

# Efectos de una estrategia de evaluación formativa y el uso de las TIC en Educación Física en Secundaria

**Universidad:** Miguel Hernández (Elche)

**Curso Académico:** 2018-2019

**Alumno:** Frank Pujante López

**Tutor Académico:** Eugenio Bonete Torralba

**Centro de la Propuesta:** Instituto de Educación  
Secundaria Miguel Hernández (Alicante)

**Índice**

<b>1.</b>	<b>Contextualización</b>	<b>2</b>
1.1.	Ubicación del centro educativo escolar y análisis del contexto sociocultural donde se encuentra.	2
1.2.	Finalidades del centro y actividades que desarrolla.	2
1.3.	Organigrama del centro.	2
1.4.	Instalaciones y recursos disponibles en la actualidad.	3
<b>2.</b>	<b>Revisión bibliográfica</b>	<b>3</b>
<b>3.</b>	<b>Intervención</b>	<b>5</b>
3.1.	Metodología e instrumentos de evaluación.	5
3.2.	Resultados	6
<b>4.</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>11</b>
<b>5.</b>	<b>Referencias</b>	<b>12</b>
<b>6.</b>	<b>Anexos</b>	<b>13</b>



## 1. Contextualización

### 1.1. Ubicación del centro educativo escolar y análisis del contexto sociocultural donde se encuentra.

El centro escogido para la realización de estudio es el Instituto de Educación Secundaria Miguel Hernández, de carácter público, ubicado en la calle del Poeta Garcilaso, 8, 03005, Alicante (España) (ANEXO 1).

En cuanto al contexto sociocultural y económico podemos encontrar diversidad total. Bien es cierto que la mayoría de las familias de los estudiantes del centro poseen un nivel socioeconómico medio, y son residentes en los barrios cercanos donde se encuentra. Sin embargo, a nivel sociocultural existe una sociedad plural, pudiendo hallar hasta 27 nacionalidades diferentes entre los estudiantes. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 12-18 principalmente, aunque el centro cuenta con otras ofertas educativas como Bachillerato y Formación profesional, donde acogen a alumnos de diferentes edades.

### 1.2. Finalidades del centro y actividades que desarrolla.

El centro posee un Proyecto educativo donde se trabajan diferentes valores y objetivos de acuerdo con la identidad del centro.

Dentro de los valores hallamos responsabilidad, con el cumplimiento de sus obligaciones de forma eficaz y con eficiencia, y respeto a la hora de las relaciones interpersonales con todas las personas relacionadas con el centro.

Por otro lado, dentro de los objetivos planteados he querido destacar los más importantes según mi criterio, como son: Educar y enseñar, con la finalidad de formar personas autónomas, competentes y bien preparadas para garantizar éxito tanto a nivel académico como profesional; Propulsar un centro plural que proporcione una integración plena con los miembros de la sociedad y puedan mantener relaciones de coordinación, cooperación y tolerancia.

Por último, el centro posee una oferta educativa donde se puede encontrar: Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior, los dos últimos mencionados se imparten tanto en la modalidad diurna como nocturna.

### 1.3. Organigrama del centro.

Se puede clasificar en:

#### Órganos colegiados

- *Consejo escolar*: formado por los representantes de padres y madres, representantes de alumnos/as, representantes de profesores/as, miembros natos y un representante del Ayuntamiento de Alicante.
- *Claustro de profesores*: donde se integran todos los docentes del centro.
- *Comisión de coordinación pedagógica*: formada por los jefes/as de los departamentos, el coordinador de la ESO, el director y las jefes/as de estudio.

#### Órganos unipersonales:

- *Director*: Martín-Macho Díaz, Antonio
- *Vicedirector*: Collado Castillo, Juan Francisco
- *Jefa de Estudios de diurno*: Pascual Bartolomé, Ángela
- *Jefa de Estudios de nocturno y ciclos*: Giménez Gómez, Esther Violeta
- *Secretaria*: Delgado Parra, Beatriz
- *Vicesecretaria*: Rielo Pérez, M.ª José

#### 1.4. Instalaciones y recursos materiales disponibles en la actualidad.

El centro goza con todos los equipamientos necesarios para poder llevar a cabo el programa de Educación física:

Gimnasio, vestuarios, pistas deportivas compartidas con el Instituto de Educación Secundaria Jorge Juan (pista de atletismo adaptada, un campo de fútbol sala y tres canchas de baloncesto) (ANEXO 2). Además, disponen de un almacén donde tienen todo el material necesario para la práctica de ejercicio físico: balones de diferentes clases (voleibol, medicinales, baloncesto...), conos, chinos, colchonetas, aros, indiacas, volantes, trampolín, espalderas, potro, porterías de hockey, diferentes materiales para el deporte con implementos (raquetas de bádminton, palas, sticks, bates de beisbol...)

## 2. Revisión bibliográfica

La finalidad de este trabajo de fin de Grado es difundir entre los lectores relacionados con la enseñanza y/o con la asignatura de Educación física en la Educación Secundaria Obligatoria qué es la “Evaluación formativa y compartida” y cómo el cambio de una evaluación más tradicional en las aulas frente a este tipo de evaluación puede llegar a generar más aprendizaje en nuestros alumnos, y que este sea más duradero a lo largo del tiempo, logrando de esta forma un mayor éxito educativo en nuestros centros escolares.

El mayor reto al que se enfrentan los docentes es modificar los modelos tradicionales de evaluación, los cuales se centran únicamente en la calificación de los alumnos mediante diferentes exámenes y controles, llegando inclusive a utilizarse el término de evaluación como sinónimo de calificación, a modelos de evaluación más novedosos o no tan explorados como, por ejemplo, la evaluación formativa, más centrada en el proceso de aprendizaje y en la mejora de este y no tanto en la mera calificación de algo “aprendido” o, mejor dicho, memorizado por los alumnos. Algunos autores plantean este desafío como “el cambio de una cultura de examen a una cultura de la evaluación” (Dochy, Segers y Dierick, 2002).

En nuestro territorio nacional, el Sistema Educativo Español actual se regula mediante la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa, la llamada LOMCE, cuya base viene dada por una ley educativa anterior, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, que denominaremos a partir de este momento LOE. Esta reestructuración supone un progreso a nivel curricular, implantando un nuevo elemento de conexión con la Unión Europea: las Competencias Básicas o Competencias Clave (CCBB) (Álvarez-Méndez, 2008; Blázquez y Sebastiani, 2009)

La instauración de las Competencias Clave ha supuesto un cambio en los pilares de nuestro sistema educativo y ha generado una necesidad de actualización del sistema evaluativo tradicional de evaluación-calificación hacia uno que plantee alternativas más novedosas cuyo objetivo sea mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) que se dan en el contexto educativo (Heras y Pérez-Pueyo, 2017; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). A pesar de que las competencias se implantaron hace más de una década, diferentes estudios afirman que el modelo competencial que se está llevando a cabo no se está realizando de forma evidente (Pérez-Pueyo, 2012; Zapatero-Ayuso et al., 2017a), debido a diversos factores que frenan su aplicación en las aulas, como “una legislación dificultosa y abstracta para transferir los contenidos de esta programación e intervención docente, así como un déficit de recursos para poder llevarlos a cabo” (Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A., 2015a, p83-103). De esta forma podemos encontrar prácticas aisladas sin ningún tipo de nexo entre ellas, falta de trabajo interdisciplinar entre las materias, la escasa implicación de los docentes y el gran déficit de formación inicial y permanente del profesorado en el modelo competencial (Hortigüela et al, 2015c; Zapatero-Ayuso et al, 2017b).

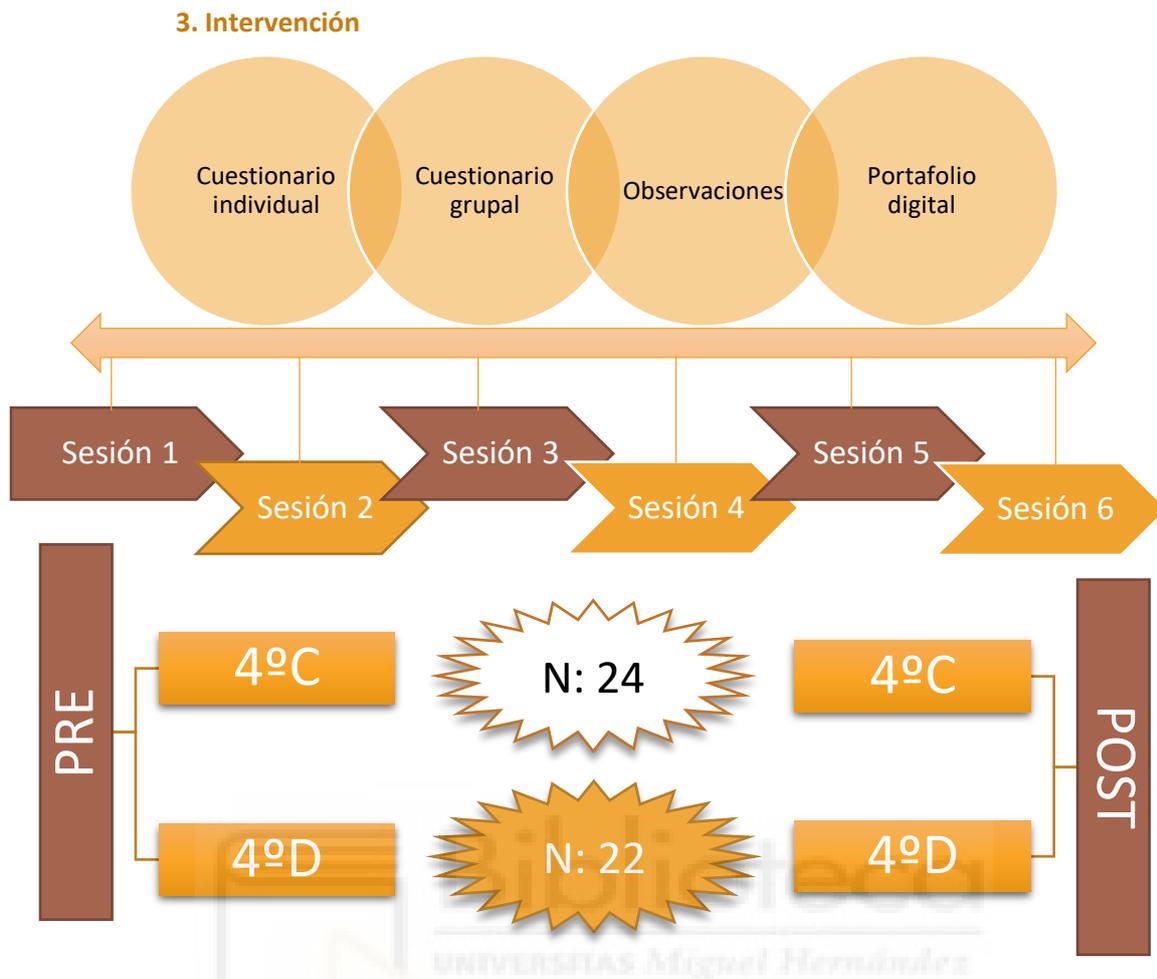
Lo que provoca que muchos de los docentes que imparten sus clases lo realicen de manera tal como lo han experimentado en su infancia hace 15-20 años, es decir, clases magistrales donde “transfieres” los conocimientos adquiridos y aprendidos durante años sin tener en cuenta si los

alumnos entienden y aprenden esos conceptos y pasando por alto algo tan importante como son los procesos de E-A.

Es en este momento donde los profesionales de la enseñanza comienzan a plantearse cómo avanzar y despegarse de los modelos tradicionales de evaluación-calificación. Emerge, así, un novedoso sistema de evaluación centrado en los procesos de E-A mencionado anteriormente, la Evaluación formativa y compartida. Algunos autores la definen como “los procesos de diálogo que mantiene el profesorado con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar, pudiendo ser estos diálogos de forma individual o grupal” (Hamodi, C., López-Pastor, V. M., y López-Pastor, A. T., 2015, p147-161). Otros autores la definen como “aquella cuyo objetivo es mejorar el proceso de E-A que se da lugar, existiendo un progreso en el aprendizaje y enseñanza tanto del profesor como del alumnado” (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017, p36-37).

Tomando otra explicación más completa definimos Evaluación formativa como “Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad principal no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor” (López-Pastor et al., 2006; López Pastor et al, 2009, p.35; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017) Como se puede observar encontramos diversas definiciones y no podemos decir que una sea más correcta que otra, sin embargo, hallamos tres aspectos clave entre las definiciones existentes: 1) mejorar los procesos de E-A que se dan en el aula; 2) mejorar la práctica docente permanentemente mediante estos procesos; 3) mejorar el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado.

Por ello, en este estudio se realiza una intervención en un contexto educativo escolar con el fin de observar si una evaluación formativa es capaz de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje frente a un modelo de evaluación pensado únicamente en la mera calificación de los estudiantes.



### 3.1. Metodología e instrumentos de evaluación

La intervención se ha realizado en dos aulas de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Se ha escogido dos grupos: 4C, a partir de ahora grupo de intervención, en el cual se cuenta con 24 alumnos; y 4D, a partir de ahora grupo control, constituido por 22 alumnos. Dicha intervención se ha desarrollado en la unidad didáctica de bádminton, que consta de 6 sesiones. Los grupos seleccionados son heterogéneos, con edades comprendidas entre los 14-16 años.

La metodología empleada se basa en dos observadores, externo e interno, donde el docente toma la función de observador interno y expone la clase (con predominancia en la asignación de tareas junto al uso de un estilo directo); mientras que el observador externo se encarga de realizar una evaluación formativa mediante el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación -a partir de este instante TIC's-, únicamente en el grupo de intervención, y de registrar los procesos que se dan durante la sesión en los dos grupos.

Al inicio de nuestra intervención los alumnos de los dos grupos realizan dos cuestionarios (PRE): Un cuestionario tipo test donde se evalúa la "Percepción del clima motivacional generado por el docente en educación física (MCMDEF)" (Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou y Milosis, 2007) (ANEXO 3) y se creó otro respecto al "Uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's)" (ANEXO 4), con el fin de conocer el estado inicial de la clase y el dominio o no sobre los diferentes recursos tecnológicos para, posteriormente, poder contrastarlo con los mismos cuestionarios (POST) y ver cómo han evolucionado los procesos generados gracias a la evaluación formativa o sin esta.

Durante el transcurso del estudio, exclusivamente en el grupo de intervención, se diseñó un cuestionario de autoevaluación individual (ANEXO 5) o grupal (ANEXO 6) para su realización al finalizar la sesión, dependiendo de la/s tarea/s ejercidas durante esta. Además, mediante la creación de un

blog educativo (ANEXO 7), se transmite toda la información observada y normalizada (para la facilitación de la comprensión) a los estudiantes de este grupo para que, de esta forma, obtengan un feedback de los procesos más dificultosos y aventajados para ellos, siempre por medio del “método Sándwich”. Por último, se les pide que realicen un portafolio digital (ANEXO 8) donde incluyan aspectos de cada sesión, como una evaluación de esta, para poder recoger datos cualitativos de las experiencias y opiniones de los estudiantes.

### 3.2. Resultados

Se ha realizado una prueba ANOVA de un factor y una prueba T de muestras emparejadas de los dos cuestionarios realizados en la intervención de forma individual (Percepción del clima motivacional generado por el docente en educación física (MCMDEF) y el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC's), en el cual hemos comparado los diferentes ítems de cada cuestionario PRE con el POST para poder observar si se han desarrollado cambios gracias al uso de una evaluación formativa.

TABLA 1

Percepción del clima motivacional generado por el docente en educación física (MCMDEF)  
(Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou y Milosis, 2007)

ANOVA de un factor		N	Media	SD	P
Maestría PRE	Grupo experimental	24	3.60	1.44	.315
	Grupo control	22	3.98	1.05	
Rendimiento PRR	Grupo experimental	24	2.99	1.04	.340
	Grupo control	22	2.67	1.25	
Evito rendimiento PRE	Grupo experimental	24	2.44	.90	.692
	Grupo control	22	2.55	.82	
Aprobación social profesor PRE	Grupo experimental	24	3.26	1.23	.468
	Grupo control	22	3.01	1.13	
Maestría POST	Grupo experimental	24	4.04	1.43	.086
	Grupo control	22	3.41	.93	
Rendimiento POST	Grupo experimental	24	2.97	1.27	.036
	Grupo control	22	2.23	1.02	
Evito rendimiento POST	Grupo experimental	24	2.47	1.28	.490
	Grupo control	22	2.27	.57	
Aprobación social profesor POST	Grupo experimental	24	3.47	1.41	.002
	Grupo control	22	2.29	.90	

95% de intervalo de confianza ( $p < 0.05$ )

Siguiendo los resultados que se muestran en la prueba ANOVA de un factor (tabla 1) podemos observar que antes de la aplicación de la intervención en la unidad didáctica de bádminton no hay diferencias entre grupos; probablemente la selección de la muestra puede que haya afectado, ya que se buscaba que los grupos fuesen heterogéneos y que el contexto para los dos grupos fuese el mismo; es decir, que tuviesen el mismo docente, que este utilizase la misma metodología en los dos grupos y que impartiese la misma unidad didáctica y contenidos con el mismo estilo de enseñanza. Por ello, podemos considerar que, gracias a que se cumplen estas variables, los datos del grupo experimental y el grupo control son similares antes de la intervención.

TABLA 2  
Grupo experimental

PRUEBA T muestra emparejadas	Media	SD	p
Maestría PRE Maestría POST	3.60 4.04	1.44 1.43	,208
Rendimiento PRE Rendimiento POST	2.99 2.97	1.04 1.27	,943
Evito rendimiento PRE Evito rendimiento POST	2.44 2.47	.90 1.28	,911
Aprobación social profesor PRE Aprobación social profesor POST	3.26 3.47	1.23 1.41	,591

95% de intervalo de confianza (p<0.05)

Gráfico 1 (en base a tabla 2)



TABLA 3  
Grupo control

PRUEBA T muestra emparejadas	Media	SD	p
Maestría PRE Maestría POST	3.98 3.41	1.05 .93	,045
Rendimiento PRE Rendimiento POST	2.67 2.23	1.25 1.02	,276
Evito rendimiento PRE Evito rendimiento POST	2.55 2.27	.82 .57	,206
Aprobación social profesor PRE Aprobación social profesor POST	3.00 2.29	1.13 .90	,034

95% de intervalo de confianza (p<0.05)

Gráfico 2 (en base a tabla 3)



En otro orden de ideas, si nos fijamos en los resultados de la prueba T del grupo experimental (tabla 2; gráfico 1) se puede observar una mejora del ítem que mide la aproximación a la maestría por parte del docente (PRE: 3.60 - POST: 4.04; p. 0,208), sin embargo, este resultado no es significativo. Esto nos indica que existe una tendencia de mejora, pero no comprueba que la intervención realizada (la administración de los diferentes cuestionarios de autoevaluación al finalizar la sesión, el feedback a los alumnos a través del bloc educativo y el diseño de un portafolio digital) haya sido efectiva. Es probable que el grupo experimental partiese de un nivel elevado, donde recibiese un feedback adecuado por parte del docente y la intervención únicamente haya mantenido los valores cerca de los obtenidos en el PRE. Además, podemos observar en el gráfico 2 una pequeña mejora en la variable aprobación social del profesor (PRE: 3.26 – POST: 3.47; p. 0.591), pero, al igual que ocurre en el ítem de maestría, este aumento no es significativo. Por otra parte, las variables de rendimiento y evito rendimiento no muestran apenas diferencias entre los cuestionarios PRE y POST.

Sin embargo, si ponemos la mirada en los datos del grupo control (tabla 3; gráfico 2) vemos un descenso de todas las variables planteadas; sin embargo, únicamente en dos de los cuatro ítems estos cambios son significativos. Esto ocurre en aproximación a la maestría (PRE: 3.98 - POST: 3.41; p. 0,045) y aprobación social del profesor (PRE: 3.00 - POST: 2.29; p. 0,034). Quizás este grupo contaba con un docente que les impartía un feedback apropiado, y ahora se encuentran con un docente (experimentador) que no otorga feedback. Puede que los estudiantes sientan que el docente no les presta la atención necesaria y, por ello, hayan valorado bajo este ítem. Además, es probable que esta limitación de la información que se trasmite a los alumnos y la falta de atención que se realiza les afecte de forma negativa en los resultados en la aproximación a la maestría y en aproximación al rendimiento, ya que, si no se les da feedback respecto a la técnica y otras características del bádminon, pueden sentir que el docente no tiene intención de que aprendan y, a su vez, no pueden mejorar lo que ya saben hacer.

TABLA 4

Uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC's)

ANOVA de un factor		N	Media	SD	P
Conozco portafolio PRE	Grupo experimental	24	3.71	1.37	.427
	Grupo control	22	4.00	1.07	
Internet ordenador PRE	Grupo experimental	24	4.67	.87	.490
	Grupo control	22	4.45	1.18	
Portafolio es útil PRE	Grupo experimental	24	3.54	.88	.735
	Grupo control	22	3.64	1.00	
Utilizo TIC PRE	Grupo experimental	24	4.46	1.18	.897
	Grupo control	22	4.50	.96	
Conozco portafolio POST	Grupo experimental	24	4.46	.83	.262
	Grupo control	22	4.14	1.08	
Internet ordenador POST	Grupo experimental	24	4.63	.92	.678
	Grupo control	22	4.50	1.10	
Portafolio es útil POST	Grupo experimental	24	3.92	.97	.424
	Grupo control	22	3.64	1.36	
Utilizo TIC POST	Grupo experimental	24	4.42	1.28	.509
	Grupo control	22	4.64	.90	

95% de intervalo de confianza ( $p < 0.05$ )

Siguiendo los resultados que se muestran en la prueba ANOVA de un factor para el cuestionario sobre el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (tabla 4) podemos afirmar que, al igual que ocurre en los resultados del cuestionario (MCMDEF), no se observan diferencias significativas entre grupos antes de realizar la intervención. No obstante, el grupo control parte de una media levemente superior al grupo experimental. Esto puede deberse a que este grupo haya trabajado con otros docentes o en otras asignaturas el diseño de un portafolio digital o un instrumento similar.

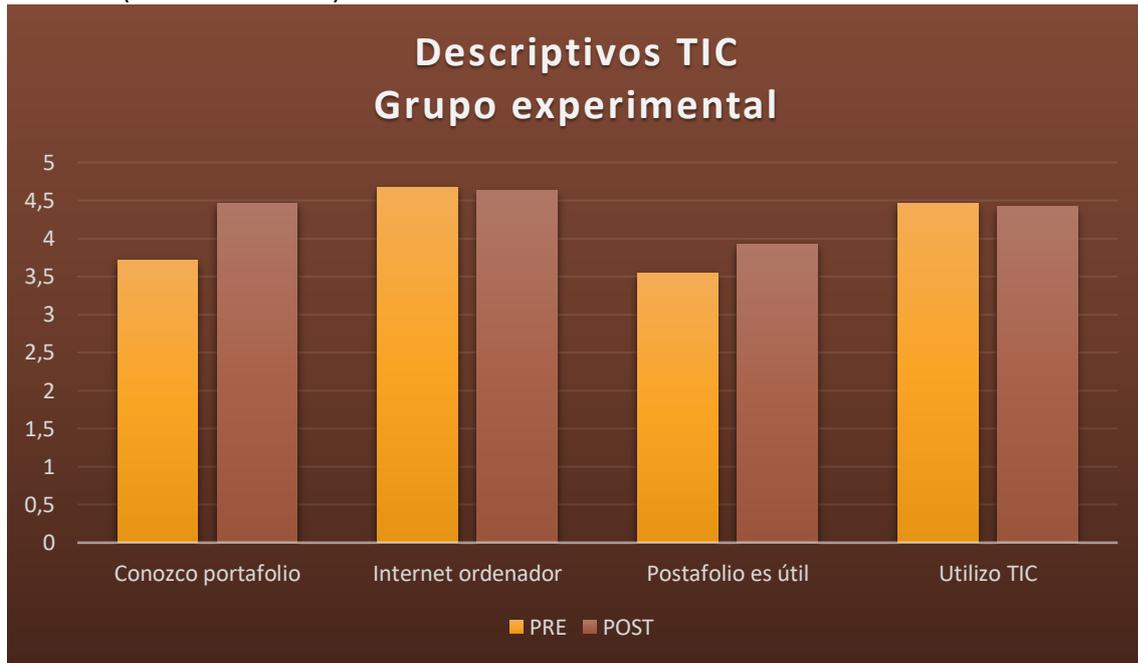
TABLA 5

Grupo experimental

PRUEBA T muestras emparejadas	Media	SD	p
Conozco portafolio PRE Conozco portafolio POST	3.71 4.46	1.37 .83	.023
Internet ordenador PRE Internet ordenador POST	4.67 4.63	.87 .92	.866
Portafolio es útil PRE Portafolio es útil POST	3.54 3.92	.88 .97	.214
Utilizo TIC PRE Utilizo TIC POST	4.46 4.42	1.18 1.28	.907

95% de intervalo de confianza ( $p < 0.05$ )

Gráfico 3 (en base a tabla 5)



A razón de la tabla 4 y, observando los resultados del grupo experimental en la prueba T (tabla 5; gráfico 3), podemos ver reflejado una evidente mejora entre el cuestionario PRE y el POST en la variable conozco qué es un portafolio o lo he trabajado en otra asignatura (PRE: 3.71 – POST: 4.46; p. 0.023). Este comportamiento creemos que se debe al método utilizado en nuestra intervención, donde se pedía a los estudiantes el diseño de un portafolio digital y se explicaba cómo debía rellenarse el instrumento. A su vez, podemos observar una tendencia de mejora no significativa en el ítem el portafolio es un recurso útil mejorar mi trabajo (PRE: 3.54 – POST: 3.92; p. 0.214). Es probable que esta tendencia esté relacionada con las variables de aproximación a la maestría y aprobación social del profesor (tabla 2; gráfico 1); es decir, que la aplicación del portafolio digital esté relacionada en el aumento de estos dos ítems comentados, gracias al feedback que recibían constantemente de sí mismo durante el diseño del portafolio, ya que debían reflexionar sobre ciertos aspectos de cada sesión, buscar información de lo planteado y crear nuevas propuestas sobre las tareas realizadas. Sin embargo, esta hipótesis no puede ser demostrada, debido a que no se poseen datos sobre cuántos estudiantes reciben este feedback.

TABLA 6  
Grupo control

PRUEBA T muestras emparejadas	Media	SD	p
Conozco portafolio PRE	4.00	1.07	,623
Conozco portafolio POST	4.14	1.08	
Internet ordenador PRE	4.45	1.18	,900
Internet ordenador POST	4.50	1.10	
Portafolio es útil PRE	3.63	1.00	1,000
Portafolio es útil POST	3.63	1.36	
Utilizo TIC PRE	4.50	.96	,650
Utilizo TIC POST	4.63	.90	

95% de intervalo de confianza (p<0.05)

Gráfico 4 (en base a tabla 6)



En comparación con el grupo experimental, si observamos los datos que se manifiestan en el grupo control (tabla 6; gráfico 4), podemos advertir que no presentan apenas diferencias de los resultados entre el cuestionario PRE y POST en ninguna de las cuatro variables planteadas. Este efecto es el que cabía esperar como consecuencia de no aplicar ningún aspecto de nuestra intervención: evaluación formativa por medio del feedback a través del bloc educativo y, sobre todo, el diseño del portafolio digital ya comentado.

#### 4. Conclusión

Las diferencias observadas en aprobación social entre el grupo experimental y el grupo control se corresponden a un descenso en el grupo control tras la aplicación de la intervención en la unidad didáctica de bádminton, y no a una mejora en el grupo experimental que pueda hacernos pensar que el método de aplicación de la evaluación formativa mediante el feedback en el bloc educativo pudiese tener efectos beneficiosos en la mejora de los procesos de aprendizaje.

Debido a esto, podemos decir que los cambios observados obedecen a un descenso de las variables del grupo control y no a un incremento del grupo experimental, ya que no hay efectos significativos sobre este grupo. Sin embargo, sí parece que existen efectos negativos en el grupo control.

En otro orden de ideas, no se conoce desde que nivel parte el grupo experimental y el grupo control y, a su vez, no sabemos si el grupo experimental ha consultado el feedback que se transmitía a través del bloc educativo, de ahí que no se hayan obtenido cambios significativos en las distintas variables. Sin embargo, esta hipótesis no puede ser demostrada, así pues, se recomienda tener presente estas variables independientes en futuras intervenciones.

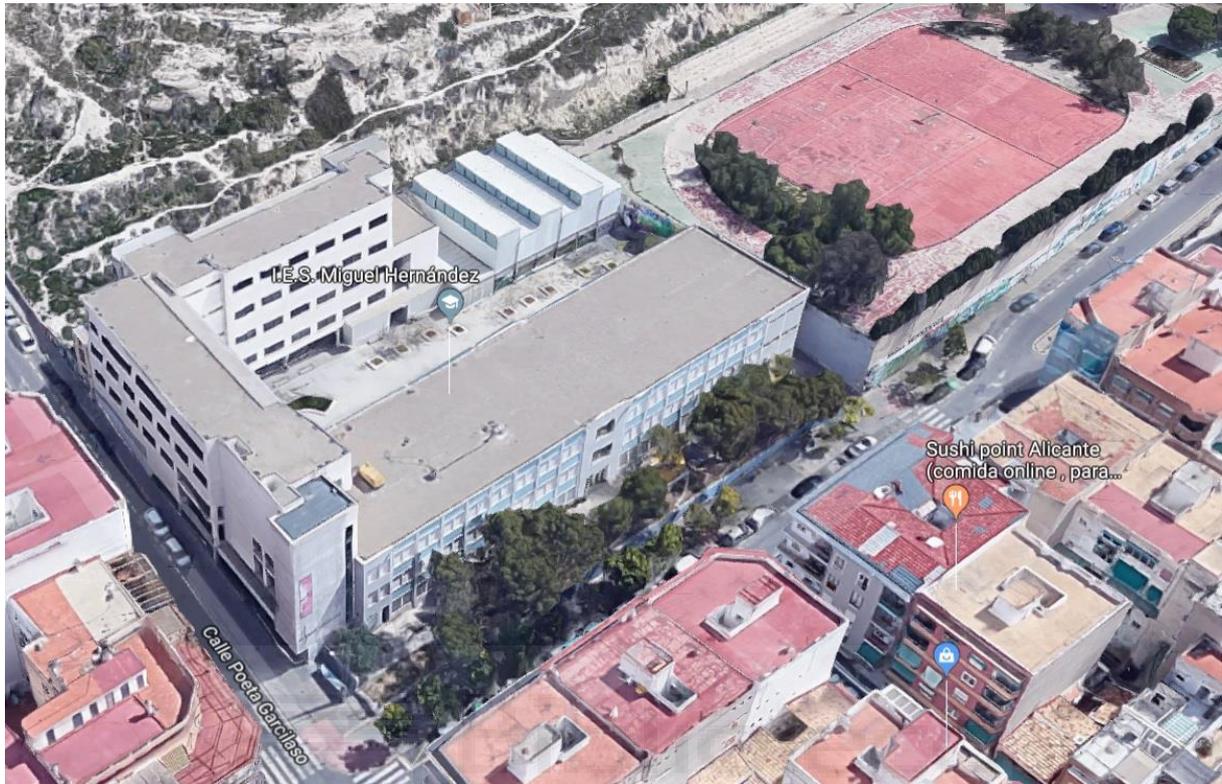
Por último, durante la realización in situ de los cuestionarios de autoevaluación grupal (al finalizar la sesión), las puntuaciones pueden llegar a ser todas muy altas por miedo al rechazo entre sus iguales, por ello, consideramos que la privacidad es una variable para tener en cuenta en futuras investigaciones.

## 5. Referencias

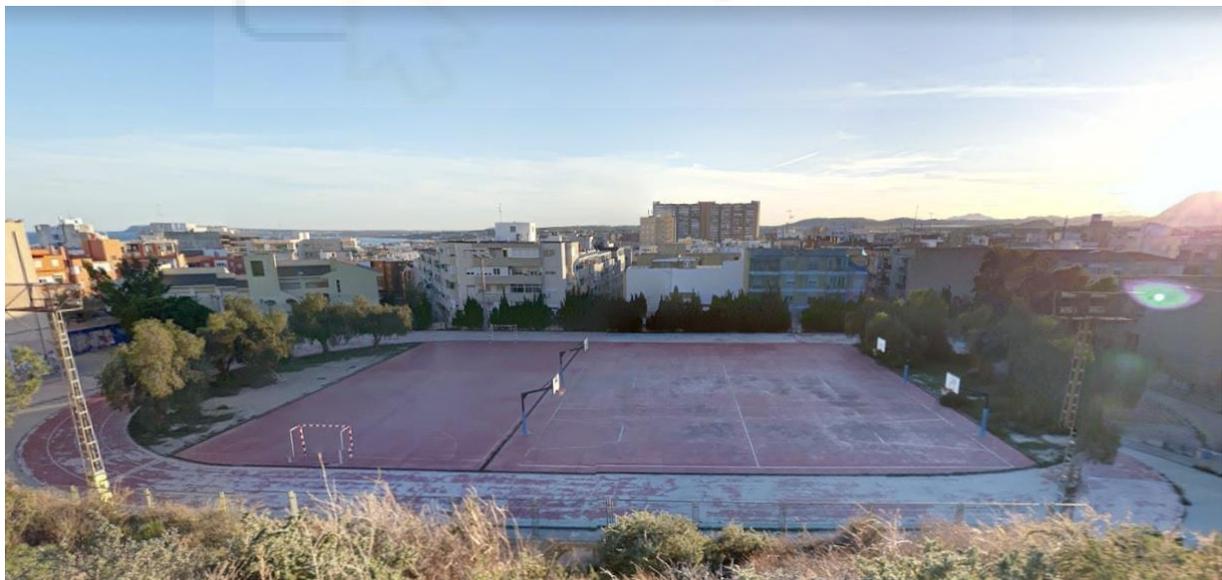
- Álvarez-Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada por competencias. En J. Sacristán (Ed.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-234). Madrid: Morata.
- Blázquez, D., y Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE.
- Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. (2018). Proyecto educativo IES Miguel Hernández de Alicante. Recuperado de <http://iesmh.edu.gva.es/>
- Dochy, F., Segers, M. & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-30.
- Espinel, P. A (2017). *Evaluación formativa y compartida y modelo competencial en Secundaria: estudios de caso en la materia de Educación Física*. [Tesis Doctoral]. Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., y López-Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en Educación Superior. *Perfiles Educativos*, 147(37), 146-161.
- Heras, C., y Pérez-Pueyo, A. (2017). El proceso de evaluación formativa en la etapa de bachillerato: trabajo de síntesis a partir de una búsqueda documental colaborativa. En V. M. López-Pastor, A. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 160-169). León: Grupo IFAHE.
- Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015a). Percepciones de directivos y profesorado de Educación Física sobre las Competencias Básicas. *Enseñanza & Teaching*, 33(1), 83-103.
- Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015c). Percepción de equipos directivos y docentes de Educación Física sobre el proceso de implantación y desarrollo de las competencias básicas en la ciudad de Burgos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 19-30.
- IES Miguel Hernández. (2018). Recuperado de <http://iesmh.edu.gva.es/ofertaeducativa>
- IES Miguel Hernández. (2018). Recuperado de <http://iesmh.edu.gva.es/organosdirectivos>
- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires, Argentina: Miñó y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López, E. y Bonete, E. (2016). *Evaluación del grado de desarrollo competencial en E. Física: un ejemplo aplicado* (tesis de grado). Universidad Miguel Hernández, Elche, España.
- López-Pastor, V. M., y Pérez-Pueyo, A. (Coords.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Grupo IFAHE.
- Pérez-Pueyo, A. (2012b). Las competencias básicas en Educación Física: ¿evaluación o calificación? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397(2), 37-49.
- Zapatero-Ayuso, J. A., González-Rivera, M. D., y Campos-Izquierdo, A. (2017b). Dificultades y apoyos para enseñar por competencias en Educación Física en secundaria: un estudio cualitativo. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 47(13), 5-25.

6. Anexos

Anexo 1



Anexo 2



Anexo 3

Medida de la percepción del clima motivacional generado por el docente en educación física (MCMDEF)  
 Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou y Milosis (2007)

Mi docente de educación física...	Totamente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totamente de acuerdo
Si me dice que yo no estoy capacitado para hacer educación física, a menudo hace que me preocupe	1	2	3	4	5	6
Quiere que aprenda habilidades y juegos para que mis compañeros de clase me acepten	1	2	3	4	5	6
Anima a los estudiantes a realizar juegos para que sean mejor que otros	1	2	3	4	5	6
Me hace temer la evaluación en educación física y la evito	1	2	3	4	5	6
Es feliz cuando ve que otra gente me aprecia por lo que aprendo en su clase	1	2	3	4	5	6
Solo se siente totalmente satisfecho con los estudiantes que son reconocidos por los demás como los más capacitados en educación física	1	2	3	4	5	6
A menudo le preocupa cómo ven los demás mi capacidad atlética	1	2	3	4	5	6
Se siente muy satisfecho cuando yo intento aprender una habilidad y esto hace que otras personas me aprecien	1	2	3	4	5	6
Insiste en que debemos luchar para demostrar que estamos más capacitados que otros para realizar habilidades y juegos	1	2	3	4	5	6
Evita preguntas en las clases que podrían ser la razón por la que mis compañeros se rían de mí	1	2	3	4	5	6
Cree que es importante hacer bien la habilidad o juego, para que los demás me aprecien	1	2	3	4	5	6
Es muy feliz cuando aprendo nuevas habilidades y juegos	1	2	3	4	5	6
A menudo hace que me preocupe si me dicen que soy incapaz de realizar un juego	1	2	3	4	5	6
Presta especial atención a si mis habilidades están mejorando	1	2	3	4	5	6
Sólo elogia a los alumnos que parecen más capacitados que otros para realizar educación física	1	2	3	4	5	6
Quiere que aprenda nuevas habilidades y juegos para ganar el aprecio de los demás	1	2	3	4	5	6
Esta absolutamente satisfecho cuando ve que mejoro todas mis habilidades físicas	1	2	3	4	5	6
Cree que los estudiantes deben demostrar que están más capacitados que otros en todos los juegos y habilidades	1	2	3	4	5	6
Siente satisfacción cuando aprendo una nueva habilidad y mis compañeros me aprecian	1	2	3	4	5	6
Me ayuda en el aprendizaje de cómo mejorar mis habilidades en juegos y ejercicios	1	2	3	4	5	6
Quiere que nosotros parezcamos más capacitados que otros en todos los ejercicios	1	2	3	4	5	6
Me hace evitar ejercicios o juegos en los que mis habilidades puedan ser comentadas negativamente	1	2	3	4	5	6
Insiste en que los errores en habilidades o juegos me ayudan a encontrar mis puntos débiles y esto mejora mis habilidades	1	2	3	4	5	6
Se asegura de que entienda cómo realizar una nueva habilidad antes de que la clase avance hacia el aprendizaje otra habilidad	1	2	3	4	5	6

- Aproximación a la maestría: 12, 14, 17, 20, 23, 24
- Aproximación al rendimiento: 3, 6, 9, 15, 18, 21
- Evitación del rendimiento: 1, 4, 7, 10, 13, 22
- Aprobación social del profesor: 2, 5, 8, 11, 16, 19

Papaioannou, A., Tsigilis, N., y Kosmidou, E. (2007). Measuring Perceived Motivational Climate in Physical education. *Journal of Teaching in physical education*, 26, 236-259.

Cervelló, E. M., Moreno-Murcia, J. A., Martínez Galindo, C., Ferriz, R., y Moya, M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con los demás, y la orientación de metas en la predicción del flow disposicional en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 165-178.

Anexo 4

Uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC):

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	En duda	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Conozco qué es un portafolio o lo he trabajado en otra asignatura.	1	2	3	4	5
Dispongo de internet, ordenador u otro dispositivo para realizar un portafolio.	1	2	3	4	5
El portafolio es un recurso útil para mejorar mi trabajo.	1	2	3	4	5
He utilizado con anterioridad algún recurso tecnológico para información y/o comunicación (Google sites, vblogs, email...)	1	2	3	4	5

Anexo 5

**AUTOEVALUACION INDIVIDUAL**

Curso:	GRUPO:					Fecha:
Alumno	Puntuación					Observaciones
Tengo una actitud positiva hacia la tarea.	1	2	3	4	5	
Me fijo en realizar correctamente la técnica aprendida.	1	2	3	4	5	
Pongo en uso alguna de las tácticas aprendidas.	1	2	3	4	5	
Tengo un carácter competitivo hacia la tarea.	1	2	3	4	5	
Tengo un carácter colaborativo hacia la tarea.	1	2	3	4	5	
Corrijo los errores que me indica el profesor o un compañero.	1	2	3	4	5	
Mantengo la concentración en la tarea.	1	2	3	4	5	
Tengo una actitud negativa hacia mi rival o hacia otros compañeros.	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	

**ESCALA DESCRIPTIVA DE CONDUCTAS INDIVIDUALES (seleccionar una)**

1- Totalmente en desacuerdo.

2- Algo en desacuerdo.

3- En duda.

4- Algo de acuerdo.

5- Totalmente de acuerdo.

Anexo 6

AUTOEVALUACION GRUPAL

Curso:	GRUPO:				Fecha:
Componentes del grupo	Puntuación				Observaciones
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	

**ESCALA DESCRIPTIVA DE CONDUCTAS GRUPALES (seleccionar una)**

1-No colabora en el grupo, esta distraído, no le importa lo que se está realizando, incluso molesta y se va con otros grupos.

2-Colabora mínimamente o se implica en alguna ocasión en el grupo. Sólo de vez en cuando se preocupa por el trabajo que realiza el grupo.

3-Colabora con el grupo activamente pero en algunas ocasiones se despista y no participa en las actividades que se realizan en el momento.

4-Colabora todo el rato con el grupo, participando activamente en las actividades, ayudando a los compañeros y aportando ideas y opiniones.

Anexo 7

**MIGUEL HERNÁNDEZ**

Blog Educativo para los alumnos de 4º de ESO del IES Miguel Hernández.

Menú

[Página principal](#)   [Materiales](#)   [Observaciones de clase](#)   [Contacto](#)

BUSCAR

## ¡Hola! ¡Bienvenidos a la web de Miguel Hernández!

abril 25, 2019

**B**ienvenidos a la página de 4º de la ESO. Aquí podéis encontrar materiales de la asignatura de Educación Física y contenidos relacionados. Podéis dejar vuestra opinión sobre los artículos de esta web en los comentarios.

Para cualquier información, sugerencia o duda, tenéis mi email en el apartado de contacto.

Menú

[Página principal](#)

[Materiales](#)

[Observaciones de clase](#)

[Contacto](#)

<https://miguelhernandez4eso.blogspot.com/>

Anexo 8

Unidad didáctica: Bádminton	Fecha:
Sesión:	
Breve resumen de lo realizado durante la sesión:	
¿Cuál ha sido el objetivo o los objetivos de la sesión?	
¿Qué tarea/s he encontrado motivantes o monótonas? ¿Por qué?	
Realiza alguna propuesta para mejorar estos aspectos (puedes aportar enlaces web, imágenes, documentos... que ayuden al entendimiento de la propuesta):	

