación, coevaluación o evaluación dialogada) permite establecer un vínculo entre evaluación formativa y responsabilidad, implicación, participación y control sobre el propio aprendizaje en los estudiantes (Boud y Falchikov, 2007; Castejón, López Pastor, Julián y Zaragoza, 2011; Falchikov, 2005; Fraile, López Pastor, Castejón y Romero, 2013; López Pastor, 2009; Rodríguez y Herrera, 2009; Santos, Martínez y López., 2009; Vallés, Ureña y Ruiz, 2011). Cano (2012:16) considera que «Es interesante diversificar los agentes que intervienen en la evaluación, de modo que los estudiantes participen y se pongan en práctica posibles estrategias de autoevaluación y de evaluación entre iguales».

De entre las diferentes posibilidades de evaluación, en este estudio nos hemos centrado en la *autoevaluación* por qué está estrechamente relacionada con la competencia de «aprender a aprender» o el término conocido como «aprendizaje a lo largo de toda la vida». Para Calatayud (2002), la autoevaluación informa al estudiante de su propio rendimiento individual. Para Panadero (2011, p.78) es «la valoración cualitativa de la ejecución, esto es, proceso de aprendizaje y del producto final del mismo, valoración realizada a partir de unos criterios preestablecidos y modulada por los niveles de perfección que el alumno desee alcanzar». Es la estrategia por excelencia para aprender a valorar, criticar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente y para educar en la responsabilidad. Además puede contribuir a desarrollar su capacidad crítica y favorecer su independencia y creatividad.

Para Panadero y Alonso-Tapia (2013) enseñar a los alumnos a autoevaluarse debería tomarse como objetivo instruccional. Pero la autoevaluación no es un sistema usual de evaluación en nuestra educación superior. Fraile, Pardo y Panadero (2015) después de analizar 1789 guías docentes de 40 facultades españolas del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, encontraron que solamente en el 13,19% se utilizaba autoevaluación. Algunos estudios (Martínez-Mínguez y Flores, 2014) muestran que el estudiante no se siente suficientemente preparado para realizarla, recomendando diseñar una práctica guiada y progresiva a medida que avanzan cursos en su formación inicial. Otra posible causa de su no utilización podría ser la falta de instrumentos útiles y validados que den confianza y eficacia al alumnado y que realmente le aporten información, tanto de sus logros como de sus todavía déficits, así como posibles soluciones para alcanzarlos (Asún, 2015).

Por todo lo que acabamos de exponer, a través de la opinión de los estudiantes y del profesorado, este trabajo pretende alcanzar un doble objetivo respecto a la experiencia de innovación investigada: primero valorar la adecuación de los proyectos de aprendizaje tutorados como actividad de aprendizaje eficaz para adquirir competencias profesionales y segundo, analizar el grado de utilidad de una escala de percepción para poder autoevaluarlas.

### Contexto

Este trabajo aporta datos parciales de un proyecto de investigación que pretende analizar los mecanismos de vinculación de aprendizajes teóricos con la práctica real en escuelas haciendo uso de metodologías activas y de evaluación formativa.

La asignatura obligatoria en la que se ha desarrollado el estudio era la de Educación Psicomotriz en los centros de Educación Infantil, de cuarto curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), durante el curso 2014-2015.

Esta asignatura estaba organizada en dos grupos de docencia: 74 estudiantes matriculados en el grupo 61 y 66 en el 62 en los que impartía docencia la misma profesora, por lo que se han considerado una única *muestra* compuesta por 140 estudiantes.

Es una asignatura muy compacta e intensa debido a que coincide

con el último Prácticum del Grado y cede seis semanas de su cuatrimestre a que éste pueda realizarse de forma intensiva en la escuela.

La asignatura se ha diseñado seleccionando competencias profesionales y contenidos a través de un diálogo entre el rigor y la relevancia del conocimiento, y las habilidades y actitudes necesarias para ejercer la profesión de maestro en sus contextos reales de intervención. Y es que aunque no debería ser así, a un profesor de universidad le puede ser difícil acercar escenarios de práctica real a sus estudiantes de manera vivencial en las asignaturas que no sean Practicum. Por esto en este estudio, gracias a que el equipo de investigación estaba compuesto por profesorado universitario y por maestros de escuelas en activo no solamente se ha diseñado un PAT, sino que éste, obligatoriamente debía ponerse práctica en una escuela con un grupo-aula y maestro reales, haciendo previamente una prueba con sus compañeros de la universidad.

### Experiencia de innovación investigada

La experiencia de innovación o «buena práctica» base de este estudio ha sido un PAT en grupo llevado a la práctica en un contexto real de intervención. Su nombre ha sido: Documentación sesión psicomotricidad. Esta actividad es la que tiene el porcentaje más alto en la calificación de la asignatura de Educación Psicomotriz en los centros de Educación Infantil de la UAB. Las actividades de evaluación y su porcentaje en la calificación son (Tabla 1):

Tabla 1

Actividades evaluación y porcentaje calificación de la asignatura	
ACTIVIDADES EVALUACIÓN	% CALIFICACIÓN
Actividades de soporte al marco teórico-práctico individuales y grupales	30%
Mapa conceptual	30%
Documentación sesión psicomotricidad	35%
Autoevaluación	5%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

La experiencia investigada tiene la siguiente cronología por parte de acciones del estudiante:

- Recibir en clase el marco teórico de qué significa y en qué consiste una sesión de psicomotricidad.
- Se forman los grupos de seminarios en los que se realizarán las sesiones prácticas de la asignatura (A/B/C) y los 4 grupos de trabajo (entre 4 y 7 estudiantes) de cada seminario.
- Se reparten los 4 contenidos a trabajar en los PAT entre cada uno de los 4 grupos de trabajo de cada seminario.
- Cada grupo escoge en qué escuela, día y grupo-aula implementará su PAT.
- Cada grupo se reúne para ir diseñando la sesión de psicomotricidad de su PAT y lo intercala con tutorías con la profesora de la universidad y con ir a conocer el contexto y el maestro-psicomotricista donde llevarán la sesión a la práctica.
- Imparten su sesión a sus compañeros del seminario en el gimnasio de la Facultad (reciben feedback de la profesora y de sus compañeros).
- Se va a la escuela a poner en práctica el PAT (reciben feedback del maestro-psicomotricista).
- Preparan la documentación sobre la sesión que han realizado en la escuela.
- Exponen la documentación a su grupo de seminario (reciben feedback de la profesora, la maestra-psicomotricista y sus compañeros).
- Regalan la documentación a los niños, maestro-psicomotricista y escuela donde han realizado el PAT.

Esta organización evoca a tres momentos clave en la experiencia: (1) en el momento inicial de la asignatura, (2) después de la sesión con sus compañeros en la universidad, y (3) una vez concluida la sesión en la escuela y con la documentación elaborada.

Algunas consideraciones a tener en cuenta por parte de los docentes (profesora universidad y maestros-psicomotricistas de las escuelas) se refieren a que es necesario que los maestros tengan suficiente experiencia y formación en psicomotricidad y dispongan de un abanico de clases en su escuela suficientemente amplio como para acoger al número

alto de grupos que deben acompañar. Además debe haber un buen conocimiento y coordinación entre la profesora de la universidad y los maestros para complementarse y poder cuadrar a nivel temporal el calendario de clases.

### Instrumentos de evaluación y obtención de datos

Los estudiantes valoraban esta experiencia de innovación a través de dos instrumentos: el *Cuestionario sobre el PAT como Experiencia de «Buena Práctica»* (CPATEBP) y la *Escala de Autopercepción de Adquisición de Competencias Profesionales Psicomotrices* (EAACPP). Mientras que el profesorado lo ha hecho a través del *Informe de «buenas prácticas» en docencia universitaria*.

En todos los instrumentos, los datos cuantitativos se han analizado con el programa informático Excel-2007 y el software IBM-SPSS (v. 12) y los cualitativos con NudistVivo (v. 10).

### Cuestionario sobre el PAT como Experiencia de «Buena Práctica»

El *Cuestionario* final utilizado se construyó a partir del elaborado por la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria (*Cuestionario sobre la Experiencia de «Buena Práctica»*) (Castejón, Santos y Palacios, 2015; Hamodi, López y López, 2014; Martínez-Mínguez, Vallés y Romero-Martín, 2015), con la única modificación de ampliar cuatro preguntas añadidas a las 12 originales para obtener más información sobre la asignatura tanto: de forma global, como de su grado de dificultad, su contribución a la adquisición de competencias y su importancia dentro del plan de estudios de la titulación.

Concretamente se han analizado para este trabajo nueve de sus 16 preguntas. Ocho de ellas el estudiante las debía responder atendiendo a una escala de 1 a 5 tipo Likert (donde 1 indicaba *Nada*, 2 *Poco*, 3 *Algo*, 4 *Bastante* y 5 *Mucho además de la posibilidad No sabe / No contesta - Ns/Nc*), y una con texto o comentarios escritos.

Todas las preguntas debían responderse al finalizar el PAT que coincidía con el final de la asignatura.

De una población de 140 estudiantes, finalmente la muestra de este estudio la han compuesto 108 de éstos. Los sujetos nulos se han producido por el carácter voluntario de la participación de los estudiantes o por no cumplir con el calendario fijado.

### Escala de Autopercepción de Adquisición de Competencias Profesionales Psicomotrices

La *Escala* fue elaborada ad-hoc a partir del: *Instrumento de Evaluación de las Competencias del Psicomotricista en el Ámbito Educativo* (Forcadell, 2014).

Para obtener la validez de contenido y de forma del cuestionario se emplearon cinco expertos seleccionados por mostrar una sólida experiencia en FIP y específica de psicomotricistas de diferentes universidades catalanas. En concreto 3 son doctores, dos directores de centros escolares y tres coordinadores de Máster o Postgrado profesionalizador. A estos expertos se les pidió que valoraran *univocidad* (ítems claros, fácilmente comprensibles con afirmaciones simples), *pertinencia* (claramente relacionados con el objeto de estudio) e *importancia* (en una escala de 0 a 5 nivel de relevancia del ítem con respecto a la dimensión en la que se encuadra). Por último, el instrumento de validación incluía una serie de preguntas abiertas sobre la pertinencia de añadir, eliminar o modificar alguno de los ítems presentados.

Para este trabajo se han analizado nueve de sus 13 preguntas. Ocho de ellas el estudiante las debía responder atendiendo a una escala de 1 a 4 tipo Likert (donde 1 indicaba *Nada*, 2 *Poco*, 3 *Bastante* y 4 *Mucho*), y una con texto.

Las seis primeras preguntas abarcaban un total de 30 ítems que se referían a las diferentes *Competencias a adquirir*, y que debían responderse obligatoriamente en 3 momentos: al inicio de la asignatura, después de la sesión realizada con sus compañeros en la universidad y al finalizar la asignatura. Mientras que la pregunta diez se refería al *Grado*

final de adquisición de las competencias, la 11 a la Utilidad de la Escala y la 12 sobre Expresar con palabras los aprendizajes y competencias que les ha aportado el proyecto de intervención tutorado y la utilidad de la Escala para autoevaluarse, y solamente debían responderlas al terminar la asignatura.

Los sujetos nulos se han producido por el carácter voluntario de su participación o por no cumplir con el calendario fijado en los 3 momentos obligatorios de respuesta del instrumento utilizado.

Este instrumento se proporcionaba al alumnado el primer día de clase y se les pedía que contestasen a modo de evaluación inicial de algunas de las competencias a adquirir en la asignatura. A la vez, se les informaba de su carácter dinámico y de valoración continua ya que podían modificarlo y ampliarlo como herramienta que les ayudara a ir siendo conscientes durante todo su proceso de aprendizaje de las competencias profesionales psicomotrices que ya habían adquirido las que todavía les faltaban por adquirir.

Para poder analizar los datos de esta Escala tipo Likert de forma cuantitativa, se identificaron los 4 puntos de la escala ordinal, con valores numéricos; así el valor 1 se corresponde a la opción *nada*; el 2 a *poco*, el 3 a *bastante* y el 4 a *mucho*. De esta manera se ha realizado un estudio descriptivo (medias y desviación típica) de cada una de las Categorías. En la Tabla 2 se muestra la relación entre las categorías y las competencias de las seis primeras preguntas de la Escala de Autopercepción.

Tabla 2. Relación entre categorías y competencias.

EAACPP (preguntas 1 a la 6)	
Categorías	Competencias profesionales psicomotrices en la formación inicial del maestro de Educación Infantil
1. PROGRAMACIÓN	Programar las sesiones de psicomotricidad teniendo en cuenta sus fundamentos conceptuales y metodológicos, la concepción integral del niño y las características evolutivas de éste.
2. ORGANIZACIÓN	Organizar el espacio, material, actividades y tiempo teniendo en cuenta las capacidades, objetivos y contenidos a desarrollar y evaluar. Crear un ambiente acogedor, seguro, comunicativo, que favorezca la relación entre los niños, permita su acción espontánea y autónoma y reconozca sus acciones y producciones.
3. AMBIENTE	Evaluar las acciones de los niños a través de instrumentos de observación mostrando empatía y actitud de escucha, y realizar un análisis crítico y reflexivo sobre mi propia práctica docente.
4. EVALUACIÓN	Diseñar, planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje en colaboración con otros compañeros.
5. TRABAJO EN EQUIPO	Dividir el trabajo realizado entre niños, compañeros y familias a través de una documentación reflexiva que muestre la totalidad del proceso desarrollado.
6. DIFUSIÓN	

### Informe de «buenas prácticas» en docencia universitaria

Este Informe ha sido elaborado por la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria (Hamodi, López y López, 2014; Martínez-Mínguez, Vallés y Romero-Martín, 2015) a la que pertenece la profesora de este estudio. Lo utilizan sus miembros o profesores, para exponer y analizar alguna «buena práctica» que desarrollan en como mínimo una de las asignaturas que imparten. Recoge la información relativa a su descripción relacionada con el proceso de evaluación formativa desarrollado profundizando en los procesos de evaluación y calificación llevados a cabo, a través del análisis de los procedimientos, instrumentos y criterios asociados. Contiene también la carga de trabajo del profesorado y alumnado, las ventajas e inconvenientes de la aplicación de la «buena práctica» y el rendimiento académico de las diferentes vías de evaluación. Este instrumento pretende comprobar el grado de innovación, eficacia, sostenibilidad y replicabilidad (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2012, UNESCO, 2012) de las mismas en los procesos de evaluación formativa y compartida llevados a cabo por los miembros de esta Red.

### Resultados

Se van a presentar los resultados de esta experiencia agrupándolos en tres ámbitos: el grado de dificultad y dedicación de la experiencia, las competencias profesionales adquiridas, y la valoración y utilidad del PAT y de la Escala de Autopercepción para su adquisición.

Se van intercalando datos cuantitativos y cualitativos de los tres instrumentos utilizados: *Cuestionario sobre el PAT como Experiencia de «Buena Práctica»* (Cuestionario PAT o C), *Escala de Autopercepción de Adquisición de Competencias Profesionales Psicomotrices* (Escala

Autopercepción Competencias o E) y *Informe de «buenas prácticas» en docencia universitaria* (Informe Profesorado o I).

Los datos de respuestas cualitativas se exponen como citas textuales codificadas. Cuando corresponden a la Escala, la codificación se ha realizado con la inicial del instrumento al que pertenecen (E), seguido de un guión «-», el número de la pregunta del instrumento, otro guión «-», y las 3 iniciales de los apellidos y nombre de su autor/a participante en el estudio. Por ejemplo (E-12-BDM). Cuando corresponde al Cuestionario, al ser anónimo, la codificación solamente atiende a la inicial del instrumento al que pertenecen (C), seguido de un guión «-» y el número de la pregunta del instrumento.

### Grado de dificultad y dedicación

Respecto al Grado de dificultad de la experiencia, la mayoría de los estudiantes opinan que es entre medianamente y bastante difícil (77%) (Tabla3)

Tabla 3. Grado de dificultad de la actividad de aprendizaje

CUESTIONARIO PAT (pregunta 10)							
	Grado de dificultad de la actividad de aprendizaje						TOTAL
	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Muy	Ns/Nc	
Frecuencia	0	12	42	41	12	1	108
Porcentaje	0%	11%	39%	38%	11%	1%	100%

Sobre el grado de dificultad no todos opinan igual, pero sí coinciden en que el resultado compensa:

Creo que esta actividad es difícil y que se ha trabajado mucho para poder realizarla. Pero es necesaria y conlleva mucha satisfacción (C-11).

Creo que más que difícil, comporta mucho tiempo y mucho trabajo. Pero al final, el resultado es satisfactorio y los aprendizajes son mucho más significativos que habiendo realizado otro tipo de trabajos (C-11).

En el Informe se establece la carga de trabajo que ha supuesto tanto para el profesorado (Tabla 4) como para el alumnado (Tabla 5) esta asignatura, en la que está inserida la actividad de innovación estudiada que era la principal de aprendizaje y evaluación.

Estos resultados nos permiten observar que ciertamente el alumnado ha dedicado mucho tiempo a la sesión de psicomotricidad, pero teniendo en cuenta que es una asignatura de cuatro créditos y esta actividad equivale a un 35% de la calificación, en ningún momento la media de los estudiantes ni del profesorado, supera lo establecido por los créditos europeos.

Tabla 4. Carga de trabajo alumnado

INFORME PROFESORADO (pregunta 5.4.)					
Carga de trabajo media del alumnado					
TIEMPO DE TRABAJO QUE HA SUPUESTO	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	TOTALES PARCIALES
Lecturas y recensiones	1,16	2,82	4,24	3,36	11,58
Preparación y realización sesión práctica	1,61	6,43	7,13	8,52	23,69
Evaluación y Documentación	1,17	2,63	0,56	1,13	5,49
Revisiones y reconducciones (tutorías)	0,08	1,50	0,43	0,31	2,32
<b>SUBTOTALES POR MESES</b>	<b>4,02</b>	<b>13,38</b>	<b>12,36</b>	<b>13,32</b>	<b>43,08 horas</b>

Tabla 5. Carga de trabajo profesorado

INFORME PROFESORADO (pregunta 5.4.)								
Carga de trabajo para el profesorado								
TIEMPO DE TRABAJO QUE HA SUPUESTO	Meses previos	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	5º mes	6º mes	TOTALES PARCIALES
Preparación de clases	30	16	10	5	20	0	0	81
Corrección de documentos	0	0	25	28	30	45	0	128
Comunicación tutorías y campus virtual	0	3	9	14	13	10	8	57
<b>SUBTOTALES POR MESES</b>	<b>30</b>	<b>19</b>	<b>44</b>	<b>47</b>	<b>63</b>	<b>55</b>	<b>8</b>	<b>266 horas</b>

### Competencias profesionales adquiridas

En términos generales o globales, casi el 80% de los estudiantes opinan que el PAT les ha ayudado mucho a adquirir las competencias profesionales y el 100% manifiestan que su grado de adquisición al final de la asignatura es entre bastante y mucho con una puntuación media de 3.48 sobre 4 (Tabla 6).

Si comparamos estos resultados con la calificación final de los estudiantes en la asignatura (Tabla 7), comprobamos que esta media de

Tabla 6.  
Grado global adquisición competencias profesionales

CUESTIONARIO PAT (pregunta 2)							
Contribución experiencia a adquirir competencias profesionales							
	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Muy	Ns/Nc	TOTAL
Frecuencia	0	0	2	19	85	2	108
Porcentaje	0%	0%	2%	18%	79%	2%	100%
CUESTIONARIO PAT (pregunta 16)							
Grado de adquisición de competencias necesarias para empezar a hacer psicomotricidad en la escuela							
	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Muy	Ns/Nc	TOTAL
Frecuencia	0	0	4	66	37	1	108
Porcentaje	0%	0%	4%	61%	34%	1%	100%
ESCALA AUTOPERCEPCIÓN COMPETENCIAS (pregunta 10)							
Grado adquisición final competencias profesionales psicomotrices							
	Nada	Poco	Bastante	Muy	TOTAL		
Frecuencia	0	0	49	47	96		
Porcentaje	0%	0%	51%	49%	100%		
$\chi$	3.48						
$\delta$	.50						

3.48 del grado de adquisición final de competencias, equivale bastante a la mayoría de notables, sobresalientes y matrículas de honor (80,71%) que han obtenido.

Tabla 7.  
Distribución del número y porcentaje de alumnado según su calificación

INFORME PROFESORADO (pregunta 5.3.) Rendimiento académico		
Calificación alumnado	Porcentaje	Nº alumnos/as
Matrícula Honor	2,85%	4
Sobresaliente	6,43%	9
Notable	71,43%	100
Aprobado	17,85%	25
Suspense	1,44%	2
No presentado	-	-
<b>TOTALES</b>	<b>100%</b>	<b>140</b>

Tabla 8.  
Promedios y desviación típica de las categorías en los diferentes momentos de medición de la Escala de Auto percepción.

CATEGORÍA	M 1		M 2		M 3	
	$\chi$	$\delta$	$\chi$	$\delta$	$\chi$	$\delta$
1. PROGRAMACIÓN	2.76	.86	3.54	.52	3.85	.34
2. ORGANIZACIÓN	2.90	.76	3.61	.52	3.91	.30
3. AMBIENTE	2.97	.73	3.45	.56	3.79	.40
4. EVALUACIÓN	3.04	.72	3.59	.50	3.88	.32
5. TRABAJO EN EQUIPO	2.80	.82	3.60	.49	3.88	.33
6. DIFUSIÓN	2.53	.73	3.09	.68	3.79	.45
<b>PROMEDIO</b>	<b>2.83</b>	<b>.77</b>	<b>3.48</b>	<b>.54</b>	<b>3.85</b>	<b>.36</b>

Estos resultados muestran que esta innovación puede considerarse muy adecuada para adquirir competencias profesionales y acaban sintiéndose bastante formados para realizar la psicomotricidad cuando lleguen a la escuela. Algunos comentarios al respecto son:

Gracias a la escala de evaluación he podido ser más consciente de mis competencias en cada momento de la asignatura (E-12-FFL). Me ha gustado mucho poder realizar una sesión práctica en la UAB y en una escuela. Porque he debido de adaptarla a los niños y ver cómo se producen diferentes reacciones delante de un mismo material. Además, aporta experiencia con la etapa de infantil, y la posibilidad de comprobar si lo que has pensado es aplicable o no (C-11). Hoy en día me siento preparada para diseñar una intervención y realizarla con niños, aspecto que considero muy positivo (C-11).

El análisis de la pregunta uno a la seis de la Escala nos permite profundizar más en las competencias adquiridas por los estudiantes con la actividad de aprendizaje estudiada.

En la Tabla 8 se muestran los promedios ( $\chi$ ) y desviación típica ( $\delta$ ) de cada una de las 6 preguntas transformadas en categorías y en los tres momentos en que se ha recogido datos: primeramente al principio de la asignatura y a modo de evaluación inicial de competencias (M1). El segundo momento fue después de haber recibido el marco teórico, seminarios de trabajo y realizado las tutorías en grupo para diseñar una sesión de psicomotricidad y llevarla a la práctica ante su subgrupo de la universidad (M2). Y finalmente el estudiantado volvió a responder después de realizar la sesión en un grupo de niños y niñas en una escuela o contexto real de intervención y haber presentado la documentación de dicha sesión a sus compañeros de la universidad como cierre de la asignatura cursada (M3).

En términos generales, la Tabla 8 permite observar que la percepción del estudiantado del nivel de competencias profesionales que tenía

adquirido en el momento de empezar la asignatura era bastante elevado (superan el 2.5 sobre 4 y algunas están muy cercanas al 3). Algunos motivos podrían ser que son estudiantes de cuarto curso y acabando su formación o que ya han realizado alguna asignatura de Practicum. Otra causa podría deberse a la asignatura previa trabajada el curso anterior:

Pienso que la autoevaluación es muy importante pero que los ítems de esta encuesta no han podido ver mi desarrollo y mejora real. Muchos de los elementos que se planteaban los había adquirido en la asignatura anterior. (E-12-OSR).

Aun empezando por un valor bastante alto, todas las medias mejoran del primer momento de medición (M1) al segundo (M2) y al último (M3), estando muy cercanos a la máxima puntuación al final de la asignatura (entre 3.79 y 3.91) y aumentando una media promedio de 1 punto (1.01). Al mismo tiempo, las desviaciones estándar disminuyen del inicio (entre .73 y .86) al final (entre .32 y .45), lo que homogeneiza las percepciones de la muestra. Esto podría indicar que el desarrollo de la actividad de aprendizaje y evaluación estudiada es capaz de homogeneizar las competencias adquiridas al final del proceso formativo, aunque se parta de diferentes niveles, respetando y adecuándose a las diversas necesidades. Así que se podría decir que la mayoría de los participantes creen que terminan la asignatura con las competencias profesionales psicomotrices muy adquiridas.

Las categorías en las que los sujetos investigados se sienten menos competentes inicialmente y en las que más creen que han mejorado al acabar son las de *Difundir* (2.53) y *Programar* (2.76) (M3-M1 1.26 y 1.09 respectivamente). Y en las que más competentes se sienten al empezar y menos mejoran al terminar son las de *Evaluación* (3.04) y *Ambiente* (2.97) que aunque mejoran menos sí lo hacen (M3-M1 .83 y .82 respectivamente).

La categoría *Ambiente* es la que tiene la segunda media más alta al empezar la asignatura (2.97) pero es la que menos aumento realiza en la medición intermedia (M2-M1 .48) y entre la final y la primera (M3-M1 .82). Ello podría deberse a que es una de las competencias más difíciles a adquirir. Saber crear ambientes acogedores, seguros, comunicativos, que favorezcan la relación entre los niños, permitan su acción espontánea y autónoma, y que en ellos el maestro reconozca las acciones y producciones de los niños... no es nada fácil y menos en la formación inicial de los maestros. Por eso, quizás el estudiante se siente bastante competente cuando lo lee al principio. Pero cuando realiza la práctica con sus compañeros en la universidad o con los niños de una escuela, se da cuenta de lo complicado y difícil que resulta y por eso no tiene un incremento muy alto y al final la medición es más realista. Estos datos están cercanos a los de Alonso, Fernández y Nyssen (2009) en el que los egresados manifestaban dificultad en la aplicación de los conocimientos de la carrera.

Sobre la *Difusión* se visualiza que aun teniendo la media más baja en todos los momentos (2.53, 3.09, 3.79), es la que más incremento realiza al final (M3-M1 1.26) aunque en este último momento muestre la desviación típica más alta (.45), con lo que se convierte en la categoría más divergente y que más mejora entre los estudiantes.

Esto podría deberse a ser una competencia más transversal de titulación que no solamente específica de la asignatura. También podría ser que todavía no se haya trabajado suficientemente en la titulación antes de llegar a la asignatura y en ella se experimente un buen avance pero sin llegar a dedicar todo el tiempo y acompañamiento que parece se requeriría para que las diferencias entre estudiantes se acortaran más.

En las categorías en las que se sienten más competentes los participantes de la experiencia al terminar la asignatura son las de *Organización* (3.91 sobre 4), siguiéndole empatadas la de *Evaluación* (3.88) y *Trabajo en equipo* (3.88). Esta última coincide con el estudio de Romero, Zalagaz, Romero y Martínez (2011) que los estudiantes de Maestros de Educación Física otorgaban mucha importancia a esta competencia y más en los últimos cursos de su formación.

Destacamos que hay un incremento importante de medias en la segunda medición (M2-M1, una vez ya se ha puesto en práctica la sesión preparada en el gimnasio de la universidad), en todas las categorías menos en la de *Difusión*, que lo realiza al final. Esto es lógico si

tenemos en cuenta que es el último día de clase en el que se presenta la documentación sobre la sesión realizada en la escuela son los niños y niñas. Y además es una competencia muy compleja, todavía poco trabajada en el Grado y en la que dispone de poco tiempo en esta asignatura.

Pienso que la documentación no se ha trabajado ningún año de la carrera y por una vez que se trabaja, se realiza por encima y sin obtener los recursos para salir y realizar buenas documentaciones (C-11).

Finalmente respecto a la adquisición de competencias profesionales psicomotrices apuntamos que parece que no sólo la metodología, organización y contenido del PAT las favorece, sino también la evaluación realizada, ya que un 94% lo consideran entre mucho y bastante (Tabla 9).

Tabla 9. Favorecimiento de la evaluación del PAT en la adquisición de competencias profesionales

CUESTIONARIO PAT (pregunta 3)							
Favorecimiento de la evaluación del PAT en la adquisición de competencias profesionales							
	Nada	Poca	Medianamente	Bastante	Mucho	Ns/Nc	TOTAL
Frecuencia	1	0	4	37	66	1	108
Porcentaje	1%	0%	4%	34%	60%	1%	100%

Tabla 10. Satisfacción global en relación a la experiencia.

CUESTIONARIO PAT (pregunta 8)							
Satisfacción global en relación con la experiencia							
	Nada	Poca	Medianamente	Bastante	Mucha	Ns/Nc	TOTAL
Frecuencia	1	4	1	33	68	1	108
Porcentaje	1%	4%	1%	31%	63%	1%	100%

### Valoración y utilidad del PAT y de la Escala de Autovaloración

La mayoría de los estudiantes manifiestan una satisfacción global muy alta con la actividad de aprendizaje desarrollada (Tabla 10).

Resultado que se corrobora con comentarios cualitativos como:

Quizás en un primer momento de hacer la encuesta pensaba: «no tengo ni idea» o «no lo sé». Y después de realizar las clases teóricas parecía que la cosa todavía seguía estancada, pero una vez puestas en práctica las sesiones la cosa hizo un gran cambio y fue cuando realmente me di cuenta que había aprendido muchas cosas con la asignatura (E-12-FTT).

Recomendaría que todas las asignaturas tuvieran una pequeña parte teórica, poner en práctica aquello que has dado en la teórica, y exponer el trabajo que has hecho en la práctica. ¡Así se aprende mucho! (C-11).

Recomiendo mucho el hecho de realizar la sesión con los compañeros y después con los niños (C-11).

También se van a aportar algunos resultados sobre el Grado de utilidad tanto sobre el PAT como de la Escala de Autovaloración en general (Tabla 11), como de forma un poco más detallada.

Es muy útil para aprender a ponerte en la piel de una maestra (C-11).

Es muy práctica y funcional. Por lo que pienso que es positivo hacerla (C-11).

Me ha servido para hacer una autocrítica, a partir de unas expectativas previas, comprobar posteriormente unas reales, y ver qué sucede y por qué (C-11).

En referencia a la utilidad del instrumento de autoevaluación, creo que está bastante bien, ya que engloba todo lo que se ha hecho en ésta asignatura, qué cambios se han realizado y con qué, si hay o no una mejora continua y sobre todo puedes ver aquello que más te cuesta por tal de ampliar (E-12-PPS).

Y no solamente la han considerado útil a nivel individual, sino también por lo que pueden contribuir los compañeros:

Pienso que es una actividad útil para uno mismo y para los otros, ya que permite hacer un análisis exhaustivo sobre la sesión de psicomotricidad que se ha desarrollado y reflexionar sobre todo lo que ha pasado. También pienso que es provechosa para los otros, por que permite ser compartida y mostrar a los compañeros las experiencias vividas (C-11).

Tabla 11. Grado de utilidad global

CUESTIONARIO PAT (pregunta 4)							
Utilidad de lo aprendido con esta experiencia							
	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Muy	Ns/Nc	TOTAL
Frecuencia	0	0	1	19	87	1	108
Porcentaje	0%	0%	1%	18%	81%	1%	100%

  

ESCALA AUTOPERCEPCIÓN COMPETENCIAS (pregunta 11)						
Utilidad Escala para la adquisición de competencias profesionales psicomotrices						
	Nada	Poco	Bastante	Muy	TOTAL	
Frecuencia	2	10	44	40	96	
Porcentaje	2.1%	10.4%	45.8%	41.7%	100%	
$\chi$	3.27					
$\delta$	.73					

En la Tabla anterior (Tabla 11) se observa una puntuación media de 3.27 sobre 4 y una desviación típica de .73, con lo que puede afirmarse que la Escala utilizada puede considerarse un instrumento útil para el estudiante pueda autoevaluar las competencias profesionales psicomotrices adquiridas a través del PAT. Además, al 87,5% de los estudiantes les ha parecido *Bastante* o *Muy útil* esta escala de Autovaloración, en contraposición, al 12,5% les ha parecido o *Poco* o *Nada* útil.

Si entramos a comentar el grado de utilidad desde una visión un poco más parcial o detallada, nos encontramos que a través del Cuestionario, los estudiantes manifiestan que el PAT realizado cumple mayoritariamente con las cuatro características que determinan una «buena práctica» según la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012) y la UNESCO (2102) (Tabla 12)

Tabla 12. Grado de utilidad de las características de una «buena práctica».

CUESTIONARIO PAT (pregunta 5)							
5.1. Innovadora: porque desarrolla soluciones nuevas o creativas							
	Nada	Poca	Medianamente	Bastante	Mucho	Ns/Nc	TOTAL
Frecuencia	1	2	7	52	45	1	108
Porcentaje	1%	2%	6%	48%	42%	1%	100%

  

5.2. Efectiva: porque demuestra un impacto positivo y tangible de mejora							
	Nada	Poca	Medianamente	Bastante	Mucho	Ns/Nc	TOTAL
Frecuencia	0	0	4	29	74	1	108
Porcentaje	0%	0%	4%	27%	69%	1%	100%

  

5.3. Sostenible: porque se mantiene en el tiempo y puede producir efectos duraderos							
	Nada	Poca	Medianamente	Bastante	Mucho	Ns/Nc	TOTAL
Frecuencia	0	4	4	39	58	3	108
Porcentaje	0%	4%	4%	36%	54%	3%	100%

  

5.4. Replicable: porque es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos							
	Nada	Poca	Medianamente	Bastante	Mucho	Ns/Nc	TOTAL
Frecuencia	0	1	3	36	66	3	108
Porcentaje	0%	1%	3%	32%	61%	3%	100%

La única de las cuatro características que no obtiene mayoría en Mucho es la primera de: *Innovadora* (48% en Bastante y 4% en Mucho). Esta información no coincide con los resultados de la pregunta previa al inicio del Cuestionario en la que se pedía a los estudiantes que respondieran sobre si habían realizado alguna vez esta experiencia en otra asignatura y las respuestas fueron: 81% No, y 19% Sí. Lo que muestra un porcentaje muy alto de innovación. Pero este último dato no coincide con algunos comentarios cualitativos respecto a esta pregunta en los que se apunta a otras asignaturas anteriores en los que se ha desarrollado algún aspecto de la actividad de aprendizaje aquí estudiada:

La asignatura de 3º de Educación corporal y el Practicum II y III (C-0).

En la asignatura de Experimentación en la Educación Infantil. La documentación consistía en documentar el proceso de experimentación de un taller sobre seres vivos (C-0).

El año pasado en la asignatura de Didáctica de la lengua, pudimos realizar una mini actividad con niños y después documentarlo (C-0).

Las siguientes citas apuntan la mayoría de opinión encontrada respecto a que el PAT es *Efectivo* (69% Mucho) y *Replicable* (61% Mucho):

Personalmente, me ha ayudado a ver qué he ido mejorando y como continuar haciéndolo (E-12-LRE).

Estamos hartos de diseñar unidades didácticas que no sabemos si se pueden aplicar y sin opciones a ver posibilidades de mejora (C-11).

Ha sido la actividad más significativa que he realizado a lo largo de la carrera. Considero que todas las asignaturas deberían plantear actividades del mismo estilo, dándonos la oportunidad de programar y llevar a la práctica una sesión con un grupo real (C-11).

Aporta una visión global sobre la psicomotricidad. Da herramientas y recursos adecuados y replicables en otras aulas de educación infantil y guarderías. Además, profundiza sobre los aspectos generales a tener en cuenta sobre el niño y como aprende (C-11).

Respecto a la característica de *Sostenibilidad* (54% Mucho), algunos comentarios podrían ser:

Es un recurso perdurable que nos permite compartir y analizar el contenido de la sesión (C-11).

Es una actividad muy positiva para seguir haciendo otros años, ya que te ayuda a vivir la realidad de una escuela, y por tanto los problemas que tendrás al hacer una sesión (C-11).

Finalmente destacamos como aspectos parciales sobre su utilidad algunos comentarios relacionadas con el grado de *Reflexión*, la importancia del *Proceso* y de la *Autoevaluación*:

Esta actividad me ha servido para adquirir una visión crítica y reflexiva de la propia práctica, hecho que me ha permitido tener en cuenta posibles propuestas de mejora de cara a situaciones similares (C-11).

Valoro muy positivamente el uso de este instrumento de autoevaluación ya que todo y que a veces se ha hecho largo, me ha permitido reflexionar y en cierta manera «hacerme reflexionar» ya que si no lo hubiera realizado quizás la reflexión no hubiera sido tan profunda o no habría pensado en tantas cosas como lo he hecho gracias a este cuestionario (E-12-RSS).

Creo que este cuestionario me ha servido para poder ordenar mis conocimientos y ver mi evolución de forma progresiva. Creo que los ítems engloban toda la teoría que hemos ido trabajando y esto nos permite ver el ritmo que llevamos y si realmente interiorizamos todos los conocimientos. Por tanto, valoro muy positivamente este cuestionario de autoevaluación y considero que es importante que todo el mundo tenga la posibilidad de realizarlo para poder ver su proceso (E-12-FII).

Pienso que es muy interesante el hecho de autoevaluarse a uno mismo para poder saber en qué punto nos situamos y hasta donde podemos llegar (E-12-BCC).

### **Ventajas, inconvenientes y propuestas de mejora**

Antes de aportar algunas ventajas e inconvenientes de esta experiencia, nos gustaría comentar que nos parece un privilegio poder haber construido equipos mixtos de investigación, con profesores de universidad y maestros-psicomotricistas que permiten no solo desarrollar clases prácticas diseñadas por estudiantes en su escuela y con sus niños, sino que además, les acompañan y dan feedback antes, durante y después de su intervención.

Las principales *ventajas* encontradas se refieren a: (1) la gran relación teoría-práctica que proporciona; (2) que el alumnado la considera útil para su formación; (3) facilita ponerse en el papel o la piel del maestro o psicomotricista; (4) les permite darse cuenta de que en su ejercicio profesional se deben tomar decisiones rápidas ante situaciones que no han estado previamente programadas; (5) otorga aprender y enriquecerse a tres bandas (compañeros, profesora y maestros); (6) les inicia en la documentación; (7) ayuda a corroborar si quieren ser maestros al ver unos buenos resultados de una actividad que ellos mismos han preparado; (8) impregna de todo un proceso a través de los cambios y transformaciones de una idea inicial y como concluye; (9) conocerse, relacionarse, interactuar y aumentar la cohesión grupal a través de las sesiones prácticas en la universidad; (10) mejora competencias inter e intrapersonales; y (11) al finalizar opinan que se sienten capaces y suficientemente preparados para impartir clases de psicomotricidad cuando empiecen a ejercer.

Por otro lado, vamos a exponer algunos de sus *inconvenientes* y *propuestas* de cómo *minimizarlos*.

Debido a su concurrencia temporal con el Practicum, es una asignatura demasiado corta y concentrada. Esto provoca mucha presión y conformar grupos de trabajo demasiado numerosos (entre cinco y ocho estudiantes). Si no, no hay suficiente calendario para poder realizar todos los grupos su sesión práctica con sus compañeros en la universidad. Esto podría mejorarse si se aumenta su número de créditos, cambia su ubicación en el plan docente del Grado o se da más marco teórico de forma semipresencial y se pueden ubicar más sesiones prácticas.

El contenido sobre documentación queda un poco escaso y sería positivo que pudiera trabajarse previamente desde otras asignaturas en los primeros cursos de su formación inicial, para así transferir los conocimientos y profundizar en otras muchas materias.

El hecho de acotar desde la asignatura los contextos donde intervenir, provoca que los estudiantes mayoritariamente no conozcan ni a los niños, ni a los maestros, ni la escuela donde van a desarrollar su sesión práctica. Que escojan ellos el centro mejoraría este aspecto, pero no garantizaría la calidad del acompañamiento y feedback que les proporcionan estos profesionales con formación específica y que está comprobado que desarrollan sus clases con una alta calidad. Una posible solución sería que no solamente vayan antes a hablar con el maestro y conocer las instalaciones y material de la escuela, sino que también asistan a alguna clase del propio psicomotricista con el grupo clase en el que ellos trabajarán.

### **Conclusiones**

Una vez realizada e investigada esta experiencia de innovación y después de analizar sus resultados, ventajas e inconvenientes, podemos concluir que los PAT implementados, reclaman un alto grado de dedicación y entre mediana y difícil ejecución. Aun así, los estudiantes investigados lo consideran una actividad necesaria, satisfactoria y que aporta aprendizajes significativos, en comparación con otro tipo de propuestas.

Se considera un acierto, por un lado, la secuencia realizada concretándose en: exposición del marco teórico, diseño de la intervención, realización de la sesión práctica en la facultad, realización de la sesión práctica en la escuela y exposición de la documentación de las sesiones prácticas. Y por otro lado, estar acompañados, tutorizados y recibir feedback tanto de profesorado de la universidad, como de maestros-psicomotricistas en activo, como de sus propios compañeros.

Se comprueba que el PAT realizado ayuda a que los futuros maestros adquieran entre bastante y mucho (3.48 sobre 4) las competencias profesionales psicomotrices sintiéndose suficientemente formados para diseñar, desarrollar y evaluar sesiones de psicomotricidad cuando empiecen a ejercer su profesión.

Del inicio al final de la actividad y asignatura, la puntuación media de las competencias adquiridas, se incrementa en 1.01 punto y la desviación estándar disminuye en .41. Por lo que se observa que aún partiendo de diferentes niveles, se homogeniza la muestra hacia la mejora, respetando y adecuándose a los diversos ritmos y necesidades de aprendizaje.

Al final de la experiencia, las categorías de las competencias adquiridas de mayor a menor puntuación media son las referidas a: organización, evaluación, trabajo en equipo, programación, ambiente y difusión. Mientras que ordenadas de mayor a menor incremento se sitúan en: difusión, programación, trabajo en equipo, organización, evaluación y ambiente.

Los resultados también muestran que el PAT investigado, puede considerarse una «buena práctica» al cumplir mayoritariamente las cuatro características que las definen. Ordenadas de mayor a menor cumplimiento se sitúan su: efectividad, replicabilidad, sostenibilidad e innovación.

Finalmente, si valoramos los objetivos planteados, se puede afirmar que: el PAT implementado en un contexto real de intervención con equipos de profesorado mixtos universidad-maestros de escuelas, es una actividad de aprendizaje y evaluación muy adecuada y eficaz para que los estudiantes del Grado de Educación Infantil adquieran compe-

tencias profesionales psicomotrices durante su formación inicial en asignaturas que no sean Practicum.

Respecto al segundo objetivo o pretensión de este estudio, también podemos concluir que la EAACPP ha sido un instrumento de autopercepción útil para que el estudiante se pueda autoevaluar el nivel de competencias profesionales psicomotrices adquiridas reflexionando y siendo consciente de los cambios que se van produciendo desde el inicio hasta el final de su aplicación.

En este estudio se llega a la conclusión de que una evaluación formativa eficaz, se basa, por un lado, en un feedback que informe regularmente al estudiante de en qué punto de su proceso de aprendizaje y adquisición de competencias se encuentra. Y por otro lado, para contribuir a la motivación e implicación del alumnado de este tipo de evaluación, proporcionar instrumentos de autoevaluación de competencias profesionales que le permitan valorar, criticar y reflexionar de forma responsable su propio proceso de formación.

Esperamos que estos resultados y conclusiones puedan ser de interés a otros docentes e investigadores preocupados por mejorar la calidad de la formación inicial de los maestros. Formadores y empleadores interesados en mejorar la relación entre teoría y práctica o mundo académico y profesional creando equipos mixtos de ambos ámbitos. Profesorado que quiera desarrollar metodologías docentes que incluyan «buenas prácticas» innovadoras, efectivas, sostenibles y replicables que denoten un carácter transformador vinculado a la mejora.

La investigación a presentar en una posterior convocatoria de proyectos de investigación competitivos subvencionados, podría ser validar el contenido y la fiabilidad de la Escala de Autopercepción. Se sugiere el uso de PAT implementados y de instrumentos de autoevaluación de competencias profesionales de una manera más extensiva, potenciada y avalada por las instituciones académicas universitarias y escolares, para poder seguir investigando y extender las ventajas encontradas a un mayor número de estudiantes en diferentes asignaturas, titulaciones y universidades.

## Agradecimientos

Este artículo forma parte de dos proyectos de investigación competitivos subvencionados:

-*Mejora e innovación en la formación psicomotriz inicial de maestros. Análisis de mecanismos de vinculación de aprendizajes teóricos con práctica real en las escuelas haciendo uso de metodologías activas y evaluación formativa.* Convocatoria de Ayudas de Investigación en Mejora e Innovación en la Formación inicial de maestros (ARMIF 2014), de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR). Convocatoria ECO/2788/2013 de 20 de diciembre (DOG nº 6535 de 8 de enero de 2014). Referencia: 2014-ARMIF-00031. Modalidad: 2.

-*Las competencias docentes en la FIP de educación física.* Convocatoria de noviembre de 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. Duración: 3 años (2014-2016).

## Referencias

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012). *Guía de Buenas Prácticas Docentes*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/planesyprogramas/Foro\\_Innovacion/1357906471648\\_ideas\\_claves\\_buenas\\_practicas.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/planesyprogramas/Foro_Innovacion/1357906471648_ideas_claves_buenas_practicas.pdf)

Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill, Interamericana de España.

Alejandre, J.L. (2011). *Buenas prácticas en docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias en 2011*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Alonso, L.E., Fernández, C.J., & Nyssen, J.M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.

Álvarez Rojo, V., Gracia Jiménez, E., Gil Flores, J., & Romero Rodríguez, S.

(2004). *La enseñanza universitaria: Planificación y desarrollo de la docencia*. Almería: EOS.

ANECA. (2005). *Libro blanco título de Grado en Magisterio, I*. Madrid: Sirius.

Astín, S. (2015). Las rúbricas como instrumento de autoevaluación en la educación superior: valoración de su utilidad para el aprendizaje de competencias. En González, N., Salcines, I. & García, E. *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías. Actas IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria* (pp. 99-126). Santander: Universidad Cantabria.

Barba, J.J., Martínez, S. & Torrego, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 123-144. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/310/public/310-984-1-PB.pdf>

Barnett, R. (2001). *Los límites de las competencias*. Barcelona: Gedisa.

Boeije, H. R. (2009). *Analysis in qualitative research*. Londres: SAGE.

Bolívar, A. & Pereyra, M. A. (2006) El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D.S. Rychen, & L.H. Salganik, (eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bonsón, M. & Benito, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito & A. Cruz, *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.

Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the long term*. London: Routledge.

Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

Buscà, F., Pintor, P., Martínez, 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.

Calatayud, A. (2002). La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. *Educadores*, 204, 357-375.

Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents: guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat*. Barcelona: Graó.

Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Madrid: Secretaria General Técnica.

Cano, E. (ed.) (2012). *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona.

Castejón, F.J., López Pastor, V.M., Julián, J.A. & 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/revista42/artevaluacion163.htm>

Castejón Oliva, F.J., Santos Pastor, M.L., Palacios Picos, P. (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, 245-267.

Delamare Le Deist, F. & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.

Durán, J.A., Marcano, N. & Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Revista Laurus*, 15(39), 138-165. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76120651007>.

Escudero, J.M. (2008). Las competencias profesionales en la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-20.

Escudero, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge.

Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62. doi:10.1080/02602930903197883.

Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. En *Teoría de la Educación*, 26(1), 161-186. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teored2014261161161186>

Forcadell, X. (2014). *L'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament professional*. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/285371>

Fraile, A., López Pastor, V.M., Castejón, F.J. & Romero, E. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.



- Fraila, J., Pardo, R. & Panadero, E. (2015). Empleo de la autoevaluación en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En González, N., Salcines, I. & García, E. *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías. Actas IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria* (pp.561-570). Santander: Universidad Cantabria.
- Gallego, M. (2000). Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. *Revista Universidad EAFIT*, 119, 63-71.
- Guilarte, C., Marbán, C. & Miranda, J.M. (Coords.) (2008). *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Gutiérrez, P., Yuste, R., Cubo, S. & Lucero, M. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. *Revista de currículum y formación del profesorado* 15(1), 180-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717469013>
- Hamodi Galán, C., López Pastor, A. T. & López Pastor, V. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de evaluación educativa*, 3 (1). Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, J.L. & Martínez-Gorroño, M<sup>a</sup> E. (2013). Ámbitos de formación del profesorado en educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 43, 17-27.
- Ion, G & Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15, 249-270.
- Li, S. & Seale, C. (2007). Learning to do qualitative data analysis: An observational study of doctoral work. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1442-1452.
- López Pastor, V.M. (coord.) et al. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41. Recuperado de [http://retos.org/numero\\_9\\_10/retos10-3.pdf](http://retos.org/numero_9_10/retos10-3.pdf)
- López Pastor, V.M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López, M<sup>a</sup> A., Vicente, F. (2015). Proyecto de aprendizaje tutorado en la formación científica inicial de las estudiantes del Grado Educación Infantil. En González, N., Salcines, I. & García, E. *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías. Actas IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria* (pp. 959-978). Santander: Universidad Cantabria.
- López-Yáñez, J. (2010). La práctica de la innovación educativa y nuestro conocimiento sobre ella. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 1-5. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3187059>
- Mateo, J. & Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*, 16(2), 183-208.
- Martínez-Mínguez, L. (2015). Proyecto docente psicomotriz: «Buena práctica» en el Grado de Educación Infantil de la UAB. En González, N., Salcines, I. & García, E. *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías. Actas IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria* (pp.1093-1120). Santander: Universidad Cantabria.
- Martínez-Mínguez, L., Martín, M. & Capllonch, M. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de educación física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *C&E Cultura y Educación*, 21(1), 95-106.
- Martínez-Mínguez, L., Vallés, C. & Romero-Martín, R. (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. En *@tic Revista de Innovación Educativa*, 14, 59-70. DOI: 10.7203/atic.14.4217
- Martínez-Mínguez, L. & Flores, G. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil. *RIDU. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 29-50. Recuperado de <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/articulo/view/371/344>
- Meyer, V. (2002). *Project oriented learning (POL) as a communication tool of environmental sciences in the community of Sogangwe. A case study*. Paper presented at the International Conference on Sustainability of Water Resources, Murdoch University, Western Australia. Recuperado de [www.saasta.ac.za/scicom/pst7/meyer\\_v.pdf](http://www.saasta.ac.za/scicom/pst7/meyer_v.pdf)
- Montero, E., Villalobos, J. & Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE*, 13(2), 215-234.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. (Dossier du formateur) *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Palacios, A., López Pastor, V.M. & Barba, J.J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. *ESE- Estudios Sobre Educación*, 24, 173-195.
- Panadero, E. (2011). *Ayudas instruccionales a la autoevaluación y a la autorregulación: Evaluación de eficacia de guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: Constataciones Teóricas y Prácticas. Cuando Ocurre, Cómo de Adquiere y qué Hacer para Potenciarla en nuestro Alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576.
- Pazo, C.I. & Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 5-8. Recuperado de [http://retos.org/numero\\_22/5-8.pdf](http://retos.org/numero_22/5-8.pdf)
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Quintanal, J. & García, B. (coords.) (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: CCS.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. & Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researcher*. Londres: SAGE.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, C. & Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-13.
- Romero Martín, R., Fraile Aranda, A., López Pastor, V. M. & Castejón Oliva, F.J. (2014). The relationship between formative assessment systems, academic performance and teacher and student workloads in higher education. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(2). doi:10.1080/02103702.2014.918818.
- Romero, C., Zagalaz, M. L., Romero, M.N. & Martínez, E.J. (2011). Importancia de las competencias profesionales de los Maestros de Educación Física expresadas por los estudiantes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 19, 62-68. Recuperado de [http://retos.org/numero\\_19/RETOS%2019%2063-68.pdf](http://retos.org/numero_19/RETOS%2019%2063-68.pdf)
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. doi:10.1080/02602930903541015.
- Sanmartí, N. (2011). Competencias: ¿Más burocracia o un constructo útil? En Vallés, J.; Álvarez, D. y Rickenmann, R.: *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitaria.
- Santos, M.L.; Martínez, L.F. & López, V.M. (Eds.) (2009). *La innovación docente en el EEES*. Almería: Universidad de Almería.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 17-40.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.
- Tuning Project. (2007). *Educational Structures in Europe. Competences*. University of Groninge. University of Deusto. Recuperado de <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>
- UNESCO (2012). *Management of Social Transformations (MOST) Programme*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>
- Vallés, C.; Ureña, N. & Ruiz, E. (2011). La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU*, 9(1), 135-158.
- Zabalza, M.A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la universidad. En A. García-Valcárcel (Ed.), *Didáctica Universitaria* (pp. 261-291). Madrid: La Muralla.
- Zabalza, M. A. (2002). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2012). El estudio de la «buenas prácticas» docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 17-42.

