

EL USO DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

THE USE OF FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT SYSTEMS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSROOMS IN PRIMARY EDUCATION

O USO DE SISTEMAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA E COMPARTILHADA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

Miriam Molina Soria¹
Cristina Pascual Arias²
Victor Manuel López Pastor³

- ¹ Máster en Investigación y Ciencias Sociales. Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa. Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid. Correo electrónico: miriam.molina@uva.es
ORCID: 0000-0003-2974-5535
- ² Máster en Investigación y Ciencias Sociales. Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa. Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid. Correo electrónico: cristina.pascual@uva.es
ORCID: 0000-0002-2781-5600
- ³ Doctor en Educación. Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid. Correo electrónico: vlopez@mpc.uva.es
ORCID: 0000-0003-2681-9543

Cómo referenciar

Molina Soria, M., Pascual Arias, C., & López Pastor, V. M. (2020). El uso de sistemas de evaluación formativa y compartida en las aulas de educación física en educación primaria. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 47-71. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a04>

© Autores.



Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartirlgual 4.0.

RESUMEN

Objetivo: establecer si maestros de educación física utilizan sistemas de evaluación formativa y compartida en sus aulas, y observar las ventajas e inconvenientes que supone la implementación de este tipo de evaluación. **Método:** estudio con diseño de metodología mixta. Se seleccionó una muestra a conveniencia de 17 maestros. Como instrumentos para la obtención de datos se aplicó un cuestionario cerrado con escala tipo Likert y se realizaron entrevistas semi-estructuradas. **Resultados y conclusión:** se encontró que los docentes sí utilizan sistemas de evaluación formativa y compartida en el aula, y consideran que la ventaja fundamental es que el alumnado se hace consciente y mejora su proceso de enseñanza aprendizaje. Como inconveniente principal, los maestros destacan la carga de trabajo que supone, tanto para el profesorado, como para el alumnado.

PALABRAS CLAVE: evaluación formativa; evaluación compartida; educación física; educación primaria; formación inicial del profesorado.

ABSTRACT

Objective: To establish if physical education teachers use formative and shared assessment systems in their classrooms, and to observe the advantages and disadvantages of using this type of assessment. **Method:** Study with mixed methodology design. A sample of 17 teachers was selected at the convenience. As instruments for obtaining data, a closed questionnaire with a Likert-type scale was applied, and semi-structured interviews were carried out. **Results and Conclusion:** It was found that teachers do use formative and shared assessment systems in their classrooms, and they consider that the fundamental advantage is that students become aware and improve their teaching-learning process. As the principal disadvantage, teachers highlight the workload that it entails for both, teachers and students.

KEYWORDS: Formative assessment; shared assessment; physical education; primary education; initial teaching training.

RESUMO

Objetivo: estabelecer se os professores de educação física usam sistemas de avaliação formativa e compartilhada nas aulas, bem como observar as vantagens e desvantagens que supõe este tipo de avaliação. **Método:** estudo com desenho de uma metodologia mista. Selecionou-se uma amostra por conveniência de 17 professores. Nessa metodologia foram usados como

instrumentos de recolha de dados: um questionário fechado com escala tipo *Likert* e entrevistas semiestruturadas. Resultados e conclusão: evidenciou-se que os professores usam sistemas de avaliação formativa e compartilhada nas suas aulas e consideram que sua vantagem principal é que os alunos são conscientes e melhoram o seu processo de ensino-aprendizagem. Como principal desvantagem, os professores destacam o volume de trabalho que isso implica tanto para os professores quanto para os alunos.

PALAVRAS CHAVE: avaliação formativa; avaliação compartilhada; educação física; educação primária; formação inicial de professores.

INTRODUCCIÓN

La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física

En las últimas décadas, los profesores universitarios encargados de la formación inicial del profesorado (FIP), etapa en la que los futuros maestros se forman en las aulas universitarias según su especialidad, han buscado el cambio de la “cultura del examen” a la “cultura de la evaluación”, ya que, durante muchos años en el ámbito universitario, han predominado los sistemas de evaluación tradicionales (Dochy et al., 2002; Hamodi et al., 2017; López, 2009).

El concepto de “cultura de examen” hace referencia a las prácticas que solo evalúan los resultados finales, por lo general mediante la aplicación de pruebas y exámenes, con la principal finalidad de asignar una calificación final, mientras que el concepto de “cultura de la evaluación” hace referencia a los procesos evaluativos que buscan aportar feedbacks para propiciar un mejor aprendizaje, por lo que se producen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin poner el énfasis en la calificación.

Esta necesidad de cambio a la “cultura de la evaluación” se puede apreciar en la evolución de los estudios publicados años atrás. Las investigaciones iniciales, muestran que el profesorado universitario aplicaba el modelo tradicional de evaluación, basado en un examen final (Santos, 1999; Tejedor, 1998; Trillo & Porto, 1999). Estudios más recientes, presentan resultados más positivos en esa transición. Palacios & López (2013), en un estudio con 80 docentes de FIP, reportan que el 26% son profesores “tradicionales”, que utilizan la evaluación únicamente basada en el examen final, sin participación alguna del alumnado; el 49% del profesorado es “eclectico”, en tanto implementan también

sistemas de evaluación formativa y compartida (EFYC), pero aún tiene gran protagonismo el examen final; y el 25% del profesorado es “innovador”, pues aplican sistemas de EFYC.

De acuerdo con López (2009, 2012), la EFYC tiene como finalidad mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y del profesorado desde una perspectiva humanizadora, y no como un mero fin calificador. Para López (2009), la evaluación formativa busca generar procesos de mejora y aprendizaje en tres sentidos: a) mejorar el aprendizaje de los alumnos, b) perfeccionar la práctica docente, y c) reconducir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, la evaluación formativa debería de ir acompañada de la evaluación compartida, para hacer partícipe al alumnado de esta dinámica (Brown, 2015; Herranz, 2013; Ibarra et al., 2012). La participación del alumnado se puede llevar a cabo a través de técnicas como la autoevaluación y la coevaluación o evaluación entre iguales. López (2012, 2013) define la autoevaluación como aquella que realiza la persona respecto a sí misma, tanto de manera individual como en grupo, y la coevaluación como la que se hace entre iguales, también de manera individual o grupal, según sea el tipo de actividad de aprendizaje.

Numerosos trabajos consideran que es importante experimentar y vivenciar sistemas de EFYC durante la FIP (Cañadas et al., 2018; Fraile et al., 2018; Gallardo & Carter, 2016; López, 2009, 2013; Lorente & Kirk, 2013; Martínez et al., 2015; Molina & López, 2019; Palacios & López, 2013) porque: a) mejora el aprendizaje del alumnado, b) ayuda a mejorar el rendimiento académico del alumnado, c) ayuda a desarrollar la competencia docente de la evaluación educativa, y d) suele generar una elevada satisfacción en el alumnado y el profesorado.

La transferencia de la Formación Inicial del Profesorado a las aulas de educación primaria

Dado que los mencionados estudios reconocen la importancia de implementar sistemas de EFYC, también se busca generar un cambio desde la FIP hacia las escuelas, en el sentido de abandonar el uso de sistemas de evaluación tradicionales, pues algunas investigaciones encontraron que existe cierta transferencia de los sistemas de evaluación vividos durante la FIP, y su posterior uso como maestros en el aula de educación primaria, es decir, los maestros tienden a utilizar los sistemas de evaluación experimentados durante su formación inicial, en sus aulas (Barrientos et al., 2019; Lorente et al., 2018; Molina & López, 2019).

Estudios como los de Barrientos et al. (2019) y Molina & López (2017) señalan que los maestros de educación primaria que no han recibido suficiente formación sobre los sistemas de EFYC, o ni siquiera han experimentado estos sistemas en la FIP, y algunos emprenden una formación autónoma como maestros investigadores, ya sea a través de cursos, congresos, lecturas de trabajos publicados, etc. En este sentido, Córdoba et al. (2019) indican que la formación permanente del profesorado en sistemas de EFYC tiene gran importancia, y se puede dar a través de cursos, congresos, ciclos y actividades de reflexión-acción, seminarios o grupos de trabajo, con el fin de fomentar el intercambio de experiencias en diversos ámbitos. Pascual et al. (2019) también plantean la importancia de la formación permanente a través de seminarios permanentes basados en ciclos de reflexión-acción, que generen transferencia de conocimiento entre la universidad y la escuela. Entendemos por formación permanente del profesorado, aquella que se realiza durante el ejercicio de la profesión, a lo largo de la vida profesional.

Además, es importante mencionar la aplicabilidad de estos sistemas de evaluación en las aulas de educación primaria, pues parece existir cierta transferencia de los sistemas de EFYC vivi-

dos en la FIP a la práctica real en el aula, pero, según afirman Hamodi et al. (2017) y Molina & López (2017, 2019), algunos maestros noveles, con poca experiencia en la docencia, han encontrado barreras para introducir métodos de EFYC, siendo esa la razón por la cual, en esta investigación, buscamos dar respuesta a la pregunta: ¿Realmente los maestros de educación física de educación primaria aplican sistemas de EFYC en sus aulas?

Pero también queremos analizar los beneficios que generan los sistemas de EFYC, y en este sentido establecemos como objetivos del presente trabajo:

- Analizar si el profesorado de educación física en educación primaria utiliza sistemas de EFYC en sus aulas.
- Investigar las ventajas que suponen este tipo de sistemas de evaluación para el alumnado y el profesorado.

METODOLOGÍA

En el diseño del estudio se implementó una metodología mixta, es decir, cualitativa y cuantitativa. Según Aparicio (2019), los métodos mixtos conviven con los métodos cuantitativo y cualitativo, que se combinan para aprovechar sus fortalezas y sus ventajas, y permiten profundizar más en el fenómeno de estudio y comprenderlo mejor. En el aspecto cuantitativo, el instrumento para la recogida de información fue un cuestionario cerrado, con respuesta en escala tipo Likert, dividido en cinco bloques:

1. Ítems relacionados con el uso de instrumentos de EFYC (tabla 1).
2. Ítems que valoran el grado de competencia percibido en el uso de instrumentos de EFYC (tabla 2).
3. Ítems relacionados con la participación del alumno en la evaluación (tabla 3).
4. Ítems relacionados con la relación profesor-alumno en el proceso de evaluación (tabla 4).

5. Preguntas abiertas sobre la ventaja que supone utilizar EFYC para el profesorado y el alumnado.

En el aspecto cualitativo, la técnica de obtención de datos fue una entrevista semiestructurada a tres docentes, con el siguiente guion:

1. ¿Por qué comienzas a utilizar la EFYC en tus clases de educación física?
2. ¿Qué importancia crees que tiene el uso de la EFYC con tus alumnos?

En cuanto a la muestra, se conformó un primer grupo con 22 maestros de educación física de una misma provincia, que contestaron a dos preguntas:

1. ¿Dónde has recibido tu FIP?
2. ¿Utilizas habitualmente sistemas de EFYC en tus clases?

Las respuestas obtenidas permitieron establecer qué maestros conocieron y vivenciaron sistemas de EFYC en su FIP, y habitualmente los implementan, con lo que se formó una muestra definitiva de 17 maestros de educación física en educación primaria, que utilizan sistemas de EFYC en sus aulas.

Para obtener la información, en primer lugar los 17 maestros diligenciaron el cuestionario, y con base en estos resultados iniciales, se seleccionan tres casos para llevar a cabo las entrevistas semiestructuradas. El criterio utilizado fue que hubiera diferencias respecto a la FIP recibida en sistemas de EFYC.

Los datos cuantitativos se analizaron con el programa SPSS 20.0, estudiando la estadística descriptiva (media aritmética, moda y desviación típica), y los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas se analizaron con el programa Atlas.ti 7.3.

El análisis de datos se efectuó atendiendo a las siguientes categorías:

Tabla 1. Categorías de análisis de los resultados

Categorías
1. Utilización de instrumentos de evaluación en las aulas.
2. Grado de autopercepción de competencia docente en la utilización de los instrumentos de evaluación.
3. Participación del alumnado en su proceso de evaluación.
4. Relación profesor-alumno en el proceso de evaluación.
5. Ventajas de la utilización de sistemas de EFYC para el alumnado.
6. Ventajas de la utilización de sistemas de EFYC para el profesorado.

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

En la investigación, analizamos los datos recopilados según las categorías establecidas. En las tablas 2 a la 5 se presentan los datos de los ítems, agrupados según los bloques del cuestionario. En todas las tablas se incluye la media aritmética y la desviación típica (DT) de los datos recogidos de los 17 maestros de educación física encuestados.

1. Utilización de instrumentos de evaluación en las aulas

En la Tabla 2 se observa, según la media aritmética, que los instrumentos de evaluación más utilizados por la muestra de maestros de educación física son las fichas de observación, la autoevaluación del alumnado y la coevaluación o evaluación entre iguales. Por el lado contrario, los instrumentos menos utilizados son las pruebas de condición física y/o habilidad motriz, y el examen teórico de conocimientos. Estos resultados guardan estrecha relación con la implementación de sistemas de EFYC en educación física en educación primaria.

Tabla 2. Resultados de los ítems del bloque 1 del cuestionario, sobre uso de instrumentos de evaluación en las aulas (escala Likert 1-4)

Nº	ÍTEMS. Con cuánta frecuencia has utilizado...	Media	DT
1.1	Fichas de observación	3,50	,618
1.2	El control de la participación en el aula	2,89	,758
1.3	El examen teórico	1,89	,963
1.4	Pruebas prácticas de carácter físico	2,67	1,029
1.5	Test de condición física	1,56	,705
1.6	Pruebas o test de habilidad motriz	1,94	,938
1.7	Portafolios o carpetas	2,22	1,114
1.8	Cuaderno del alumno	2,56	1,119
1.9	Rúbricas o escalas descriptivas	3,00	1,061
1.10	Trabajos escritos a partir de material audiovisual o explicaciones en el aula	2,06	1,056
1.11	Instrumentos de autoevaluación del alumnado	3,28	,826
1.12	Instrumentos de coevaluación	3,11	,832

Fuente: elaboración propia.

2. Grado de autopercepción de competencia docente en la utilización de los instrumentos de evaluación

Según los resultados de la tabla 3, los maestros encuestados se sienten bastante competentes en todos los instrumentos, sobre todo en las fichas de observación y el cuaderno del alumnado, como también se sienten bastante competentes en los instrumentos de autoevaluación y coevaluación del alumnado. Estos datos se pueden relacionar con los recogidos en la tabla 2, ya que son los instrumentos que más utilizan los maestros en sus aulas.

Los maestros se sienten ligeramente menos competentes en los tests de condición física, que son el instrumento que utilizan menos (tabla 3).

Tabla 3. Resultados de los ítems del bloque 2 del cuestionario respecto al grado de autopercepción de competencia en la utilización de instrumentos de evaluación (escala Likert 1-4)

Nº	ÍTEMS. Valora tu grado de competencia respecto a...	Media	DT
2.1	Fichas de observación	3,56	,511
2.2	El control de la participación en el aula	2,94	,802
2.3	Examen teórico	2,59	1,004
2.4	Pruebas prácticas de carácter físico	2,50	,985
2.5	Test de condición física	2,17	1,200
2.6	Pruebas o test de habilidad motriz	2,56	1,042
2.7	Portafolios o carpetas	2,67	,907
2.8	Cuaderno del alumno	3,22	,878
2.9	Rúbricas o escalas descriptivas	3,11	,900
2.10	Trabajos escritos a partir de material audiovisual o explicaciones en el aula	2,71	,985
2.11	Instrumentos de autoevaluación del alumnado	3,17	,786
2.12	Instrumentos de coevaluación	3,12	,857

Fuente: elaboración propia.

3. Participación del alumnado en su proceso de evaluación

En la tabla 4 se observa cómo los maestros consideran que es importante que el alumno participe en su proceso de evaluación a través de la autoevaluación y la coevaluación o evaluación entre iguales. Estos resultados se pueden comparar con la información de las tablas anteriores, ya que son los instrumentos que más utilizan los maestros y en los que se sienten bastante competentes.

Tabla 4. Resultados de los ítems del bloque 3 del cuestionario, relacionados con la participación del alumnado en su proceso de evaluación (escala Likert 1-4)

Nº	ÍTEMS. Grado de acuerdo con...	Media	DT
3.1	Mis alumnos realizan regularmente procesos de autoevaluación, como reflexión sobre la calidad de su aprendizaje (sin calificación)	3,39	,608
3.2	Mis alumnos realizan regularmente procesos de evaluación entre iguales, como reflexión sobre la calidad de su aprendizaje o sus producciones, pero sin calificación.	3,11	,676

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los resultados de las entrevistas semiestructuradas, los maestros consideran que la autoevaluación debe estar en sus aulas, y debe formar parte del proceso de evaluación de sus alumnos, pero no lo ponen en práctica desde el primer día de curso, porque plantean que ellos no tienen la autonomía suficiente para tomar esas decisiones, pues no son conscientes de su propio proceso de evaluación. Además, los maestros deben dejar muy en claro los ítems a evaluar. Opinan que cuando los alumnos llevan varios cursos utilizando la autoevaluación o la coevaluación, empiezan a entender y comprender su fin.

En muchas actividades sí que hago autoevaluación, pero tampoco se hace autoevaluación desde el principio, desde el primer día, porque es un poco un proceso en el que tú vas viendo a los alumnos y llega un momento en el que tú les dejas tomar decisiones. Ellos necesitan referentes [...] Muchas veces de la imitación ellos ven qué cosas merecen unas evaluaciones u otras (ES-3,5-2017). En los primeros cursos sí hacemos autoevaluación, pero con cosas muy sencillas [...] Porque lo que hemos visto nosotros es que no terminan de comprenderlo bien. A partir de 4º o 5º de primaria sí hacemos autoevaluación y coevaluación (ES-1,5-2017).

Un maestro plantea que es interesante que el alumno se autoevalúe, pero está completamente en contra de que el alumno se autocalifique, porque cree que la calificación es tarea y responsabilidad del maestro:

Sí me parece interesante que el alumno se autoevalúe, porque acabará siendo consciente de por qué ha hecho algo incorrectamente, o por qué lo ha hecho bien [...].

No estoy de acuerdo con que los alumnos se autocalifiquen. Creo que la responsabilidad de poner una calificación tiene que ser única y exclusivamente del profesor, y más cuando son niños pequeños (ES-2,5-2017).

En cuanto su opinión sobre el empleo de la coevaluación o evaluación entre pares, los maestros expresan que los niños son muy exigentes entre ellos, por lo que se deben establecer parámetros muy claros:

Los niños son más implacables entre ellos. Cuando haces coevaluación, tienes que darles a los chavales unos parámetros muy, muy, muy concretos (ES-3,5-2017).

Me resulta muy complicado, porque son ellos mucho más duros con el compañero de lo que soy yo [...] Entre ellos se coevalúan muchas cosas, pero no lo utilizamos para calificación (ES-1,5-2017).

4. Relación profesor-alumno en el proceso de evaluación

En la tabla 5 se observa cómo los maestros encuestados están bastante de acuerdo con que la relación entre profesores y alumnos favorece el proceso de evaluación. El profesor debe estar en contacto constante con el alumnado, para poder aportar *feedbacks* y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como hacerle consciente de su propio proceso de evaluación a través de

instrumentos que hemos señalado en la anterior categoría. Para ello, como se ha planteado, es necesario que el profesor indique unas pautas muy claras sobre los aspectos a evaluar.

Tabla 5. Resultados de los ítems del bloque 4 del cuestionario, respecto a la relación profesor-alumno en el proceso de evaluación (escala Likert 1-4)

Nº	ÍTEMS. Grado de acuerdo con...	Media	DT
4.1	La interacción entre profesores y estudiantes favorece el proceso de evaluación.	3,89	,323
4.2	Los sistemas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado.	3,00	,840

Fuente: elaboración propia.

Los maestros encuestados respondieron dos preguntas abiertas sobre las ventajas de los sistemas de EFYC para el alumnado y el profesorado, expresando que estos mejoran la relación.

Globalmente, la relación con el alumnado mejora al ver que su opinión cuenta cuando hablamos de su aprendizaje (CA4, P1).

Favorece la relación entre profesor-alumno, se crea un ambiente que favorece el aprendizaje (CA5, P2).

5. Ventajas del uso de sistemas de EFYC para el alumnado

Todos los maestros que respondieron el cuestionario, expresan que es una ventaja usar sistemas de EFYC para el alumnado. Por esta razón, una de las preguntas abiertas del cuestionario fue ¿Por qué consideras que es una ventaja la EFYC para el alumnado?

Los maestros encuestados señalan que regula, centra, facilita y mejora el aprendizaje del alumnado, porque adquieren consciencia respecto de su proceso y dejan de focalizarse en la calificación.

Su proceso de aprendizaje pasa de focalizarse en la calificación, a mejorar los aprendizajes (CA12, P1).

Creo que es más fácil para ellos, sabes qué es lo que se les pide y cuáles son sus metas a conseguir (CA15, P1).

Porque le ayuda a regular su propio proceso de aprendizaje, no siendo un aspecto puntual y descontextualizado sinónimo de calificación (CA2, P1).

Porque el objetivo es que los alumnos aprendan, no que los alumnos aprueben (CA3, P1).

Porque así el alumno es consciente de ese proceso y puede aprender de él mismo (CA5, P1).

Permite conocer y reforzar las claves de aprendizaje y, por tanto, centrarse en ellas. Favorece la percepción de los logros (CA10, P1).

Forma parte de su aprendizaje, es necesario que conozca por qué y para qué evaluar, qué se espera que consiga, que alcance (CA14, P1).

Evaluación formativa, porque tienen *feedback* permanente de su evolución (CA7, P1).

Porque saca información del propio proceso de evaluación y puede utilizar esa información para aprender (CA9, P1).

Así mismo, los maestros expresan que los sistemas de EFYC mejoran la implicación y el interés del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Porque están informados de la evolución académica que deben conseguir y obtener para poder promocionar (CA8, P1).

Al alumno le interesa más el proceso aprendizaje, es más participativo (CA4, P1).

Si queremos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado, como parte activa el mismo, tiene que participar. Además, es una herramienta de aprendizaje (CA1, P1).

Entienden lo que se les pide, y se sienten parte de ello (CA13, P1).

Se le hace más partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje (CA11, P1).

Al hacerles partícipes, ellos identifican los aspectos más importantes de lo que tienen que aprender (CA6, P1).

Se implican más en su proceso de aprendizaje (CA14, P1).

Evaluación compartida, porque participan de esta evolución y llegan a controlar su proceso de aprendizaje (CA17, P1).

En este sentido, lo maestros entrevistados coinciden en los beneficios de la EFYC en sus aulas, acerca de lo cual uno de ellos expresa:

La mejora fundamental es que aprenden de su propio proceso de aprendizaje. Aprenden de la propia evaluación, que les sirve a ellos para mejorar (ES-3,5-2017).

6. Ventajas del uso de sistemas de EFYC para el profesorado

Todos los maestros que respondieron el cuestionario, opinan que también es una ventaja utilizar sistemas de EFYC para el profesorado. El cuestionario tiene una segunda pregunta abierta: ¿Por qué consideras que es una ventaja la EFYC para el profesorado? Los maestros señalan que favorece el aprendizaje del alumnado y el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado es consciente de las capacidades y dificultades que tiene el alumnado, y expresan que, mediante el *feedback*, pueden modificar y mejorar este proceso.

Favorece los aprendizajes del alumnado. Permite una mayor información del proceso de aprendizaje, y la percepción de las dificultades y logros del alumnado (CA2, P2).

Dependería del tipo de racionalidad técnica o práctica del maestro. Para mí es una ventaja, ya que los alumnos mejoran sus aprendizajes (CA17, P2).

La evaluación formativa está encaminada a la mejora de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (CA3, P2).

Requiere más trabajo, pero mejora el proceso de enseñanza (CA6, P2).

Porque obtiene mucha información, información de calidad para contribuir a la mejora de sus alumnos y la suya misma (CA10, P2). Es más fácil para los alumnos llegar a conseguir los objetivos; además, si es compartida, ellos ven claramente lo que deben de hacer para llegar a esos objetivos, y la evaluación compartida es más objetiva (CA5, P2).

Ayuda a que el alumno controle sus propias actitudes, se regule y consiga sus objetivos (CA15, P2).

Sí, es más fácil para conseguir los objetivos (CA13, P2).

Porque facilita el proceso de calificación, ayuda a conocer el grado de aprendizaje de los alumnos y permite al profesor adquirir conocimientos (CA1, P2).

Los maestros también consideran que mejora la reflexión y su práctica docente. A través de los sistemas de EFYC se autoevalúan, gracias a los resultados obtenidos, que les ayudan a reflexionar y a corregirse en su aula.

Recibe otros puntos de vista a la hora de evaluar (CA4, P2).

Le permitirá mejorar su propia práctica docente (CA8, P2).

Imprescindible para reflexionar saber su práctica y poder mejorarla (CA14, P2).

Siempre tienes información de diversas fuentes (CA16, P2).

Le permite corregirse, regularse (CA7, P2).

Los maestros entrevistados consideran que la EFYC es más completa que otros tipos de evaluación, porque no se limita a una calificación final, sino que el alumno es consciente, y en muchos casos participe, de su proceso de evaluación:

La evaluación formativa... no sé si es más justa, pero por lo menos es más amplia que hacer un test o un examen... porque sí solo es eso, es incompleta (ES-1,5-2017).

Pero también es necesario tener en cuenta que los maestros entrevistados coinciden en la carga de trabajo que supone, tanto para el alumnado, como para el profesorado. La constancia y el

tiempo del docente a través del feedback constante en los trabajos, puede generar mucha carga si no se hace un trabajo diario.

Tiene sus inconvenientes: requiere muchísimo más trabajo por parte del profesorado, y del alumnado también (ES-1,5-2017).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Presentamos las conclusiones y la discusión de este trabajo, según las categorías expuestas en los resultados.

Sobre la utilización de instrumentos de evaluación en las aulas, los resultados del cuestionario muestran que los más utilizados son las fichas de observación, la autoevaluación y la coevaluación, mientras que los menos utilizados son los tests de condición física y los exámenes teóricos de conocimientos. Estos resultados se pueden contrastar con los hallazgos de Córdoba et al. (2018), quienes refieren que el modelo tradicional de evaluación se basaba en el uso de tests de condición física, pero en las últimas décadas los docentes han empleado propuestas de evaluación orientadas al aprendizaje del alumnado (Blázquez & Sebastiani, 2016; Herranz, 2013). Respecto al grado de autopercepción de competencia docente en la utilización de los instrumentos de evaluación, todos los maestros participantes se sienten bastante competentes en su uso, sobre todo con las fichas de observación y la autoevaluación, aunque ligeramente menos competentes en los tests de condición física, por ser el instrumento que menos emplean. En el estudio de Torres & López (2007), los resultados muestran que los maestros de educación primaria utilizan EFYC con instrumentos como las fichas de observación, el cuaderno/diario del profesor o las entrevistas.

En cuanto a la relación profesor-alumno en el proceso de evaluación, los datos muestran que la relación mejora el proceso de evaluación y favorece el aprendizaje de los alumnos. Estos datos se corresponden con lo reportado por Hortigüela

et al. (2014) y Martínez et al. (2015), referidos a la relación que se establece entre el profesor y el alumno a través del *feedback* constante. Los datos obtenidos en los cuestionarios y en las entrevistas, coinciden en que los maestros de educación primaria expresan que es importante que el alumno se autoevalúe, lo que se relaciona con los hallazgos de López et al. (2007) y Ureña et al. (2006), quienes afirman que la autoevaluación puede ayudar a aprender a valorar la calidad de un trabajo. Sobre la coevaluación o evaluación entre pares, los maestros entrevistados expresan que los niños son muy exigentes entre ellos, por lo que se deben definir parámetros muy claros.

Los resultados muestran que los maestros se sienten muy acuerdo con los siguientes ítems: a) la interacción entre profesores y estudiantes favorece el proceso de evaluación, b) la evaluación positiva repercute en la autoestima del estudiante, c) el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del estudiante, d) el profesor debe hacer *feedback* a los alumnos de forma habitual en las sesiones de educación física, y e) las producciones de los alumnos se muestran y reciben evaluación formativa y hay opción de mejorar el trabajo. Por su parte, López et al. (2020) afirman que la evaluación formativa debería ir desligada de la calificación, esto es, limitarse a dar *feedback*, a generar procesos de reflexión y mejora sobre el aprendizaje, y no a asignar notas únicamente. Estos resultados también coinciden con los estudios de Álvarez (2005) y López & Pérez (2017). Lógicamente, al final de cada trimestre habrá que calificar y habrá que tener muy claramente diseñado cómo se hace ese salto entre los tres meses de trabajo y la calificación final, pero evitando hacerlo durante todo el proceso de aprendizaje, idea que converge con los planteamientos de autores como López (2012), López & Pérez (2017) y Sanmartí (2007). Asimismo, Fraile & Cornejo (2012) indican que la calificación debe ser una respuesta de un proceso formativo.

Sobre la participación del alumnado en su evaluación, los resultados de los cuestionarios y las entrevistas hacen referencia a la utilización de instrumentos que la propicien a través de la autoevaluación, la coevaluación o evaluación entre iguales, o la calificación dialogada. López et al. (2006) defienden la necesidad de dar participación al alumnado en su proceso de evaluación, y proponen una evaluación compartida en educación física, a través de experiencias de autoevaluación y coevaluación. Por su parte, Vera & Moreno (2007) muestran cómo la participación del alumnado en su evaluación hace que ellos mismos valoren su progreso y mejoren el conocimiento sobre sus habilidades físicas. Investigaciones más recientes, como la de López & Pérez (2017), corroboran que la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje es conveniente, ya que es capaz de utilizar la información que recibe para mejorarlo.

Por último, acerca de las ventajas de la EFYC para el alumno y las ventajas de la EFYC para el profesor, según los resultados analizados del cuestionario, los maestros están de acuerdo en que los sistemas de EFYC son una ventaja para el profesorado y para el alumnado, porque: a) mejoran la implicación y el interés del alumnado en su proceso de aprendizaje, (b) regulan, centran, facilitan y mejoran el aprendizaje del alumnado, y (c) mejoran la reflexión y la práctica docente. Asimismo, los maestros entrevistados aseguran que implementan EFYC en sus aulas porque están convencidos de los beneficios de usarlos. Estos resultados se pueden contrastar con lo reportado por López et al. (2020), quienes afirman que la EFYC es un elemento fundamental para el alumnado y para el profesorado, porque enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, señalando que la EFYC es fundamental para que el profesorado y el alumnado tengan un aprendizaje más efectivo, y el alumnado adquiera mayor autonomía, autorregulación y pensamiento crítico y autocrítico. Estos resultados concuerdan con el planteamiento de López et al. (2006, 2007), quienes destacan ventajas de la EFYC como

el valor formativo, la mejora el aprendizaje del alumnado y su implicación en la dinámica de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de estas ventajas, los maestros entrevistados también manifiestan que los sistemas de EFYC suponen mucho más trabajo para el alumnado y el profesorado, ya que implica aportar un *feedback* constante. López et al. (2006) consideran como inconveniente el trabajo continuo que requiere este tipo de evaluación, principalmente, destacan López et al. (2007), la resistencia al cambio de evaluación por parte del alumnado. Sin embargo, en la presente investigación ningún maestro encuestado ni entrevistado manifestó tal resistencia, aunque sí mencionaron tener más dificultades cuando usan sistemas de EFYC en las primeras etapas de educación primaria. En este sentido, Hamodi & López (2012) refieren diferentes barreras que se encuentran los maestros cuando intentan implantar sistemas de EFYC, tales como que hay maestros anclados en la evaluación tradicional basada en exámenes.

REFERENCIAS

1. Álvarez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
2. Aparicio, J. (2019). *La formación de competencias transversales docentes en la formación inicial del profesorado de educación física* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid, Valladolid.
3. Barrientos, E., López, V., & Pérez, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del Profesorado. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 37-43.
4. Blázquez, D., & Sebastiani, E. (2016). ¿Cómo se evalúan las competencias? En T. Lleixa & E. Sebastiani (Coords.), *Competencias clave y Educación física. ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* (pp. 109-126). Barcelona: INDE.

5. Brown, S. (2015). *Learning, teaching and assessment in higher education: global perspectives*. London: Palgrave-MacMillan.
6. Cañadas, L., Santos, M., & Castejón F. (2018). Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. Relación con los instrumentos de Evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111-126.
7. Córdoba, T., López, V., & Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué hago evaluación formativa en educación física? Relato autobiográfico de un docente. *Estudios Pedagógicos* 44(2), 21-38.
8. Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín de la RED-U*, 2(2), 13-29.
9. Fraile, A., Aparicio, J., Asún, S., & Romero, M. (2018). La evaluación formativa de las competencias genéricas en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Estudios Pedadógicos*, 44(2), 39-53.
10. Fraile, A., & Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-22.
11. Gallardo, F., & Carter, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: análisis de un caso en Chile. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 258-263.
12. Hamodi, C., & López, A. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 103-116.
13. Hamodi, C., López, V., & López, A. (2017). If I experience formative assessment whilst at University will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190.
14. Herranz, M. (2013). *Desarrollo de procesos de autoevaluación y evaluación compartida en la etapa de Educación Primaria. Un estudio de casos en el área Educación Física* [Tesis Doctoral]. Universidad de Valladolid, Segovia.

15. Hortigüela, D., Pérez, A., & Abella, V. (2014). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48.
16. Ibarra, M., Rodríguez, G., & Gómez, M. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
17. López, V. (Coord.) (2009). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea: Madrid.
18. López, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 113-126.
19. López, V. (2013). Nuevas perspectivas sobre evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física*, 29(3), 1-10.
20. López, V., Barba, J., Monjas, R., Manrique, J., Heras, C., González, M., & Gómez, J. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69-86.
21. López, V., Molina, M., Pascual, C., & Manrique, J. (2020). La importancia de utilizar la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física: los proyectos de aprendizaje tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 680-687.
22. López, V. (Coord.), et al. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41.
23. López, V., & Pérez, A. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.

24. Lorente, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18, 77-96.
25. Lorente, E., López, V., & Kirk, D. (2018). La evaluación participativa en la formación inicial del profesorado. Un caso sobre su utilización en las primeras experiencias profesionales. En E. Lorente & D. Martos (Eds.), *Educación Física y Pedagogía Crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 193-213). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
26. Martínez, L., Vallés, C., & Romero, M. (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. *Revista d'Innovació Educativa*, 14, 59-70.
27. Molina, M., & López, V. (2017). La transferencia de la evaluación formativa y compartida desde la formación inicial del profesorado de educación física a la práctica real en educación primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 626-631.
28. Molina, M., & López, V. (2019). ¿Evalúo como me evaluaron en la facultad? Transferencia de la evaluación vivida durante la formación inicial del profesorado a la evaluación practicada como docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101.
29. Palacios, A., & López, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
30. Pascual, C., López, V., & Hamodi, C. (2019). El seminario internivelar de evaluación formativa y compartida en educación. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(1), 27-34.
31. Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.
32. Santos, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 369-391.
33. Tejedor, F. (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Madrid: CIDE.

34. Torres, D., & López, V. (2007). Una experiencia de evaluación formativa en educación física en educación primaria. *La Peonza: Revista de Educación Física para la Paz*, 2, 14-24.
35. Trillo, F., & Porto, N. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 55-75.
36. Ureña, N., Velandrino, A., Alarcón, F., & Ureña, F. (2006). La participación del alumnado en los procesos de evaluación. Una experiencia a partir de la autoevaluación en educación física en educación primaria. *Revista de Educación Física: Renovar la Teoría y Práctica*, 103, 11-24.
37. Vera, J., & Moreno, J. (2007). El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(2), 1-15.