



VNIVERSITAT [1499] Facultat de CC. de  
DE VALÈNCIA l'Activitat Física i l'Esport

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTIVA

Programa de doctorat en Activitat Física i Esport (3161)

AVALUACIÓ FORMATIVA I COMPARTIDA EN LA FORMACIÓ  
INICIAL DEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ FÍSICA.

Una aproximació des de la perspectiva de l'alumnat

Presentada per:

**Rodrigo Atienza Gago**

Dirigida per:

**Dra. Alexandra Valencia Peris**

**Dr. José Devís Devís**

**Dr. Víctor Manuel López Pastor**

València, abril de 2022







VNIVERSITAT [1099] Facultat de CC. de  
DE VALÈNCIA l'Activitat Física i l'Esport

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTIVA

Programa de doctorat en Activitat Física i Esport (3161)

AVALUACIÓ FORMATIVA I COMPARTIDA EN LA FORMACIÓ  
INICIAL DEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ FÍSICA.

Una aproximació des de la perspectiva de l'alumnat

Presentada per:

**Rodrigo Atienza Gago**

Dirigida per:

**Dra. Alexandra Valencia Peris**

**Dr. José Devís Devís**

**Dr. Víctor Manuel López Pastor**

València, abril de 2022



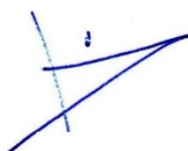
JOSÉ DEVÍS DEVÍS, Doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació per la Universitat de València, i Catedràtic del Departament d'Educació Física i Esportiva de la Universitat de València

VÍCTOR MANUEL LÓPEZ PASTOR, Doctor en Ciències de l'Educació per la Universidad Complutense de Madrid, i Catedràtic del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid.

ALEXANDRA VALENCIA PERIS, Doctora en Educació Física i Esports per la Universitat de València, i Professora Titular del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat de València

CERTIFIQUEM: Que en RODRIGO ATIENZA GAGO ha treballat sota la nostra direcció en el Departament d'Educació Física i Esportiva de la Universitat de València, i ha obtingut i treballat personalment el material de la seua tesi doctoral titulada 'Avaluació formativa i compartida en la formació inicial del professorat d'Educació Física. Una aproximació des de la perspectiva de l'alumnat'.

L'esmentat estudi ha finalitzat el dia 14 de abril de 2022 amb el màxim aprofitament, i els que subscriuen han revisat la present tesi doctoral i estan conformes amb la seua presentació per a ser jutjada.



Sig.: José Devís Devís



Sig.: Víctor M. López Pastor



Sig.: Alexandra Valencia Peris



A totes les xiquetes i xiquets *de quatre*  
que pogueren sobreposar-se a eixa etiqueta.  
A aquelles i aquells que mai no ho aconseguiren.



## **SOBRE LA LLENGUA I EL LLENGUATGE**

De la *llengua* i el *llenguatge* s'han escrit mars de tinta i, tot i que aquest document no té com a objecte el seu estudi, crec necessari fer un breu esment a la seua relació amb aquesta tesi.

La llengua ve definida pel Diccionari de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua com el "sistema de signes orals, reflectit sovint en un codi escrit, propi d'una comunitat, que servix bàsicament per a la comunicació". Pot resultar estrany que sent -com sóc- fill del poble de Madrid, resultant per tant el castellà la meua llengua materna, m'haja decantat pel valencià per a redactar la meua tesi doctoral. El motiu és, però, ben senzill: transmetre estima i respecte cap a la terra que em va acollir sense prejudicis, i que em va ensenyar que el valencià, lluny d'aïllar, dona accés a un ventall de cultures i tradicions. No obstant això, s'inclou un annex amb la còpia dels articles que formen part d'aquesta tesi mantenint la llengua i el format original de publicació per a guardar la màxima fidelitat al seu contingut.

D'altra banda, podem entendre el llenguatge com la manera amb la qual expressem el pensament per mitjà de la paraula. El registre que fem pot ser molt variat, i ens permet relacionar-nos amb el nostre entorn d'una forma o d'altra en funció de si fem servir un llenguatge col·loquial o acadèmic, ric o pobre, ornamentat o sobri, inclusiu o excloent. En aquest últim sentit s'ha fet l'esforç d'incloure explícitament a un col·lectiu -el femení- tantes vegades invisibilitzat en l'acadèmia. Amb la premissa de que allò que no s'hi esmenta no existeix i allò que s'hi anomena constitueix realitats, he cregut necessari reconèixer el paper que en aquesta tesi ha jugat la dona, haja sigut aquesta mestra, alumna, directora, companya, etc.





## AGRAÏMENTS

Quan un procés -com ara l'elaboració d'aquesta tesi- ha dut tant de temps, resulta complicat recordar a totes les persones que han contribuït a dur-lo endavant. Arribat a aquest punt, i sabent que de segur me'n deixo alguna en el tinter, m'agradaria dedicar unes paraules d'agraïment i reconeixement a les persones que d'una forma o d'una altra m'han acompanyat en aquest camí.

En primer lloc, vull agrair l'esforç, la dedicació i la paciència que han tingut les tres persones que han codirigit aquesta tesi: Pepe, Víctor i Sandra. Ha estat un plaer aprendre amb vosaltres.

Qui ha tingut la fortuna de fer el doctorat amb Pepe sap que més que un director de tesi, és un orfebre capaç d'analitzar el material en brut que té entre mans i no descansar fins que trau la seua millor versió; una sort de capità que no només mostra el derroter correcte per arribar a bon port, sinó que també s'arremanga per a remar amb la seua tripulació. A més a més, en el meu cas particular el considere un mentor excepcional que ha sabut acompanyar-me al meu pas. El meu agraïment, però, va més enllà del reconeixement acadèmic: en un món tan jeràrquic com ara la universitat, Pepe s'ha mostrat proper física i emocionalment, sempre disposat a *xafar fang* amb i pel seu equip.

Víctor és una d'aquelles persones que segons la coneixes sents que tens davant teu un ésser humà especial. Treballador i divertit, és impossible no deixar-se contagiar pel seu entusiasme. La seua contribució en la meua formació és difícil de calibrar, doncs a les seues valuoses aportacions acadèmiques cal sumar-li l'oportunitat que em brinda cada vegada que m'anima a formar part del comitè científic d'un congrés, a moderar aquesta o aquella taula de comunicacions, a col·laborar en un projecte, o em proposa com a revisor d'un article, etc. Malgrat la distància, és un gran plaer treballar al seu costat.

La gratitud que sent cap a Sandra només és comparable a la seua generositat. El sistema d'acreditació i promoció universitària fa que en molts casos, es prenguen decisions estratègiques en funció de la rendibilitat que li traus a cada esforç. En aquest sentit, pense que acompanyar-me en el meu llarg, llarg, llarg procés no ha estat un bon negoci. No obstant això, Sandra sempre s'ha mostrat despresa, oferint-me en tot moment el temps i l'ajuda necessària per a que aquesta tesi isquera endavant. La considere una gran mestra no només pels seus consells i

ensenyaments, sinó sobretot per ser exemple de professionalitat, responsabilitat, valentia i humilitat.

A més dels canals educatius oficials que la Universitat de València m'ha oferit, hi ha tres organitzacions que m'han format com a docent-investigador: la UTPAFIDE, més recentment grup AFES (tot i que per a mi sempre serà 'la unitat'); la *Red de Evaluación Formativa y Compartida*; i el seminari d'Educació Física crítica Soca-Rel. A les persones que les componen: gràcies. Sou, sense dubte, la millor companya imaginable per a transitar per la procel·losa senda de la formació investigadora. Deia Holden Caughfield, protagonista de *El vigilante en el campo de sego*, que:

El que m'entusiasma de debò és un llibre que, quan l'acabis de llegir, et faci venir ganes de ser amic íntim de l'autor que el va escriure, per poder-li trucar per telèfon sempre que et vingui bé. No passa gaire sovint, però (Salinger, 1990:25).

Quina raó tenia el bo de Holden. I quina sort saber que dins del camp de Educació Física alguns d'eixos textos els han escrit persones amb les que m'uneix l'amistat.

Així mateix, crec just tindre unes paraules d'agraïment per aquelles persones que m'han permès dedicar-li tant de temps a una activitat que en molts casos no comprenien i que ens ha privat de compartir més temps.

En un període en que em trobava fóra de casa i lluny del meus arrels familiars, Amparo sempre tingué a punt un sostre, un llit i un plat de paella, tractant-me com a un fill més.

He d'agrair-li a Lourdes el temps i l'energia dedicats a revisar aquesta tesi, així com l'estima i paciència amb què m'ha acompanyat tots aquests anys. Per ser mar, per ser far, per ser llar: gràcies.

A Fernando y Conchi jamás les estaré lo suficientemente agradecido: siempre cargando sus serones de preocupaciones para que sus hijos pudieran tener una vida llena de estímulos y cariño.

Gracias a Ramiro, mi súper(anti)héroe, por su ejemplo. Nadie sabrá como él lo que representan las palabras tesón y tenacidad.

Finalment, moltes gràcies a totes aquelles persones que, en algun moment, durant aquesta travessia m'heu dedicat paraules d'ànim.

## ÍNDEX

Resum	13
Abstract	15
Introducció	17
Consideracions biogràfiques	19
Marc teòric	27
Objecte d'investigació i aspectes metodològics	45
Article 1. Experiències d'avaluació en Educació Física. Una aproximació des de la formació inicial del professorat	53
Article 2. Experiències de l'alumnat de formació inicial del professorat. Quan i qui avaluava l'Educació Física escolar?	81
Article 3. Diversificació d'itineraris d'avaluació en Educació Superior. Una proposta col·laborativa d'innovació educativa	107
Article 4. La blogosfera com a mitjà d'avaluació formativa i compartida. Una experiència en la formació inicial del professorat	119
Article 5. La percepció de l'alumnat universitari d'Educació Física sobre l'avaluació formativa: avantatges, dificultats i satisfacció	125
Article 6. Avaluació formativa i professorat en formació inicial: experiències prèvies, actuals i prospectiva	149
Conclusions, limitacions i prospectiva	173
Annex	181



## **RESUM**

El propòsit general d'aquesta tesi és analitzar les experiències, percepcions i expectatives d'avaluació formativa i compartida (AFiC) de l'alumnat de formació inicial del professorat d'Educació Física (FIPEF). Per assolir aquest propòsit s'han dut a terme sis estudis.

Els dos primers articles aborden les experiències d'un grup d'estudiants de FIPEF al voltant de l'avaluació que es realitzava en l'assignatura d'Educació Física (EF) durant la seua escolarització. Es va realitzar un estudi qualitatiu en el qual participaren 45 estudiants universitaris de la Facultat de Magisteri. Cada participant va redactar un relat retrospectiu de les seues experiències i va participar en dos grups de discussió.

Els articles 3 i 4, mostren les línies mestres del sistema d'AFiC que s'ha desenvolupat en 'Didàctica de l'Educació Física en l'Educació Primària', una assignatura de FIPEF del Grau en Mestra/e en Educació Primària (menció EF).

El cinquè article analitza precisament com l'alumnat de FIPEF percep l'aplicació de l'AFiC descrita en els articles 3 i 4. Es centra, concretament, en els avantatges i limitacions que perceben durant el desenvolupament d'aquest model i el seu grau de satisfacció. Per aconseguir aquest objectiu es va passar l'escala '*Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física*' a una mostra de 136 estudiants de Grau en Mestra/e en Educació Primària. Es van realitzar anàlisis estadístics descriptius mitjançant el recompte de freqüències, mitjanes i percentatges, així com mitjançant correlacions bivariades en les quals es va emprar el coeficient *rbo d'Spearman*.

L'últim estudi aprofundeix en les experiències d'AFiC que un grup d'estudiants de FIPEF tingué durant la seua educació obligatòria, la seua percepció del model d'AFiC aplicat en l'assignatura de 'Didàctica de l'Educació Física en l'Educació Primària', així com les seues expectatives d'emprar una AFiC durant el seu treball com a professores i professors. Amb aquesta finalitat es van recollir els diaris de reflexió de l'alumnat participant (un total de 42) i es feu una anàlisi temàtica de les narratives que contenien.

Els principals resultats reflexen que les experiències de l'alumnat de FIPEF durant la seua escolarització estigueren marcades per processos d'avaluació tradicionals, allunyats del model d'AFiC. Per aquest motiu la presa de contacte amb processos d'AFiC provoca recel en part de l'alumnat en els seus estudis universitaris. No obstant això, l'alumnat

universitari valora positivament l'AFiC experimentada en la FIPEF, destacant els seus avantatges per damunt de les seues limitacions. En aquest sentit, els aspectes millor considerats per l'alumnat són que l'AFiC els ofereix un aprenentatge més gradual, continu, significatiu, reflexiu i adaptat. La limitació principal de l'AFiC per a l'alumnat i el professorat es refereix a l'increment de la càrrega diària de treball que suposa. Finalment, gran part de l'alumnat de FIPEF participant manifesta la seua intenció d'aplicar models d'AFiC en la seua futura pràctica professional.

Considerem que aquesta tesi pot resultar d'interés al personal docent i investigador amb inquietuds pels models d'avaluació alternatius en l'Educació Superior, concretament en la FIPEF.

## **ABSTRACT**

The general purpose of this PhD is to analyse the experiences, perceptions and expectations of Formative and Shared Assessment (FSA) of Primary Physical Education Teacher Education (PETE) students. Six studies are developed in order to achieve this purpose.

The first two articles focus on the experiences of a group of Primary PETE students around the assessment that was carried out in the subject of Physical Education (PE) during their schooling period. For this reason, a qualitative study was developed with 45 university students from the Faculty of Education. Each participant wrote a retrospective account of their experiences and participated in two focus groups.

Articles 3 and 4 show the guidelines of the FSA system that was applied in the particular subject of 'Didactics of Physical Education in Primary Education' as part of the Primary PETE programme.

The fifth article precisely analyses how Primary PETE students perceive the application of FSA described in Articles 3 and 4. Specifically, it focuses on the advantages and limitations they perceive during the development of this model and their degree of satisfaction. To achieve this goal, the scale 'Questionnaire on physical education methodology and evaluation in PETE' was applied to a sample of 136 undergraduate students. Descriptive statistical analyses were performed by counting frequencies, mean and percentages, as well as by bivariate correlations using the Spearman rho coefficient.

The latest study delves into the FSA experiences of Primary PETE students during their compulsory schooling period, their perceptions of the FSA application in the subject of 'Didactics of Physical Education in Primary Education', as well as their expectations of using FSA in their future work as teachers. For this purpose, the reflection diaries of the participating students were collected (a total of 42) and a thematic analysis was applied to the narratives contained.

The main results reflect that the experiences of Primary PETE students during their schooling period were marked by traditional assessment processes, which were far from the FSA model. This creates suspicions among them during their contact with FSA processes at the university. However, these students positively receive the FSA experiences during their Primary PETE programme, highlighting its advantages over its limitations. In this sense, the worthwhile aspects considered by the students are that the FSA offered them a more gradual, continuous, meaningful, reflective and adapted learning. The main FSA limitation for

students and teachers refers to the increase in their daily workload. Finally, a large number of Primary PETE students express their intention to apply FSA models in their future professional practice.

We consider that this PhD may be of interest for teachers and researchers with concerns about alternative assessment models in higher education, specifically in Primary PETE programmes.



## INTRODUCCIÓ

Tota investigació científica sorgeix de la inquietud de conèixer el sentit d'una realitat, d'una part del món que ens envolta. En particular, la investigació educativa naix com a resposta a la necessitat de comprendre i explicar una parcel·la de la realitat educativa amb la finalitat de generar nous coneixements amb els quals contribuir a la millora de l'educació (Bisquerra, 2004). La parcel·la en la qual es centra aquesta tesi és l'avaluació de l'alumnat de formació inicial del professorat d'Educació Física (FIPEF).

En les línies que segueixen entendrem l'avaluació com el procés de recollida d'informació orientat a la realització d'un judici de valor respecte d'un subjecte, una producció o una intervenció, i una conseqüent presa de decisions (Mateo, 2000). És considerada, per tant, com a una cruïlla didàctica que travessa i és travessada per tots els elements curriculars (López-Pastor, 2004).

Considerem la FIPEF com els estudis universitaris que tenen com a objecte l'habilitació i acreditació a la pràctica docent de l'Educació Física (EF). En l'actualitat aquests estudis estan conformats pel Grau en Mestra/e en Educació Primària i pel Màster Universitari en Professor/a d'Educació Secundària. Aquesta tesi s'ha limitat al primer cas per una qüestió d'interès personal i professional del doctorand.

La tesi es presenta en forma de compendi d'articles i recull una sèrie d'estudis que s'han anat desenvolupant des que vaig accedir a la Facultat de Magisteri de la Universitat de València com a professor associat (durant el curs 2012/13) fins que va finalitzar aquesta relació contractual (curs 2017/18). Està estructurada en les següents seccions:

- **Consideracions biogràfiques.** Aquesta primera secció, narrada en primera persona amb un estil heterodox, ens apropa a les qüestions més personals i biogràfiques del doctorand. En ella s'aborden els motius pels quals va decidir-se el tema d'investigació, el seu procés de formació com a investigador, així com alguns assumptes estratègics i deontològics.
- **Marc teòric.** Es presenta un marc de referència conceptual construït a partir de la literatura especialitzada en el tema d'estudi. Aquesta disquisició ens permet situar l'estat de la qüestió així com oferir indicadors, aspectes i dimensió rellevants on es pot brindar una aportació rellevant i substancial mitjançant el mètode científic.
- **Objecte d'investigació i aspectes metodològics.** En aquesta secció es defineix l'objectiu d'estudi de la tesi concretant-lo a partir

del plantejament de diferents preguntes d'investigació. Així mateix es detalla l'aproximació i procediments metodològics que s'han seguit per tractar de respondre aquestes qüestions.

- **Articles.** Es tracta de sis articles que aborden les diferents preguntes d'investigació. Són, per tant, la medul·la espinal de la tesi. Els articles 1, 2, 5 i 6 indaguen sistemàtica, empírica, controlada i críticament els fenòmens on es contextualitzen. En canvi, els articles 3 i 4 no corresponen a estudis de caràcter empíric. No obstant això, resulten de gran utilitat per tal de comprendre les característiques i procediments del model d'avaluació seguit al llarg de la meua carrera docent com a professor associat, objecte d'estudi en els articles 5 i 6. Els cinc primers articles han sigut acceptats i publicats en revistes científiques de reconegut prestigi, mentre que el sisé està en procés de revisió.
- **Conclusions, limitacions i prospectiva.** En aquesta secció es presenta una síntesi dels principals resultats dels articles que componen aquesta tesi, estructurada a partir de les qüestions d'investigació. Igualment hem cregut necessari presentar les principals limitacions dels estudis presentats, així com el plantejament de nous interrogants i futures línies d'investigació.

Finalment s'ha afegit un annex on apareixen els articles que formen part d'aquesta tesi en la seua llengua i format originals.

La tesi pot resultar d'interés al personal docent i investigador amb inquietud pels processos d'avaluació de l'alumnat de FIPEF i la possible transferència d'aquest model d'avaluació a les seues futures pràctiques professionals. Amb aquesta finalitat el doctorand va fer els seus primers passos com a investigador i amb la il·lusió d'haver-ho aconseguit tanca aquesta primera etapa.

## REFERÈNCIES

- Bisquerra, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- López-Pastor, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. A: A. Fraile (coord.). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265-290). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-UB.

## CONSIDERACIONS BIOGRÀFIQUES

- ¿Por qué anda usted en zigzag, señor Nge?

- Porque así se tarda más en hacer el recorrido y se piensa mejor adónde va uno, hijo.

(JOSÉ LUIS CUERDA, Amanece que no es poco, 1989)

### I

*Mi nombre es Rodrigo. He nacido en Carabanchel. Soy un niño de 6.* Aquestes són algunes de les ‘certeses’ que em van quedar clares des de ben jove. La primera, la vaig aprendre a casa; la segona als carrers i parcs del meu barri; l’última, a l’escola.

No és d’estranyar que quan algú rep aquest tipus de premisses per part de les seues persones de referència, acabe interioritzant-les. Sobretot quan es produeix en el moment en que està forjant-se la seua identitat. Una vegada assimilades, no es solen qüestionar, i ens acompanyen al llarg de la vida. Quan vaig assistir per primera vegada a una xarrada de Víctor sobre l’avaluació, i va comentar que les qualificacions, si no van acompanyades d’una avaluació vertaderament formativa no sols no fan cap aportació al procés d’aprenentatge, sinó que a més a més poden resultar contraproductives, vaig viure una sort d’epifania. L’etiqueta de xiquet de 6 (o *de Bien*) va determinar les meues expectatives i, amb molta seguretat (tot i que mai no he fet indagacions al respecte) la de les meues mestres, professors i pares.

D’aquesta forma, en funció de si m’esforçava més o si estava més despitat, podia sorprendre al respectable amb un 7 o un 5. Amb totes les seues conseqüències. En qualsevol cas, mantenint-me dins de la forqueta d’allò esperable tot anava bé. També em van vindre a la ment Juanjo, Lili, el Cabe: xiquets i xiquetes de 4, de 3, de 2 amb els que he compartit aula. Em vaig qüestionar: quina seria la seua autopercepció?, quines les seues expectatives i possibilitats?, com eixa etiqueta pogué determinar la seua formació i el seu futur?



Aquest raïm de d’emocions i reflexions em sacsejaren en un moment d’estancament doctoral. Segurament la determinació d’aplicar un model d’avaluació formativa i compartida en les classes que impartia en la

Facultat de Magisteri, sumat a la necessitat que experimentava d'investigar i treballar en una mateixa línia, va donar com a resultat un colp de timó: aparcar definitivament l'estudi que duia entre mans i encetar un nou projecte. Corria l'any 2014.

## II

Vaig començar els estudis de doctorat a l'any 2007. M'agradaria dir que el principal motiu va ser comprendre el món que m'envolta. En realitat va ser una irracional via d'escap davant l'*horror vacui* que suposava finalitzar la llicenciatura en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Sé que no és la millor manera de començar, però quins dimonis, un començament és un començament.

El meu pas pels cursos de doctorat està ple de llums i ombres: tenia la impressió que alguns professors i professores tenien més interès en impartir assignatures que s'havien quedat fóra del pla d'estudis de la llicenciatura que en oferir-nos una vertadera formació en investigació. Hi hagué destacables excepcions. En aquest sentit he d'esmentar el paper d'Ana María Gómez Tafalla, una jove professora associada, recentment doctorada que -segons digué- ens volgué donar l'assignatura de doctorat que li haguera agradar rebre quan era estudiant. Ella va ser l'encarregada d'introduir-nos en el mètode científic, mostrant-nos els passos bàsics per a dur a terme un treball d'investigació. Un altre exemple va ser Pepe Devís. Ell va encarregar-se de parlar-nos dels diferents paradigmes d'investigació per a després centrar-se en els enfocaments, plantejaments i processos d'investigació qualitativa.

En finalitzar els cursos de doctorat ja portava tres anys freqüentant i col·laborant amb la Unitat d'Investigació de Teoria i Pedagogia de l'Activitat Física i l'Esport (la UTPAFIDE) que aleshores dirigia Pepe, la qual cosa va determinar que li proposara que fóra el meu tutor de doctorat i director de tesi. Ell acceptà.

## III

Quan una persona comença a treballar amb Pepe ha de saber diverses coses, una de les quals és que es fica en molts *tinglaos*. Això significa que has de compartir el director de tesi amb altres estudiants de doctorat, projectes d'investigació, col·laboracions, i un llarg etcètera. Per fortuna - al menys des del meu punt de vista- aquest fet té més pros que contres.

Supose que la seua dilatada experiència com a investigador i tutor de joves en formació científica li ha conferit la capacitat de donar a cadascú l'atenció que necessita en cada moment. Una espècie d'intuïció que poques vegades falla.

En aquells primers anys, jo compaginava el doctorat amb les oposicions al cos de mestres (la que sempre he considerat la meua principal vocació laboral). Més tard, amb les classes a l'escola primària i a la universitat. Per aquest motiu no he pogut invertir en la tesi el temps que normalment dedica qualsevol estudiant amb un contracte FPI o FPU. En tot aquest temps mai no he rebut de Pepe un mal gest, ni m'he sentit pressionat per dedicar-li més temps del que jo podia oferir. Ni tan sols quan després de dos anys treballant en una tesi vaig decidir plegar veles per a començar una altra totalment diferent.

#### IV

Desenvolupar una tesi codirigida per tres persones ha estat una experiència enriquidora que m'ha permés rebre moltes aportacions des de diversos punts de vista. No obstant això, bregar amb eixa quantitat de *feedback* de vegades pot resultar una tasca complexa. En aquest sentit, l'ajuda de Sandra ha sigut clau. Ha estat ella la persona responsable de l'acompanyament més quotidià: refinar els dissenys d'investigació, ajustar els processos de recollida i anàlisi de dades, corregir les primeres versions dels articles, afrontar les modificacions proposades durant les revisions editorials. Treballar d'aquesta manera amb Sandra ha possibilitat que Víctor i Pepe centraren les seues contribucions en polir un document prou depurat. L'assessorament de Sandra ha sigut fonamental en moments rellevants en els quals perdia la perspectiva i necessitava una visió més ampla de la tesi en el seu conjunt. Investigar amb Sandra és saltar amb xarxa, saps que no et deixarà caure.

#### V

Una part important de la meua formació com a investigador li la dec a les persones que formen o han format part de la UTPAFIDE. S'ha tractat sobretot d'una educació informal desenvolupada entre *papers* i birres a parts iguals. Sempre he considerat *la unitat* com un vertader àgora universitari. Un espai on sorgeixen discussions al voltant de qüestions acadèmiques; on es recomanen lectures clau de temes insospitats; on es forgen projectes, articles, comunicacions; on es contrasten perspectives i pràctiques. És un lloc de socialització on pots veure un catedràtic dinant colze a colze amb el *precarial*; on es parla de la cultura hegemònica i de la marginal. Sobretot de la marginal. Un espai que transcendeix a si mateix i que, en contínua expansió, pot començar en un despatx de segona planta de la FCCAFE, continuar en qualsevol bar de Beni i acabar de matinada en la plaça del Glop. Es tracta d'un ecosistema format per persones ben diverses, l'opinió de les quals sempre m'agrada tindre en compte. No han estat pocs els moments de dificultat en què he hagut de fer una parada,

compartir amb algú un te amb xocolates en la sala adjunta i descobrir com, a poc a poc, les peces del tetris van encaixant.

## VI

L'any 2012 un grup d'acció veïnal de Torrefiel decidirem encetar un projecte d'hort ecològic assembleari. Cap de les persones que en formàvem part teníem nocions prèvies d'agroecologia. Una dècada després l'hort continua en marxa. Hem après prou coses al voltant del conreu, algunes d'aquestes m'han servit al llarg de la meua formació com a docent-investigador. Siga per a treballar la terra, siga per a avançar en la carrera investigadora, has de desenvolupar tres capacitats: esforç, paciència i treball col·laboratiu.

En un moment com l'actual, que sembla que la productivitat és un fi que justifica quasi qualsevol medi, resulta temptador emprar dreceres. L'ús de fertilitzants químics, herbicides, insecticides fan que la producció resulte més ràpida, més vistosa i estalvia molta feina; però enverina el medi ambient i els éssers que l'habitarem. Igualment, al món acadèmic veiem cada vegada més sovint com la necessitat de publicar molt i molt ràpid fa que en ocasions es perden de vista algunes consideracions ètiques. Potser, les tomates que collim del nostre hort no siguen les més grans, ni tinguen la pell més brillant, ni més llisa i uniforme; però tenen un gust que ja no es troba en molts llocs. De la mateixa manera, els estudis que formen part d'aquesta tesi han hagut d'esperar el temps de maduració necessari - segurament massa temps en termes d'estratègia acadèmica- però puc dir amb certa satisfacció que són fruit de l'esforç de les persones que els signem; i que, personalment, he participat substancialment en totes les fases de la seua elaboració.

D'altra banda, treballar de forma col·laborativa (ja siga en un hort assembleari o a la universitat) fa que les tasques siguen més plaents. Precisa de l'habilitat per defensar assertivament els propis punts de vista però també escoltar i saber cedir davant l'opinió dels companys i companyes. Requereix de la imbricació de cobrir les necessitats individuals amb la recerca del ben comú. També es tracta d'un exercici de generositat a l'hora d'arrimar el muscle i humilitat per a deixar-se ajudar. El resultat d'aquest procés és un compendi d'articles que determinen les meues competències com a investigador. Per descomptat les persones que signen els articles amb mi han fet aportacions valuoses, contribuint a la millora del resultat final. Tampoc se m'escapa que ells i elles hagueren pogut escriure millors articles, amb més velocitat i col·locar-los en revistes millor posicionades; no obstant això prenguérem la tàcita decisió de respectar les meues capacitats i limitacions, i no augmentar artificiosament la qualitat final.

Esforç, paciència i treball col·laboratiu... i sort.

## VII

D'un temps ençà no sóc ni d'ací, ni d'allà. Massa madrileny per a ser valencià i massa mediterrani per a considerar-me *gato*. És evident que em sent còmode transitant en l'ambigüitat. Açò és el mínim que es diria d'una persona que combina dues arracades en cada orella i polseres amb punxes amb una camisa de cotó entallada. No pertanc enterament a l'acadèmia, tampoc exclusivament al món escolar. Aquests trets, que en molts ambients em convertirien en sospitós (quan no directament en un intrús), m'han permés observar la vida des de molts prismes, guanyant en matisos i allunyant-me de l'ortodòxia.

Durant 6 anys vaig compaginar les classes a l'escola pública amb la carrera universitària com a professor associat que està fent un doctorat al voltant de les experiències educatives que comparteix amb el seu alumnat. En eixe breu però intens període, vaig adonar-me de les distàncies i recels que encara separen l'escola i la universitat. Molt s'ha parlat sobre l'escassa implicació del professorat no universitari en els processos d'investigació. També sol ser un tema recurrent, quan alguna mestra s'assabenta que forme part d'una unitat d'investigació universitària, la poca predisposició que hi ha d'investigar sobre els problemes i interessos *reals* del professorat. En eixe sentit, m'he sentit interpel·lat per ambdós àmbits i, amb major o menor fortuna, he tractat d'apropar postures.

Igualment he hagut de situar-me en una triple vessant: investigador-docent-estudiant de doctorat. Una tasca no sempre senzilla. Com a investigador el meu interès s'ha centrat en conèixer una realitat vinculada a la meua pràctica docent. En aquest sentit les meues aportacions a l'acadèmia han estat orientades cap a la innovació educativa, l'Educació Física amb perspectiva crítica i els sistemes d'avaluació formativa i compartida. Com a docent, considere prioritari tindre en compte la veu de l'alumnat: si hem de col·locar als i les estudiants en el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge sembla lògic tindre present el seu punt de vista. Per tant, resulta conseqüent que la meua tesi reculla la percepció que l'alumnat universitari té sobre els processos avaluatius que tenen lloc en les assignatures que compartim. No obstant això, entenc que els seus interessos no sempre han de coincidir amb els meus, per la qual cosa la seua implicació en els estudis que he dut a terme ha anat fluctuant. Això ha suposat que algunes investigacions dissenyades han quedat malmeses i, per tant, el procés doctoral ha anat endarrerint-se. Mai no he volgut forçar la participació en els articles, per una qüestió deontològica cap a un col·lectiu cada vegada més instat a respondre qüestionaris, escriure diaris i formar part de grups de discussió. Un col·lectiu al que encara hi pertanc.

## VIII

Les persones amb qui quede acaben descobrint que normalment arribe tard al lloc de trobada, que percep la mesura del temps d'una forma relativa. Coneixent-me com em conec, una de les meues pors era que amb la tesi em passara el mateix. Diuen que la justícia, si no arriba a temps, no és justa; així doncs els resultats d'un estudi perden el seu valor si queden obsolets. Per aquest motiu vaig decidir estructurar la tesi com a compendi d'articles. Aquest fet em permetia donar eixida als resultats sense la necessitat de presentar la tesi. Igualment, el fet d'anar publicant a poc a poc em donava la tranquil·litat de que, en l'hipotètic cas de tirar la tovallola en mitat del procés, el treball de les persones que m'han acompanyat no haguera estat debades.

## IX

A més de la UTPAFIDE, hi ha dos grups de treball que han contribuït a la meua formació: Soca-rel i la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación*.

Soca-rel és un seminari internivellar d'Educació Física crítica en el qual participe des de la seua formació, allà pel 2014. Es tracta d'un espai de formació permanent que té com a seny identitari repensar i desenvolupar l'Educació Física des d'una perspectiva crítica i emancipatòria. Fent servir els cicles d'investigació-acció i altres dinàmiques d'aprenentatge col·laboratiu, he pogut dur a terme diferents propostes d'investigació per i des de la pràctica educativa.

Per la seua banda, la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación* està composta per més d'un centenar de docents de diferents etapes educatives amb la inquietud comuna d'innovar en els sistemes d'avaluació. Sóc membre d'aquesta comunitat des de l'any 2013, la qual cosa m'ha obert les portes a participar activament en tasques tan enriquidores com ara participar i organitzar congressos, revisar comunicacions i articles, moderar taules redones i col·laborar en projectes I+D+i.

El bagatge que m'han proporcionat les persones amb les quals compatisco aquests dos espais ha estat abundant en coneixements i experiències tant en l'àmbit investigador, com en el docent i el personal.

## X

Durant la meua formació investigadora he tingut l'enorme fortuna de creuar-me amb personalitats que han escrit amb lletres daurades el seu nom en la història de l'Educació Física. També he coincidit amb joves destinats a recollir el seu testimoni. He pogut conèixer les persones que hi



ha darrere de les referències, d'intercanviar punts de vista en cursos, seminaris i congressos, treballar al seu costat, compartir *mesa y mantel* (protegint les meues postres d'alguna cullera despistada). He comprovat que, lluny de la visió 'Hollywoodiana' del geni tocat per la vareta del talent innat, darrere del seu virtuosisme hi ha molt de treball: hores de lectura, hores davant un ordinador, hores de reunions, milers de revisions, esborranys i galerades llançades a la paperera. També he vist inseguretats, pors i contradiccions. Eixe procés de dessacralització dels ídols fa que encara es revelen més admirables.

Quan m'he vist al seu voltant m'han tractat amb proximitat, fent-me sentir un igual -*Uno di noi*, diuen en Itàlia-. Han escoltat amb atenció allò que havia de dir, hem col·laborat en projectes, han compartit amb mi certes responsabilitats i, d'una o altra manera, he hagut d'esforçar-me per a tractar d'estar a l'altura de les seues expectatives. Poder avançar sobre les espatlles d'aquests gegants ha sigut una experiència d'allò més enriquidora en la meua carrera investigadora. Sent sincers, també m'ha provocat moments d'ansietat degut al síndrome de l'impostor que de tant en tant m'escomet.



## L'ENSENYAMENT A L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR

El procés de convergència cap l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) sorgeix amb la declaració de Bolonya a l'any 1999 amb la intenció de promoure un sistema educatiu de qualitat. D'una banda es pretenia donar-li un impuls a les universitats europees que els permetera encapçalar els índexs de qualitat i de competitivitat internacional. D'altra part, facilitar la mobilitat de l'alumnat i el professorat entre les diferents nacions del territori europeu mitjançant l'adopció del Sistema Europeu de Transferència de Crèdits (ECTS, segons l'acrònim en anglés) i de l'homogeneïtzació dels plans d'estudis; promovent així l'intercanvi d'experiències i de coneixements. Per últim, adaptar els estudis universitaris a les necessitats i requeriments del mercat per afavorir l'ocupabilitat de la ciutadania (Ministros Europeos de Educación, 1999).

Amb aquests objectius es van produir una sèrie de reformes legislatives al llarg de tots els països membres i que, en el context espanyol va suposar l'aprovació de la LOU, 6/2001; la LOMLOU, 4/2007; el R.D. 1044/2003; el R.D. 1125/2003; el R.D. 55/2005; i el R.D. 56/2005.

En l'àmbit eminentment pedagògic, l'EEES suposa un canvi de paradigma en els processos d'ensenyament-aprenentatge dels centres d'Educació Superior. La comunitat universitària es veu interpel·lada a abordar una sèrie de transformacions en els seus plantejaments educatius entre els quals destaquen els següents:

- **El pas d'un paradigma orientat cap a l'ensenyament a un altre orientat cap a l'aprenentatge.** La formació universitària que pretén articular l'EEES desplaça el protagonisme de l'ensenyament docent a l'aprenentatge de l'alumnat (De Miguel, 2006). Per tant, les propostes educatives han de situar en el centre a l'alumnat i els mecanismes que aquest posa en pràctica per a desenvolupar uns coneixements determinats (López-Pastor, 2009). Alguns sectors de l'educació superior han vist en aquests plantejaments una oportunitat per a avançar d'un aprenentatge bancari (dominant en l'ensenyament universitari) caracteritzat pel paper passiu de l'alumnat, el qual es limita a emmagatzemar una sèrie de continguts transmesos pel professorat (Freire, 1990), a un aprenentatge dialògic que requereix d'una participació conscient i activa de l'alumnat, el qual ha de construir els coneixements amb la bastida del professorat (Flecha, 1998). Així mateix, l'aposta per situar l'alumnat en el primer pla del

procés educatiu pot servir de força de canvi per tal d'afavorir un aprenentatge profund basat en l'interés intrínsec de l'alumnat per la comprensió dels continguts objecte d'estudi, la seua relació amb conceptes i experiències prèvies i la seua relació amb els aspectes de la vida quotidiana (Biggs, 2005).

- **El canvi de rols de l'alumnat i del professorat.** El nou model educatiu que proposa el marc de convergència europea comporta que l'alumnat ha de ser qui construïska el seu propi coneixement fent servir informació de diversos tipus de procedència. Aquest fet deixa les portes obertes a models d'ensenyament i aprenentatge col·laboratius, així com a dinàmiques d'interacció entre tota la comunitat universitària (Delgado García, 2005). D'altra banda, s'espera que l'alumnat no només assimile els continguts de les assignatures, sinó que a més a més desenvolupe les competències necessàries per a un aprenentatge continu al llarg de tota la vida. En allò referent al nou rol docent, l'EEES requereix que el professorat adopte metodologies actives que permeten a l'alumnat desenvolupar un aprenentatge competencial, per tant, la seua tasca fonamental no ha de centrar-se en la impartició de classes magistrals sinó en tutoritzar i orientar l'alumnat (Valle, 2010). Finalment, s'espera que el professorat foment entre els i les estudiants un esperit crític i reflexiu a l'hora de buscar, seleccionar i tractar la informació (Hamodi, 2016).
- **L'adopció d'un enfocament d'ensenyament competencial.** En termes educatius podem entendre les competències acadèmiques com la combinació de coneixements, habilitats, actituds i valors que capaciten els éssers humans en la resolució de problemes o en la intervenció eficient en un assumpte dins d'un context acadèmic, professional o social determinat (MEC, 2006). L'EEES pretén articular els estudis universitaris en torn a l'adquisició d'una sèrie de competències per part de les persones titulades. Aquestes competències poden tindre un caràcter general sent comunes a tota una titulació o a un àmbit de coneixement (les anomenades competències genèriques o transversals); o, com és el cas de les competències específiques, estar circumscrites a una disciplina concreta (Delgado García, 2005). En qualsevol cas, l'enfocament competencial implica enfrontar l'alumnat a problemes complexos i versemblants en contextos quotidians a fi que analitze la situació, revise els esquemes d'actuació de què disposa seleccionant aquells que més s'adeqüen al problema plantejat, els aplique estratègicament adaptant-los a les característiques del context i mobilitze una sèrie de procediments, conceptes, valors i actituds prèviament adquirits. D'aquesta manera es pretén articular la transferència dels

coneixements de l'àmbit universitari al món professional (De Miguel, 2006; Zabala & Arnau, 2007).

## **L'AVALUACIÓ A L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR**

Les transformacions en la forma d'entendre, organitzar i desenvolupar l'educació universitària que preconitza l'EEES precisen de canvis no menys profunds en la forma d'avaluar els processos d'ensenyament-aprenentatge. Tal i com adverteixen Biggs (2005) i Margalef (2014), la forma de plantejar l'avaluació determina poderosament les estratègies que l'alumnat mobilitza amb l'objectiu d'assolir els aprenentatges. No té sentit pretendre un aprenentatge actiu, dialògic, profund, significatiu i aplicat mitjançant sistemes d'avaluació finalistes, descontextualitzats i memorístics. Més bé, el procés de convergència cap al EEES requereix sistemes d'avaluació amb els següents atributs: a) han de ser eminentment continus; b) han d'estar lligats als processos d'aprenentatge i no només als resultats; c) han de recollir diferents tipus d'aprenentatges i competències; i d) han d'estar orientats a millorar els aprenentatges i els processos d'ensenyament (Hamodi, 2016; López-Pastor, 2009).

A grans trets podem parlar de dos sistemes (o paradigmes) d'avaluació en funció de com es concreten quatre dimensions: objecte d'avaluació, moment d'avaluació, finalitat d'avaluació i agent avaluador (Sánchez, 2011). El primer sistema –el qual anomenarem tradicional per ser històricament hegemònic en l'àmbit universitari– sol estar centrat en avaluar un únic tipus de coneixement: el declaratiu (generalment amb un caràcter memorístic), deixant al marge coneixements de tipus procedimental, social, etc. A mes a més, les avaluacions tenen un caràcter terminal, solen fer-se en un únic moment al final del procés d'ensenyament amb la finalitat de qualificar i classificar l'alumnat en funció de si els seus resultats s'aproximen o distancien dels objectius pretesos. Les responsabilitats referides a les tasques d'avaluació des d'un prisma tradicional solen recaure exclusivament en la figura docent (Santos Guerra, 2003). Com a resposta al sistema tradicional han anat sorgint diferents propostes amb una sèrie de característiques comunes, són els sistemes alternatius d'avaluació. Aquests tracten d'avaluar un conjunt de sabers de diversa natura (conceptuals, procedimentals, actitudinals, socials, etc.) i com l'alumnat els posa en joc per a donar resposta a situacions complexes i contextualitzades, és a dir, es tracta d'una avaluació eminentment competencial. D'altra banda, es fomenta una avaluació continua en la qual es té en compte no només el resultat final sinó també el procés seguit per l'alumnat amb l'objectiu d'arribar-hi. La finalitat d'aquest sistema és fonamentalment formadora, es a dir, ha de servir tant

al professorat com a l'alumnat per a comprendre com s'està desenvolupant el procés d'ensenyament-aprenentatge i prendre les decisions necessàries per a millorar-lo. Per últim, aquest sistema queda obert a la participació de l'alumnat en el procés d'avaluació, ja siga reflexionant al voltant del propi aprenentatge, del dels seus companys i companyes o del procés d'ensenyament que du a terme el professorat (Bonsón & Benito, 2005). No obstant això, mostrar aquests dos sistemes d'avaluació baix una perspectiva dualista seria caure en un discurs maniqueu que poc té a veure amb les pràctiques avaluatives en la realitat educativa. Millor seria entendre aquesta relació entre sistemes com un continu multidimensional en el qual existeixen multiplicitat de gradients i combinacions (Taula 1).

En aquest sentit, i degut a les seues característiques, l'avaluació formativa i compartida (a partir d'ara AFiC) s'erigeix com el model d'avaluació més pertinent a l'efecte d'afavorir els aprenentatges en l'educació universitària que pretén l'EEEES (Hamodi & Barba-Martín, 2021; López-Pastor, 2009).

## **L'AVALUACIÓ FORMATIVA I COMPARTIDA EN L'EDUCACIÓ SUPERIOR**

En les últimes dècades han sorgit una sèrie de termes que fan referència a sistemes i models d'avaluació que tracten d'allunyar-se de la concepció tradicional d'avaluació: avaluació alternativa, avaluació formadora, avaluació per a l'aprenentatge, avaluació autèntica, avaluació integrada, avaluació orientada a l'aprenentatge. D'acord amb López-Pastor i Pérez-Pueyo (2017), tot i que cada nomenclatura tracta d'aportar matisos interessants a l'hora d'entendre i plantejar els processos d'avaluació, podem englobar-les baix el concepte d'avaluació formativa.

Entenem per avaluació formativa “tot procés de constatació, valoració i presa de decisions la finalitat de les quals és optimitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge que té lloc des d'una perspectiva humanitzadora i no només amb una fi qualificadora” (Pérez-Pueyo, Julián-Clemente & López-Pastor, 2009, p.35). Per tant, l'avaluació formativa es vertebrada en tres grans objectius: 1) millorar l'aprenentatge de l'alumnat; 2) millorar la competència docent del professorat; i 3) millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge que es desenvolupen als centres educatius (López-Pastor, 2009).

Taula 1. Continu multidimensional dels sistemes d'avaluació

<b>Dimensió</b>	<b>Continu</b>	
	<b>Sistemes tradicionals</b>	<b>Sistemes alternatius</b>
<b>Objecte</b>	Coneixements aïllats conceptuals ←	← Coneixement aplicat, contextualitzat i competencial
<b>Moment</b>	Avaluació final ←	← Avaluació contínua
<b>Funció</b>	Funció sumativa, orientada a la qualificació i classificació de l'alumnat ←	← Funció formadora, orientada a la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge
<b>Agent</b>	Professorat únic responsable de l'avaluació ←	← Responsabilitats compartides entre professorat i alumnat

Un element característic de l'avaluació formativa és el *feedback* o retroalimentació. Es tracta de la informació (de diferent naturalesa i que pot ser presentada per diversos canals) que es proporciona amb l'objectiu de mostrar allò que s'ha fet (caràcter retrospectiu) i com millorar-lo en el següent element d'un aprenentatge (caràcter prospectiu). És, per tant, un factor clau per a fer de l'avaluació una activitat vertaderament formativa (Boud & Falchikov, 2007; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Facilitar *feedback* en un procés educatiu no és tasca exclusiva de la figura docent, sinó que l'alumnat també pot formar part activa d'aquest flux d'informació. Quan es parla de la participació de l'alumnat en l'avaluació es fa referència a una sèrie de tècniques entre les que destaquen: 1) l'autoavaluació, és a dir, l'avaluació que una persona (ja siga estudiant o docent) o un grup realitza de si mateix, podent estar orientada a un procés o a un resultat final; 2) l'avaluació entre iguals -també anomenada entre parells- és aquella que es dona entre membres d'una mateixa comunitat (per exemple entre estudiants, o entre el professorat), en aquest cas també pot realitzar-se de forma individual o grupal; 3) l'avaluació compartida, es produeix quan membres de diferents estaments (per exemple una professora i el seu alumnat) dialoguen (de forma individual, en grups de treball o en forma d'assemblea) al voltant de l'aprenentatge i/o els processos d'ensenyament. L'alumnat pot participar també del procés de qualificació mitjançant les següents formes: 1) l'autoqualificació, que és el procés pel qual l'alumnat es fixa la seua pròpia qualificació; i 2) la qualificació dialogada, consistent en una qualificació consensuada entre docent i alumnat (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

La literatura especialitzada ha aprofundit al voltant dels efectes que tenen els models formatius i compartits d'avaluació sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge en l'educació superior, tant en l'àmbit internacional (Black & William, 1998; Boud & Falchikov, 2007; Brown & Glasner, 2003; Brown & Pickford, 2013; Knight, 2005) com dins del context hispanoparlant (Buscà *et al.*, 2010; Hamodi, 2016; López-Pastor, 2009; López-Pastor, Pintor, *et al.*, 2013; Vallés Ureña & Ruiz, 2011; Zaragoza, Luis-Pascual & Manrique, 2008). Tenint en compte els resultats recollits en aquests treballs podem assenyalar que el pas d'un sistema d'avaluació tradicional a un altre basat en els postulats d'una AFiC té associat una sèrie d'avantatges potencials tant per a l'alumnat com per al professorat. D'igual manera, s'han trobat algunes limitacions i inconvenients a l'hora de desenvolupar pràctiques d'AFiC en l'Educació Superior. A continuació es presenten les principals evidències trobades al respecte.



## Avantatges dels sistemes d'AFiC

Entre els avantatges que s'atribueixen a l'AFiC respecte a l'alumnat i l'aprenentatge destaquen els següents:

- Es potencia un aprenentatge significatiu, funcional i actiu (Fraile-Aranda & Cornejo, 2012; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Abella, 2015a) i, com a conseqüència, un aprenentatge de major qualitat (Hamodi & López-Pastor, 2012; López-Pastor, 2009).
- Facilita l'adquisició de competències genèriques (Fraile-Aranda, *et al.*, 2018) i professionals (Cañadas, Santos-Pastor & Castejón-Oliva, 2018).
- Afavoreix la motivació, la implicació i l'assumpció de responsabilitats de l'alumnat (Buscà, Rivera & Trigueros, 2012; Hortigüela-Alcalá & Pérez-Pueyo, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Abella, 2015b; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2015).
- Permet identificar les dificultats i errades (Álvarez-Méndez, 2001; Martínez & Ureña, 2008), donant la possibilitat de millorar la qualitat dels treballs exigits (Fraile-Aranda & Cornejo, 2012).
- Possibilita un alt rendiment acadèmic de l'alumnat (López-Pastor, 2008; Manrique, Vallés & Gea, 2012; Zaragoza, Luis-Pascual & Manrique, 2008; Romero-Martín *et al.*, 2014), en molts casos superior a l'aconseguit des d'altres models d'avaluació (Arribas, 2012; Fraile-Aranda *et al.*, 2013; Lizandra *et al.*, 2017; López-Pastor *et al.*, 2013).

Referent als avantatges que l'AFiC té per al professorat i el seu procés d'ensenyament, destaquem que:

- Incrementa les oportunitats que té el professorat de conèixer millor el seu alumnat i proporcionar-li un seguiment més proper i personalitzat (Álvarez-Méndez, 2001; Martínez & Ureña, 2008; Vallés Ureña & Ruiz, 2011; Zaragoza, Luis & Manrique, 2008).
- Permet al professorat emetre una qualificació més justa (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & Abella, 2015a, 2015b; Souto, Jiménez & Navarro-Adelantado, 2020), sobretot si l'alumnat participa del procés d'avaluació (Dochy, Segers & Dierick, 2002).
- Degut a la metaavaluació que es produeix, ajuda al professorat a regular el seu procés d'ensenyament, així com a renovar les seues pràctiques docents (Álvarez-Méndez, 2001; Capllonch *et al.*, 2011; López-Pastor, Martínez & Julián, 2007; Vallés, Ureña & Ruiz, 2011).
- Augmenta la qualitat educativa, doncs requereix un projecte docent coherent i ben organitzat (Hamodi, 2016; López-Pastor, 2007; Zaragoza, Luis & Manrique, 2008).

## Limitacions dels sistemes d'AFiC

S'han identificat algunes limitacions que les pràctiques d'AFiC tenen entre l'alumnat. Les principals són:

- L'alumnat inexpert en ocasions mostra dubtes, inseguretats i resistències, fins i tot rebuig, pel fet de no conèixer el seu rol d'agent actiu en el procés d'avaluació (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & Abella, 2015a; López-Pastor, Martínez & Julián, 2007; Vallés, Ureña & Ruiz, 2011; Zaragoza, Luis & Manrique, 2008), situació que sol desaparèixer després de les primeres experiències (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2015).
- Produïx la sensació d'una major càrrega de treball en comparació a altres sistemes d'avaluació que impliquen una única prova al final del procés educatiu (Julián *et al.*, 2010). Aquest fet es deu en part a que l'AFiC exigeix una major continuïtat, implicació i esforç de l'alumnat al llarg de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge (Hortigüela-Alcalá & Pérez-Pueyo, 2016). Tanmateix, hi ha dades empíriques que mostren que els models d'AFiC impliquen una càrrega de treball dins dels marges establerts en l'ECTS (López-Pastor *et al.*, 2013).
- Poden donar-se situacions injustes a conseqüència de que l'alumnat prenga les regnes del procés d'avaluació. Algunes d'aquestes són que l'alumnat més capacitat s'infravalore o la sobrevaloració de l'alumnat menys capacitat (Bretones, 2008); o que es produïsquen valoracions entre iguals basades en les seues relacions d'afinitat (Hamodi & López-Pastor, 2012).

Igualment, el professorat experimenta algunes limitacions al dur a terme sistemes d'AFiC a l'aula. Algunes d'aquestes són semblants a les assenyalades des del punt de vista de l'alumnat, altres són genuïnes de l'àmbit docent:

- Dur a terme pràctiques d'AFiC en un grup d'estudiants sense experiència sol exigir un gran esforç, sobretot a l'inici de l'assignatura (Capllonch *et al.*, 2009), doncs han de destinar-se prou sessions a aclarir què i com s'avaluarà i qualificarà, així com a definir quin serà el rol que ha d'exercir l'alumnat (Gutiérrez-García *et al.*, 2013).
- El continu flux de *feedback* que ha d'establir-se al llarg de tot el procés d'ensenyament fa que els models d'AFiC suposen una major càrrega de treball per al professorat (Julián *et al.*, 2010; López-Pastor, 2011; Vallés, Ureña & Ruiz, 2011; Zaragoza, Luis & Manrique, 2008). Com ocorre en el cas de l'alumnat, trobem estudis que demostren que la càrrega de treball que suposa dur a terme l'AFiC és coherent amb les

directrius de l'EEES (López-Pastor *et al.*, 2013; Romero-Martín *et al.*, 2014).

- Precisa d'una revisió exhaustiva de mitjans, tècniques i instruments d'avaluació per tal de garantir la coherència entre el procés d'AFiC i la resta d'elements curriculars (Hamodi, 2016).
- La falta de formació del professorat novell pot comportar situacions d'inseguretat, dubte i desconcert (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez & Gómez-Ruiz, 2012; López-Pastor, Martínez & Julián, 2007).

### **EXPERIÈNCIES D'AVALUACIÓ EN L'ALUMNAT DE FORMACIÓ INICIAL DEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ FÍSICA**

En les últimes dècades s'ha anat aprofundint en estudis contextualitzats en la formació inicial del professorat d'Educació Física (a partir d'ara FIPEF) (entre ells podem destacar: Cañadas, Santos-Pastor & Castejón-Oliva, 2018; Castejón-Oliva *et al.*, 2011; Fraile-Aranda *et al.*, 2018; Hamodi, Moreno-Murcia & Barba-Martín, 2018; López-Pastor, Molina *et al.*, 2020; López-Pastor, Pérez-Pueyo *et al.*, 2016; Lorente-Catalán & Kirk, 2013).

Prenent en consideració les evidències acumulades, sembla fonamental que l'alumnat universitari experimente sistemes d'AFiC al llarg de la seua formació. Aquest fet cobra una major rellevància en estudis orientats a la formació inicial del professorat en general i FIPEF en particular, doncs s'estaria contribuint a apropar els postulats teòrics (allò que l'acadèmia diu que ha de fer-se en les escoles) a la pràctica educativa (allò que *de facto* es fa en les facultats d'educació). La coherència entre teoria i pràctica facilita que l'alumnat de FIPEF, coneguts els avantatges de l'AFiC i adquirides les competències necessàries, pugui desenvolupar processos alternatius d'avaluació en les seues classes una vegada accedisca al cos docent. En aquesta línia apunten algunes investigacions publicades darrerament (Barrientos, López-Pastor & Pérez-Brunnicardi, 2019; Hamodi, López-Pastor & López-Pastor, 2017; López-Pastor, Molina *et al.*, 2020; Lorente-Catalán, López-Pastor & Kirk, 2018; Molina & López-Pastor 2017, 2019).

D'altra banda, en la FIPEF trobem un col·lectiu d'estudiants amb unes experiències educatives adquirides durant l'escolarització que condicionen la forma d'abordar el seu període universitari així com el seu futur docent (Gómez & Guerra, 2012; Johnson, 2010; López-Pastor, García-Peñuela *et al.*, 2004). Les experiències preuniversitàries poden convertir-se en filtres interpretatius i coneixements consolidats que condicionen el seu desenvolupament com a estudiants, així com la seua futura pràctica docent (Doolittle, Dodds & Placek, 1993; Martínez-Mínguez, 1994). Autors com Tillema (2000) asseguren que comprendre com s'ha anat constituint

aquest sistema de creences, valors i ideologies és el pas previ per a la deconstrucció i transformació, motiu pel qual el conjunt d'experiències resulten tan rellevants com l'adquisició de coneixements professionals. Cal preguntar-se, doncs, quines han estat aquestes experiències.

S'han dut a terme escasses investigacions al voltant del tipus de pràctiques d'avaluació que es desenvolupen en el context universitari espanyol (López-Pastor, Manrique & Vallés, 2011; Palacios-Picos & López-Pastor, 2013; Trillo & Porto, 1999). Tampoc no s'ha investigat suficientment les vivències de l'alumnat de FIPEF com a estudiants d'Educació Primària i Secundària. Podem fer-nos una idea d'aquestes mitjançant alguns estudis que analitzen (directament o indirectament) algunes característiques de l'avaluació de l'EF que es realitza en les etapes de formació preuniversitària en diferents contextos de l'Estat (Blanco & González, 2010; De la Torre, 2011; López-Pastor, 1999; Rodríguez-Negro & Zulaika, 2016; Sicília *et al.*, 2006). Malauradament, la major part d'aquestes investigacions (independentment de l'etapa educativa en què s'han desenvolupat) s'han dut a terme partint de la percepció docent, que no sempre coincideix amb la de l'alumnat (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo & Pérez-Gutiérrez, 2013; Martínez, Castejón-Oliva & Santos-Pastor, 2012; Martínez, Santos-Pastor & Castejón-Oliva, 2017; Romero-Martín, Castejón-Oliva & López-Pastor, 2015; Ruiz-Gallardo, Ruiz & Ureña, 2013). Si realment volem aprofundir en les experiències avaluatives de l'alumnat de FIPEF, hem de canviar el focus dels estudis i cedir-li la paraula al vertader protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge, l'alumnat.

## REFERÈNCIES

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, calificar para excluir*. Madrid: Morata.
- Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-15.
- Barrientos, E., López-Pastor, V. M., & Pérez-Brunicardi, 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, Deportes y Recreación*, 36, 37-43.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Blanco, M. E., & González, I. (2010). Políticas evaluativas del profesorado de primaria, condicionantes de su actividad docente. *Bordón*, 62(1): 29-47.

- Bonsón, M., & Benito, Á. (2005) Evaluación y aprendizaje. En Á. Benito y A. Cruz (coord.), *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 longer term*. Abignon: Routledge.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Brown, S. & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brown, S., & Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- 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
- Buscà, F., Rivera, E., & Trigueros, C. (2012). La credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física. *Temps d'Educació*, 43, 167-184.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón-Oliva, F. J. (2018). Desarrollo de Competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los Instrumentos. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111–126.
- Castejón-Oliva, 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.
- Castejón-Oliva, F. J., Santos-Pastor, M. L., & Palacios-Picos, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 245-267.
- De la Torre, E. (2011). *Significados de la educación física en el ámbito educativo. Un estudio desde las percepciones de los estudiantes de Magisterio* (Tesi doctoral no publicada). Granada: Universidad de Granada.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- Delgado García, A. M. (coord.) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dirección General de Universidades. MEC.

- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13–29.
- Doolittle, S. A., Dodds, P., & Placek, J. H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of teaching in Physical Education*, 12(4), 355-365.
- Esteban, I., Molina-García, J., García-Massó, X., & Martos-García, D. (2018). Efecto de la Intervención Docente en la Percepción de Competencia y Motivación de Futuros Maestros de Primaria en Educación Física Utilizando la Evaluación Formativa y Compartida. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 205-221.
- Flecha, R. (1998). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Fraille-Aranda, A., & Cornejo, P. V. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *REVALUE: Revista de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-22.
- Fraille-Aranda, A., Aparicio, J. L., Asún, S., & Romero-Martín, R. (2018). La Evaluación Formativa de las Competencias Genéricas en la Formación del Profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 39–53.
- Fraille-Aranda, A., López-Pastor, V. M., Castejón-Oliva, F. J., & Romero-Martín, R. (2013). La evaluación formativa en la docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Revista Aula Abierta*, 41(2), 213-234.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, V., & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 25-43.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., & Pérez-Giménez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2(15), 130–151.
- Hamodi, C. (coord.). (2016). *Formar mediante la evaluación en la Universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Hamodi, C., & Barba-Martín, R. (2021). *Evaluación Formativa y Compartida. Nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior*. Madrid: Dextra.
- Hamodi, C., & López-Pastor, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 103-116.

- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171–190.
- Hamodi, C., Moreno-Murcia, J. A., & Barba-Martín, R. (2018). Medios de Evaluación y Desarrollo de Competencias en Educación Superior en Estudiantes de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 241-257.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2016). Percepción del alumnado de las clases de educación física en relación con otras asignaturas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123(1), 44–52.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & Abella, V. (2015a). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE*, 13(1), 35–48.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Abella, V. (2015b). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 88-104.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & López-Pastor, V. M. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21(1), 1–14.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Gómez-Ruiz, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
- Johnson, D. (2010). *Identidad y formación docente de los profesores principiantes. Un enfoque biográfico-narrativo* (Tesis de maestría). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Julián, J. A., Zaragoza, J., Castejón-Oliva, F. J., & López-Pastor, V. M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 218-233.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en docencia universitaria. *REDU*, 9(1), 159–173.

- López-Pastor, V. M., García-Peñuela, A., Pérez-Brunnicardi, D., López-Pastor, E., & Monjas Aguado, R. (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(13), 45-57.
- López-Pastor, V. M., Manrique, J. C., & Vallés, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 57-72.
- López-Pastor, V. M., Martínez, L., & Julián, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, docencia universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del Proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1-19.
- López-Pastor, V. M., Molina, M., Pascual, C., & Manrique, J. C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Los proyectos de aprendizaje tutorizado como ejemplo de buena práctica. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 37, 620-627.
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, Á., Barba, J. J., & Lorente-Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 37-50.
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B., & Webb, G. (2013). Formative assessment Strategies and their Effect on Student Performance and on Student and Tutor Workload: The Results of Research Projects Undertaken in Preparation for Greater Convergence of Universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180.
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.
- Lorente-Catalán, E., López-Pastor, V. M., & Kirk, D. (2018). La evaluación participativa en la formación inicial del profesorado. Un caso sobre su utilización en las primeras experiencias profe profesionales. En E. Lorente-Catalán & D. Martos-García (eds.). *Educación Física y Pedagogía Crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 193-213). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.



- Manrique, J. C., López-Pastor, V. M., Monjas, R., & Real, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14, 39-57.
- Manrique, J. C., Vallés, C., & Gea, J. M. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 87-102.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55.
- Martínez-Mínguez, L. (1994). Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en Educación Física. En S. Romero (coord.), *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en primaria: ponencias y comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas U. de Magisterio* (pp.225-232). Sevilla: Wanceulen.
- Martínez, L., Castejón-Oliva, F. J., & Santos-Pastor, M. L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP*, 15(4), 57-67.
- Martínez, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón-Oliva, F. J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 32, 76-81.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster (Propuesta, de 21 de diciembre, de la Secretaría de estado de Universidades e Investigación)*. Madrid: MEC.
- Ministros Europeos de Educación (1999). Declaración de Bolonia. A: Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999. Documento de información y debate. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades (Ministerio de Educación y Cultura). Disponible a: <http://cees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Molina, M., & López-Pastor, V. M. (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.
- Molina, M., & López-Pastor, V. M. (2019). ¿Evalúo cómo 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.

- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Pérez-Pueyo, Á., Julián-Clemente, J. A., & López-Pastor, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. M. López-Pastor (coord.). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y Experiencias* (pp. 19-43). Madrid: Narcea.
- Rodríguez-Negro, J., & Zulaika, L. M. (2016). Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana. *Sportis*, 3(2): 421-438.
- Romero-Martín, R., Asún, S., & Chivite, M. (2016). La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física: un ejemplo de buena práctica. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 29, 236-241.
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J., & López-Pastor, V. M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-16.
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M., & Castejón-Oliva, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 310-341.
- Ruiz-Gallardo, J. R., Ruiz, E., & Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Ciencia, Cultura y Deporte*, 8(22), 17-29.
- Sánchez, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(1), 40-54.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- Sicilia, Á., Delgado, M. A., Sáez-López, P., Manzano, J. I., Varela, R., Cañadas, J. F., & Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 17, 71-95.
- Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16(5), 575-591.

- Usabiaga-Arruabarrena, O., Martos-García, D., & Valencia-Peris, A. (2014). Propuesta de innovación educativa para el futuro profesorado de educación física a través de una blogosfera. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 406, 85-92.
- Valle, J. M. (2010). El proceso de Bolonia: un nuevo marco de aprendizaje para la educación superior. En J. Paredes & A. de la Hera (coords.). *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 47-56). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Vallés, C., Ureña, N., & Ruiz, E. (2011). La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. C., & Manrique, J. C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33.



## **OBJECTE D'INVESTIGACIÓ I ASPECTES METODOLÒGICS**

El propòsit d'aquesta tesi és aprofundir en les experiències, percepcions i expectatives d'avaluació de l'alumnat de FIPEF. En concret, volem donar resposta a les següents preguntes d'investigació:

- Quines han sigut les experiències d'avaluació d'EF que ha tingut l'alumnat de FIPEF quan cursava l'Educació Primària i Secundària?
- Quin model d'AFiC es pot dissenyar per a les assignatures de FIPEF?
- Com valora l'alumnat universitari una experiència d'AFiC desenvolupada al llarg d'una assignatura de FIPEF?
- Quines expectatives té l'alumnat universitari d'aplicació d'AFiC en la seua pràctica docent després d'haver-les experimentat en una assignatura de FIPEF?

Per respondre aquestes qüestions s'han concretat les preguntes d'investigació en diferents objectius (Taula 2) els quals han servit per a dissenyar els sis articles que componen aquesta tesi.

Taula 2. Relació de preguntes generals d'investigació i objectius dels articles

<b>Preguntes d'investigació</b>	<b>Objectius d'investigació</b>
Quines han sigut les experiències d'avaluació d'EF que ha tingut l'alumnat de FIPEF quan cursaven l'Educació Primària i Secundària?	Conèixer les experiències d'un grup d'estudiants universitaris en referència a l'avaluació de l'EF durant la seua escolarització.
Quin model d'AFiC es pot dissenyar per a les assignatures de FIPEF?	Concretar un model d'AFiC per a una assignatura de FIPEF.
Com l'alumnat universitari valora una experiència d'AFiC desenvolupada al llarg d'una assignatura de FIPEF?	Conèixer la percepció de l'alumnat universitari després d'una intervenció d'AFiC en una assignatura de FIPEF a través dels avantatges i dificultats experimentats i el seu grau de satisfacció.
Quines expectatives té l'alumnat universitari d'aplicació d'AFiC en la seua pràctica docent després d'haver-les experimentat en una assignatura de FIPEF?	Conèixer les expectatives de l'alumnat universitari d'emprar sistemes d'AFiC en la seua pràctica docent després d'haver-les experimentat en FIPEF.

A continuació es presenta una síntesi de com s'aborden els objectius d'investigació en cada article, així com les seues aproximacions metodològiques.

## Articles 1 i 2

Tots dos formen part d'un mateix estudi. Pel gran volum de dades recollides es va decidir dividir-les en dues publicacions. Ambdós articles tracten de donar resposta al primer objectiu: conèixer les experiències d'un grup d'estudiants universitaris al voltant de l'avaluació de l'EF durant la seua escolarització.

D'una banda, l'article 1 es centra en analitzar els següents aspectes:

- Els continguts i coneixements que s'avaluaven en l'EF.
- Els instruments i mitjans d'avaluació que es feien servir.
- Els tipus de criteris d'avaluació que es feien servir en l'EF.

D'altra banda, l'article 2 es centra en analitzar aquests aspectes:

- Els moments del curs en què s'avaluava en l'EF.
- La participació de l'alumnat en l'avaluació d'EF.

Es tracta de dues investigacions d'enfocament qualitatiu emmarcades dins del paradigma interpretatiu. La nostra intenció és explorar les experiències personals d'un grup d'estudiants amb la idea de reconstruir una història de vida compartida. Aquest propòsit es sustenta en la idea de que els relats individuals estan històricament, socialment i culturalment interrelacionats i, per tant, en el seu conjunt responen a una narrativa col·lectiva (Bolívar, 2014).

La mostra de l'estudi estava formada per un grup de 45 estudiants (36 xiques i 9 xics) de 'Didàctica de l'Educació Física en l'Educació Primària', una assignatura troncal de 2<sup>n</sup> curs del Grau en Mestra/e en Educació Primària de la Universitat de València.

Cada participant va escriure un relat individual descrivint els processos d'avaluació viscuts en l'EF durant les etapes d'educació obligatòria. Posteriorment van participar en dos grups de discussió d'acord amb les orientacions de Gil (1992). Amb les dades recollides es va realitzar una anàlisi del discurs seguint un procediment cíclic de reducció de la informació, interpretació de les dades i verificació de les conclusions (Massot, Dorio i Sabariego, 2004). El procés de categorització i codificació de la informació es va realitzar mitjançant un mètode deductiu-inductiu. Per a realitzar totes aquestes operacions es va emprar el *software* NVivo® v.10.

## Articles 3 i 4

Aquests dos articles naixen amb l'objectiu de definir i concretar un disseny d'AFiC per a una assignatura de FIPEF. A més, en el marc d'aquesta tesi,

serveix per a contextualitzar el model d'avaluació analitzat en els articles 5 i 6.

L'article 3 descriu una proposta d'avaluació, fruit del treball col·laboratiu de cinc docents de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. L'objectiu plantejat és compartir amb la comunitat universitària un disseny d'avaluació en el qual es presenten diferents vies d'avaluació (avaluació contínua-formativa; avaluació final-sumativa; i avaluació mixta, que combina trets de les dues vies anteriors).

Aquesta publicació emmarca el model d'avaluació d'una assignatura de FIPEF (Didàctica de l'Educació Física en l'Educació Primària) i presenta els mitjans, tècniques i instruments d'avaluació per a facilitar la seua adaptació i aplicació a altres contextos universitaris.

L'estudi s'ha dut a terme dins del projecte de I+D+i: "*La evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física*". Convocatòria del *Plan nacional de Proyectos I+D+i* (2008-2011) (BOE del 31/12/2009). *Proyectos de Investigación Fundamental no orientada*. Ref. EDU 2010-19637 (Subprograma EDUC) de 3 anys de durada (2010-2012).

En l'article 4 es presenta l'ús de l'edublog com a mitjà d'avaluació i intercanvi de *feedback* emprat en els processos formatius objecte d'estudi. L'objectiu concret d'aquesta publicació és mostrar una experiència educativa en què es fa ús d'un medi tecnològic (com és el blog educatiu) per a donar solució a tres necessitats trobades en el model d'AFiC descrit en l'article 3: oferir canals per a emetre *feedback* de forma ràpida i contextualitzada; que aquest procés de retroalimentació siga transparent, és a dir, accessible a tot l'alumnat; i facilitar la participació de l'alumnat en processos continus d'avaluació formativa.

## **Article 5**

Aquesta publicació aborda el tercer objectiu d'investigació: conèixer la percepció de l'alumnat universitari després d'una intervenció d'AFiC en una assignatura de FIPEF a través dels avantatges i dificultats experimentats i el seu grau de satisfacció. Concretament analitza els avantatges i limitacions que l'alumnat de FIPEF atribueix al sistema d'AFiC experimentat, així com el grau de satisfacció amb el sistema d'avaluació emprat.

L'article es correspon amb un estudi d'enfocament quantitatiu dissenyat i desenvolupat des d'un paradigma positivista. L'estudi es va dur a terme en quatre grups de l'assignatura de 'Didàctica de l'Educació Física en l'Educació Primària', amb una participació de 136 estudiants (96 xiques i

40 xics) de 2<sup>n</sup> curs del Grau en Mestra/e en Educació Primària de la Universitat de València.

La recollida de dades es va realitzar mitjançant el *Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física* (CMEFIEF, validat per Castejón-Oliva, Santos-Pastor & Palacios-Picos, 2015) seleccionant les 17 preguntes (101 ítems) relacionades amb l'objectiu de l'estudi.

Es va realitzar una anàlisi estadística descriptiva mitjançant el recompte de freqüències, percentatges i mitjanes en funció dels valors atribuïts a les respostes d'escala *Likert* del CMEFIEF. Així mateix es va realitzar una anàlisi estadística de correlacions bivariades en la qual es va aplicar el coeficient *rho de Spearman*. Per a realitzar aquestes operacions es va emprar el software *SPSS®* v.19.0.

Aquest article recull dades del projecte d'investigació: EDU 2013-42024-R., del *Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad*, en el marc del *Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016*.

## Article 6

El propòsit del sisé article és aprofundir en les experiències, percepcions i expectatives de l'alumnat de FIPEF respecte als sistemes d'avaluació viscuts. En particular es centra en:

- Conèixer les seues experiències prèvies d'AFiC en EF durant les etapes d'Educació Primària i Secundària.
- Conèixer els avantatges i limitacions que atribueixen als sistemes d'AFiC, tant per a l'alumnat com per al professorat.
- Conèixer les expectatives d'emprar sistemes d'AFiC en la seua futura pràctica docent, després d'haver-los experimentat en FIPEF.

Es tracta d'un article amb un enfocament qualitatiu dissenyat a partir d'un paradigma interpretatiu. Amb ell tractem de comprendre un fenomen a partir de les vivències subjectives de les persones que li donen significat. En aquest cas, van participar 42 estudiants (29 xiques i 13 xics) de 2<sup>n</sup> curs de Grau en Mestra/e en Educació Primària de la Universitat de València. El conjunt d'estudiants estava matriculat en un mateix grup de l'assignatura de 'Didàctica de l'Educació Física en l'Educació Primària'.

La recollida d'informació es va realitzar mitjançant un diari personal estructurat que els i les participants havien d'escriure de forma anònima en el transcurs de l'assignatura. Hi havien de plasmar les seues experiències, percepcions i expectatives relacionades amb l'AFiC. Per a



dur-ho a terme es va emprar l'aplicació de formularis *online* desenvolupada per Google®.

El tractament de la informació recaptada es va desenvolupar seguint les fases de l'anàlisi temàtica definit per Braun i Clarke (2006): a) familiarització amb les dades, b) generació de codis inicials, c) recerca de temes, d) revisió de temes, e) definició i denominació de temes, i f) producció de l'informe final. Aquest procés va tindre un caràcter cíclic pel qual es van anar superposant unes fases amb altres. A l'hora de realitzar l'anàlisi es va fer ús del *software* d'anàlisi qualitativa NVivo® v.10.

### **Altres consideracions metodològiques**

Més enllà de la descripció particular de la metodologia seguida en cadascun dels articles que componen la tesi, considerem adient oferir una sèrie d'esments que ajuden a comprendre el sentit d'algunes decisions preses en el seu conjunt.

En primer lloc, cal aclarir que per una qüestió estratègica i d'interès professional s'ha decidit seleccionar la mostra entre els grups d'estudiants matriculats en assignatures de FIPEF que impartia el doctorand. Per consideracions ètiques, la participació ha estat sempre voluntària i totalment desvinculada del procés d'avaluació i qualificació de dites assignatures.

En segon lloc, s'ha optat per emprar una varietat metodològica respecte als paradigmes des dels quals s'ha portat a terme la investigació, així com dels instruments i tècniques de recollida i interpretació de les dades. Per un costat, aquesta decisió ha sigut presa pensant en la multiplicitat de perspectives que ofereix; per l'altre, respon a una inquietut del doctorand de conèixer i desenvolupar diferents formes d'aproximar-se al fenomen investigat.

En tercer lloc, els estudis de tall qualitatiu (articles 1, 2 i 6) han recollit la major mostra de participació que ha estat possible. Aquest fet ha pogut suposar un minvament en la profunditat de recollida i anàlisi de dades; no obstant això, ens ha permès reconstruir la realitat col·lectiva de l'alumnat de FIPEF des d'un punt de vista més coral.

### **La presentació dels articles**

L'ordre de presentació dels articles en aquest document no segueix la seqüència cronològica en què van anar desenvolupant-se les diferents fases de disseny, recollida, anàlisi de dades, redacció de l'informe i la seua publicació (Taula 3); sinó que s'han organitzat a partir dels objectius d'investigació que aborden.

## REFERÈNCIES

- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contexto. *Movimiento*, 19(62), 711-734.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Castejón-Oliva, F. J., Santos-Pastor, M. L., & Palacios-Picos, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 245-267.
- Gil, J. (1992). La metodología de la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10-11, 199-212.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. A: R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.

Taula 3. Resum cronològic del procés d'investigació

Curs acadèmic	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22
<b>Docència universitària</b> (Facultat de Magisteri)	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-
<b>Article de la tesi</b> (Recollida de dades)	-	3 <sup>r</sup> i 5 <sup>è</sup>	1 <sup>r</sup> i 2 <sup>n</sup>	6 <sup>è</sup>	4 <sup>t</sup>	-	-	-	-	-
<b>Article de la tesi</b> (Any de publicació)	-	-	-	-	3 <sup>er</sup>	4 <sup>t</sup>	1 <sup>r</sup> i 5 <sup>è</sup>	-	-	2 <sup>n</sup>



## **ARTICLE 1**

Atienza, R., Valencia-Peris, A., & Devís-Devís, J. (2018). Experiències d'avaluació en Educació Física. Una aproximació des de la formació inicial del professorat. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 127-147.

**Resum.** L'objectiu d'aquest estudi és conèixer les experiències viscudes per un grup d'estudiants universitaris sobre l'avaluació que es realitzava durant el seu període d'Educació Física escolar. Amb aquesta finalitat, es va realitzar un estudi qualitatiu en el qual van participar 45 estudiants universitaris de la Facultat de Magisteri. Cada participant va redactar un relat retrospectiu de les seues experiències i va participar en dos grups de discussió. Els resultats estan organitzats a partir de les tres categories derivades de l'anàlisi: els continguts i coneixements avaluats, els mitjans d'avaluació utilitzats i els criteris d'avaluació aplicats. Els resultats destaquen la tendència a centrar l'avaluació en aquells continguts hegemònics de l'assignatura (els jocs en l'etapa de Primària i l'ensenyament esportiu i el condicionament físic en Secundària), a avaluar aïlladament els coneixements pràctics, teòrics i actitudinals emprant mitjans diferenciats. També s'observa que els criteris d'avaluació aplicats pel professorat estaven en sintonia amb els proposats pels currículums oficials. Igualment, es van trobar diferències entre els models d'avaluació emprats en cadascuna de les etapes educatives.

**Paraules clau:** avaluació, educació física escolar, educació primària, educació secundària.

## MARC TEÒRIC

En la formació inicial del professorat d'Educació Física (FIPEF) ens trobem amb un col·lectiu d'estudiants amb experiències adquirides durant la seua escolarització que influeixen substancialment en com entenen i afronten el seu procés per a convertir-se en docents, és a dir, les experiències viscudes i les creences construïdes durant els anys previs en el context de l'educació formal afecten la manera que tenen d'abordar el seu període universitari de formació i, també, el futur com a docents (Gómez & Guerra, 2012; Johnson, 2010; López-Pastor, García-Peñuela, Pérez, López-Pastor, & Monjas, 2004). Aquestes experiències i creences es converteixen en coneixements consolidats o filtres interpretatius que condicionen el seu desenvolupament com a estudiants i futurs docents (Doolittle, Dodds & Placek, 1993; Martínez, 1994). Per tant, poden resultar tan rellevants en la formació inicial com l'adquisició de coneixements professionals, doncs comprendre com s'han anat constituint és el pas previ a la seua desconstrucció i transformació (Tillema, 2000).

Un dels aspectes educatius que es veuen afectats per les experiències i creences de l'alumnat universitari és l'avaluació de l'ensenyament i l'aprenentatge en Educació Física (EF). El concepte d'avaluació ha anat canviant en funció del context social, històric, polític i educatiu en el qual s'ha desenvolupat (Álvarez, 2001; López, 2014; López-Pastor, 2006). No obstant això, podem afirmar que l'avaluació és un aspecte clau de tot el procés educatiu ja que acaba definint l'ensenyament que es du a terme (López-Pastor, 2006; Prieto, 2015; Santos-Guerra, 2000). De fet, López-Pastor (2000a) entén l'avaluació com una cruïlla didàctica ja que “afecta, condiona i reflecteix la resta d'aspectes didàctics que apareixen en qualsevol procés educatiu (objectius, continguts, metodologia, activitats, temporalització, recursos)” (p. 17). A més, l'avaluació s'entén de formes diferents segons la perspectiva curricular de referència i la tradició de cada camp o àrea curricular concreta.

Molt s'ha investigat sobre l'ensenyament de l'EF, però poc sobre l'avaluació, i menys des d'una aproximació qualitativa. Existeixen múltiples definicions de l'avaluació que han anat passant d'un posicionament tradicional, el principal protagonista del qual era el professorat; cap a un enfocament actual denominat alternatiu, en el qual tant el professorat com l'alumnat són plenament participants del procés avaluatiu (Prieto, 2015). Aquests dos enfocaments responen de manera diferent a les següents qüestions bàsiques de l'avaluació: per què avaluar, per a què avaluar, què avaluar, quan avaluar, com avaluar, qui avalua, a qui s'avalua, per a qui avaluar i a qui beneficia l'avaluació.

Segons diversos autors (López, 2014; López-Pastor, 1999; Prieto, 2015), en el primer enfocament el professorat és la figura principal al voltant de la qual gira tot el procés avaluatiu amb heteroavaluacions unidireccionals (docent-alumnes). En canvi, en el segon enfocament, la figura del docent passa a segon pla, és a dir, s'equipara amb la figura de l'alumnat, ja que aquest participa activament en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

L'enfocament tradicional d'avaluació-qualificació en EF es correspon d'una forma clara amb discursos i enfocaments d'una EF orientada al rendiment, així com amb un currículum per objectius emmarcat en una racionalitat tècnica que entén l'avaluació com mesurament, control i/o poder (López-Pastor, 2000a). Des d'aquest prisma, en la pràctica escolar l'avaluació s'utilitza principalment per a qualificar, a part de controlar i d'utilitzar la qualificació com poder per part del professorat sobre l'alumnat. D'altra banda, l'enfocament alternatiu en l'EF, més participatiu, es correspon amb una racionalitat pràctica i es recolza en el diàleg i la comprensió. A més, emfatitza el procés d'aprenentatge més que els resultats i utilitza a tal fi una metodologia qualitativa centrada en la millora de l'aprenentatge (Álvarez, 2001).

Si tenim en compte la diversitat de continguts associats a l'EF, podem distingir, a més dels enfocaments, una avaluació del coneixement teòric, una del coneixement pràctic i una altra del coneixement actitudinal. L'avaluació teòrica s'aborda mitjançant exàmens o proves teòriques amb l'objectiu d'equiparar-se a altres assignatures que gaudien de major estatus acadèmic (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2013). En canvi, l'avaluació del coneixement pràctic és més difícil de dur a terme i sol realitzar-se mitjançant tests d'habilitats motrius i de condició física, taules amb puntuacions i el 'judici subjectiu' del professorat en matèries com el rendiment en el joc. Altrament, l'avaluació de les actituds sol realitzar-se a través de l'observació directa (Sicilia *et al.*, 2006). I és que el tipus d'avaluació utilitzat pel professorat d'EF arriba a dependre fins i tot de l'etapa educativa en la qual exercisquen. Segons Sicilia, Sáenz-López, Manzano i Delgado (2009), mentre que el professorat d'Educació Secundària prioritza l'avaluació d'aprenentatges conceptuals i procedimentals, el d'Educació Primària atorga major importància a l'avaluació de l'aprenentatge actitudinal. A més, segons aquests autors, les avaluacions de l'un o l'altre tipus impliquen l'ús de diferents mitjans i instruments que permeten realitzar valoracions adaptades a aquests continguts.

Tanmateix, més enllà dels estudis anteriors, són escasses les investigacions empíriques sobre l'avaluació en EF escolar (López-Pastor, 2000b). Sembla necessari, doncs, aprofundir en les experiències de l'alumnat de FIPEF. Les fortes arrels amb què estan assentades moltes de les creences de



L'alumnat de Magisteri exigeixen entrar a considerar i analitzar les experiències d'aquest alumnat perquè poden condicionar i reproduir enfocaments i tipus d'avaluació en EF quan siguen docents en actiu (López-Pastor *et al.*, 2004). Per tant, ateses aquestes circumstàncies, l'objectiu principal d'aquest treball consisteix a conèixer les experiències d'un grup d'estudiants universitaris sobre l'avaluació de l'EF durant la seua escolarització.

## METODOLOGIA

### L'estudi i els instruments

Aquest article es correspon amb un estudi qualitatiu, realitzat amb els relats biogràfics d'un grup d'estudiants universitaris, que s'ocupa de les experiències viscudes en els processos d'avaluació dels seus anys d'escolarització prèvia. La idea consisteix a explorar les semblances i diferències en les experiències, perquè d'aquesta manera estem en disposició de crear coneixement sobre els temes centrals i comuns al grup d'informants d'aquest estudi. En analitzar conjuntament diferents relats individuals, podem (re)construir una història de vida col·lectiva que ens permeta comprendre les característiques de l'avaluació en l'EF en un període històric determinat.

A l'efecte d'accedir a les experiències de l'alumnat participant fem dos instruments metodològics: els relats i els grups de discussió. Els relats són documents produïts per una persona que narra alguna experiència biogràfica tal com l'ha viscut (Massot, Dorio & Sabariego, 2004). Per grup de discussió entenem aquella "tècnica no directiva que té per finalitat la producció controlada d'un discurs per part d'un grup de subjectes que són reunits, durant un espai de temps limitat, a fi de debatre sobre determinat tòpic proposat per l'investigador" (Gil, 1992, pp. 200-201). Amb la combinació de totes dues tècniques podem aconseguir un coneixement més profund que ens permeta contrastar i enriquir la informació (Massot, Dorio & Sabariego, 2004).

L'estudi es sustenta amb supòsits onto-epistemològics relativistes perquè, d'acord amb altres autors (Pérez-Samaniego, Devís-Devís, Smith & Sparkes, 2011), considerem que existeixen múltiples realitats socialment construïdes i, per tant, accedim a un coneixement fal·libre i subjectiu d'aquestes realitats. D'aquesta manera, els resultats obtinguts no defineixen tant la realitat objectiva del que va ocórrer amb l'avaluació dels anys d'escolarització de l'alumnat participant, sinó la realitat subjectiva que comparteixen i que deriva de les seues percepcions i records. A més, la informació que proporcionen els participants no l'entenem com un producte generat exclusivament per les persones que l'expliquen, sinó com

una sort de construcció social del col·lectiu d'estudiants, però que l'expressen individualment amb les seues pròpies paraules. Des d'aquest punt de vista, els relats sobre les experiències dels estudiants són personals i, alhora, socials, perquè, com assenyala Bolívar (2014), s'incrusten en un context cultural determinat del qual prenen els recursos, idees i experiències compartides per a donar forma concreta a aquests relats.

### **Participants**

La mostra de l'estudi va estar íntegrament composta per estudiants de Didàctica de l'Educació Física en l'Educació Primària (assignatura troncal de 2<sup>n</sup> curs del Grau en Mestra/e en Educació Primària), impartida en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València durant el curs 2014-2015. Es va emprar un mostreig de caràcter no probabilístic intencional, això és, es va seleccionar un dels 11 grups d'aquesta assignatura degut a la facilitat d'accés. Del total de 48 estudiants matriculats en el grup seleccionat, 45 van formar part de la mostra de l'estudi (36 dones i 9 hòmens<sup>1</sup>). Les edats van oscil·lar entre els 19 anys i els 25 anys, sent 19 i 20 les edats més freqüents (40 estudiants).

Atès que l'investigador principal de l'estudi era també docent de l'alumnat participant, es va tindre especial atenció a remarcar la voluntarietat de la participació en les activitats proposades per a la investigació i que, per tant, en cap cas la qualificació de l'assignatura anava a veure's afectada per la decisió personal i particular de participar-hi ni pels continguts que es manifestaren. Així mateix, es va garantir la utilització ètica de les dades obtingudes, la privacitat i confidencialitat de les persones participants.

### **Procediment de recollida de dades**

Durant les últimes setmanes del mes de setembre de 2014, coincidint amb l'inici del curs acadèmic, es va sol·licitar a l'alumnat participant que redactara un relat en el qual descriguera els processos d'avaluació viscuts en EF durant la seua educació obligatòria.

Per tal d'afavorir la reflexió se'ls van donar les següents orientacions: que abordaren les finalitats de l'avaluació, així com els moments en què es produïen, les persones implicades, els instruments i els processos, diferenciant entre les etapes de Primària, Secundària i Batxillerat. L'alumnat va disposar d'una setmana per a elaborar els seus relats.

---

<sup>1</sup> La dispar proporció de gènere es deu a que als estudis de magisteri hi ha una major presència femenina.

Els grups de discussió es van realitzar durant l'última setmana de novembre. D'acord amb les orientacions de Gil (1992), es van establir huit grups de discussió, d'entre 5 i 6 persones cadascun. El major inconvenient que trobem el va determinar el fet que la mostra formava part d'un mateix grup d'estudiants, per la qual cosa es coneixien entre si. Tractem de compensar aquesta limitació facilitant un clima de seguretat i confiança. En conseqüència, es va permetre la lliure agrupació de l'alumnat mantenint les quotes de components a dalt descrites. Les sessions van tindre una duració aproximada de 2 hores i van tindre lloc en el seminari de Didàctica de l'Expressió Corporal de la Facultat de Magisteri. El professor de l'assignatura va actuar de moderador gestionant els continguts de la discussió i assignant els torns d'intervenció. Totes les discussions van ser registrades amb una gravadora Philips Pocket Memo DPM6700.

Finalment, durant el mes de desembre es van reestructurar els grups de discussió formant-se set nous grups (denominats a partir d'ara reflexions grupals<sup>2</sup> per a diferenciar-los dels anteriors). Cada nou grup va estar compost per les persones que van ocupar el mateix seient en els anteriors grups de discussió. D'aquesta manera es va pretendre que en les reflexions grupals hi haguera representació dels grups de discussió originals. Aquestes noves formacions es van emprar per a reflexionar sobre els continguts d'una sèrie d'extractes dels grups de discussió seleccionats per l'investigador principal. Aquestes sessions van tindre una duració aproximada d'una hora i van ser novament gravades en àudio.

### **Procés d'anàlisi**

Tots els enregistraments van ser transcrits al llarg del mes d'agost, aquesta labor la va realitzar el mateix investigador que va moderar les reunions de grup, fet que va contribuir tant a facilitar les tasques d'anàlisi i interpretació dels discursos, com a reduir la pèrdua d'informació que suposa el pas de dades orals a escrites (Requena, 2014).

El procés d'anàlisi qualitativa de dades consisteix en la imbricació i interacció de tres operacions bàsiques: la reducció d'informació,

---

<sup>2</sup>A l'hora de mostrar les aportacions de l'alumnat participant, i amb l'objectiu d'identificar-les preservant l'anonimat, s'ha emprat una sèrie de codis identificatius formats per una lletra i un nombre. Al costat de cada cita textual, apareix GDn-, RGn- o RI- segons es tracte d'informació extreta dels grups de discussió, reflexions grupals o relats individuals, respectivament. Després del guió apareix el codi assignat a la persona participant. D'aquesta manera, el codi GD1-A5 correspon al grup de discussió 1, participant A5.

l'exposició de les dades i la verificació de conclusions (Massot, Dorio & Sabariego, 2004). Per a les labors de selecció, focalització i abstracció en unitats de significat, ens servim del programa d'anàlisi qualitativa NVivo v.10. Pel que fa a les tasques de codificació i categorització, es va seguir un procés mixt. D'una banda, es va identificar de manera deductiva una sèrie d'unitats d'anàlisi relacionades amb els models d'avaluació educativa. D'altra banda, en la mesura en què la nostra intenció no es limitava a la mera verificació de teories, durant el procés d'anàlisi dels discursos van anar emergint de manera inductiva noves categories. Finalment, es van seleccionar aquelles categories i subcategories més rellevants per al nostre estudi (Taula 1).

Taula 1. Categories i subcategories seleccionades per a l'estudi

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>
<b>Àmbit d'avaluació</b>	Continguts curriculars avaluats
	Tipus de coneixement avaluats
	Percentatges d'avaluació /qualificació
<b>Procediments d'avaluació</b>	Mitjans d'avaluació de coneixements pràctics
	Mitjans d'avaluació de coneixements teòrics
	Mitjans d'avaluació de coneixements actitudinals
<b>Criteris d'avaluació</b>	-

En la mesura que la fragmentació del discurs produeix una pèrdua d'informació essencial pel fet d'obviar el poder de la situació i les estratègies culturals i simbòliques de cada subjecte (Martín, 2014), s'ha realitzat una segona lectura de les declaracions aportades pels subjectes participants de l'estudi –aquesta vegada en el seu conjunt–, per a recollir possibles inconsistències i ambivalències, així com per a detectar les forces i tensions culturals i contextuals que influeixen en els seus arguments.

## **RESULTATS I DISCUSSIÓ**

A continuació, es presenten els resultats més significatius de l'estudi estructurats a partir de les diferents categories i subcategories.

### **Què s'avalua: continguts i coneixements avaluats**

Els resultats d'aquest estudi mostren que l'avaluació de l'EF que va viure l'alumnat universitari de FIPEF s'ocupava especialment d'uns continguts i marginava uns altres. Així, l'avaluació es dedicava als continguts curriculars considerats importants (jocs, esports, condició física) i, en menor mesura, a altres continguts (expressió corporal, les activitats en el

medi natural, etc.). Aquesta diferenciació ja es va observar en estudis previs sobre el desenvolupament curricular en l'EF escolar (López-Pastor, 1999; Molina & Devís, 2001; Sicilia, Sáenz-López, Manzano & Delgado, 2009).

En particular, les experiències dels informants mostren que l'avaluació es centrava en continguts diferents segons l'etapa educativa a la qual es referien. Mentre que en l'etapa de Primària l'avaluació requeria bàsicament en continguts com els jocs i les habilitats motrius bàsiques, en l'Educació Secundària es centrava majoritàriament en la millora de la condició física i les habilitats esportives.

En menor mesura, s'esmenten continguts emmarcats en l'expressió corporal, així com altres continguts relacionats amb les activitats en el medi natural i la salut:

el que passa a tots, que [...] en Primària el que es tracta d'avaluar sobretot és que si participes [en els jocs] i si els xiquets adquireixen unes destreses motores, bàsicament perquè fan jocs de córrer, de saltar i altres. No avaluen proves físiques, perquè no tenen capacitat per a fer-ho. En l'Educació Secundària Obligatoria (ESO), per exemple, sí que s'avaluen les proves físiques que et fan, per exemple tant de córrer com de salts, llançament de pes [...] flexibilitat i tot això (RG2-B1).

En Secundària al final del [primer] trimestre [s'avaluava la] carrera contínua. En el segon trimestre l'examen va ser de resistència, fent abdominals, flexions i un exercici de posar-te de quatre grapes i alçar la cama. [...] en Primària la manera d'avaluar era el joc en si, si ho feies millor o pitjor (GD5-G5).

Autors com Arbogast (2002), Dejong, Kokinakis i Kuntzleman (2002) i Hay (2006) troben fortes connexions entre la definició i concepció de l'EF escolar, és a dir, els sabers que constitueixen l'assignatura, i la seua avaluació. De tal forma, sembla lògic que els continguts en els quals més se centra l'avaluació en cadascuna de les etapes corresponguen a aquells tradicionalment dominants, així pot observar-se en els currículums oficials de les últimes reformes en el sistema educatiu (Molina & Devís, 2001; Viciano & Mayorga, 2013; Viciano, Salinas & Cocca, 2007).

La gran rellevància de l'avaluació per al nostre estudi és que posa en evidència amb claredat el que el professorat d'EF considera important ensenyar i aprendre en Primària i Secundària, i això es deu a que pertanyen a dues cultures professionals diferents (Moreno, 2002). El professorat de cada etapa compta amb maneres d'entendre, interactuar i treballar diferents perquè entén desigualmente la seua missió professional. Cada grup de professionals pertany a una comunitat epistèmica diferent que

promou valors, pràctiques i ensenyaments poc concordants. D'una banda, l'EF en l'Educació Primària sol tindre un enfocament lúdic i recreatiu a través del qual es desenvolupen habilitats i destreses motrius, així com relacions socioafectives. Mentre que, d'altra banda, en l'etapa de Secundària l'EF s'orienta vers un contingut esportiu i de condició física (Sicilia *et al.*, 2009).

Més enllà dels continguts curriculars (jocs, esports, condició física, etc.), l'avaluació també diferia segons es tractara de coneixements pràctics, teòrics o actitudinals. En general, els aspectes teòrics solien tindre poca presència en l'avaluació de l'EF escolar i corresponien exclusivament a l'etapa de Secundària, tal com s'observa en aquestes cites:

[...] en Primària i en Secundària sí que vaig notar diferències a l'hora d'avaluar, perquè en Primària sí que es tenia en compte la pràctica i gens la teoria, i en Secundària, sobretot en els últims cursos, ja començava a tindre's més en compte la teoria (GD2-A2).

sí que veig que en l'ESO ja se li dona més pes a la teoria de l'EF, sobretot [...] per a poder-la equiparar amb altres assignatures (RG1-A2).

Igualment, és destacable que pràcticament l'única situació en la qual l'avaluació dels coneixements teòrics cobrava vertadera rellevància es produïa en els casos en els quals l'alumnat, per motiu de malaltia o lesió, no podia participar en els processos d'avaluació convencionals. Així ho recull aquesta cita:

Quant als alumnes que no podien participar en les classes pràctiques a causa de malalties, esquinços... la seua nota final depenia de l'examen teòric i d'un treball especial que havien de fer sobre les classes pràctiques (RI-B2).

Pel que fa a l'avaluació de l'EF en Educació Secundària, part de l'alumnat del nostre estudi assenyala la menor rellevància dels coneixements teòrics respecte dels pràctics. En alguns casos, fins i tot esmenten el pes percentual assignat a cada tipus de coneixement, com indiquen en aquestes cites:

[...] en Secundària sí que és veritat que comencem amb els llibres de teoria i tal i teníem un examen, però sincerament, aquell examen tenia molt baix percentatge per a la nota global (GD2-D2).

La part pràctica és el que més comptava, crec que era un 60% [...] després estava l'examen teòric, que era un 30% i després si et dutxaves i tot això era un 10% més de la nota (GD2-E2).

Estudis anteriors ja van mostrar la poca rellevància del component teòric en l'avaluació de l'EF escolar, així com les diferències entre Primària i Secundària (Sicilia *et al.*, 2006). En aquests estudis s'indica que l'augment de l'exigència cognoscitiva en passar d'una etapa a l'altra vindria determinat per la major orientació academicista que té l'EF en l'Educació Secundària.

Finalment, encara que els continguts conceptuals podien estar presents en l'avaluació d'EF, els participants assenyalen la desconexió existent entre la teoria i la pràctica vista en l'assignatura:

[...] l'examen era sobre això, sobre el llibre de text, no sobre el que tu feies en classe pràctica, sinó preguntes del llibre de text (GD5-E5).

[...] l'examen [...] no tenia cap relació, perquè és que damunt va ser sobre esports: bàsquet, handbol... i no tenien relació [amb la pràctica] perquè és que just aquell any no vam donar cap esport. No sé si és que va voler complementar una mica aquella part d'eixa manera, no va donar explicació, ens va donar els continguts en un dia [...] ens el vam haver d'estudiar i vam fer l'examen (GD1-G1).

Aquesta separació entre el coneixement teòric i el pràctic és un problema que arrossega l'assignatura pel fet que històricament s'ha construït sobre l'experiència pràctica i poca reflexió teòrica que la sustente (Devís-Devís, Martínez & Villamón, 2002; Lawson, 1984). Posteriorment, aquest problema de desconexió entre el coneixement teòric i el pràctic s'ha posat de manifest en l'EF escolar des de diferents llocs i moments històrics (Devís & Peiró, 2004; Stolz & Pill, 2016).

Front a aquest model inconnex, Velázquez i Hernández (2004) destaquen la importància d'emprar processos d'avaluació que permeten conèixer la funcionalitat i l'aplicació pràctica dels coneixements teòrics. Autors com Hay (2006) i López i Moreno (2002) proposen una avaluació integrada, basada els processos cognitius i psicomotrius presents en les diferents manifestacions de l'activitat física, superant així el dualisme que tradicionalment embolica la nostra assignatura.

Pel que fa a l'avaluació dels coneixements actitudinals, també trobem diferències entre les etapes de Primària i Secundària. En general l'actitud està molt més valorada en l'etapa de Primària, tal com es reflecteix a continuació:

En Primària [...] és el que més es té en compte [...] els valors que es volen inculcar als xiquets: [...] que sàpia comportar-se, que sàpia respectar als companys, la qüestió de la integritat, socialització. Però ja quan arribes a Secundària i Batxiller, [...]

aqueix aspecte actitudinal es perd una mica en el que és l'avaluació (RG7-F5).

En resum, l'avaluació d'EF en Primària mirava més per les actituds que per les aptituds [motrius]. [...] L'EF en els cursos d'ESO i 1<sup>r</sup> de Batxillerat va canviar radicalment. L'assignatura va començar a avaluar-se just al contrari que en l'etapa anterior. L'aptitud guanyava pes front a l'actitud (RI-F1).

Aquests resultats estan en sintonia amb els trobats per Sicilia *et al.* (2006) que van posar de manifest com el professorat de Primària li atorga més rellevància que el de Secundària a l'avaluació de continguts actitudinals en l'EF. Aquest fet es podria deure a una major necessitat per part del professorat de Primària de controlar la conducta de l'alumnat i de transmetre determinats hàbits d'ordre i higiene, mentre que en Secundària la preocupació professional es dirigeix als resultats acadèmics. Autors com Viciano i Mayorga (2013) argumenten que aquesta diferència de plantejament es deu a que l'alumnat de Secundària comença a desenvolupar més la seua condició física i habilitats esportives, per tant l'assignatura està més centrada en la transmissió (i avaluació) de coneixements practicoprocedimentals i no tant en la d'uns altres de tall més social i actitudinal.

### **Com s'avalua: mitjans d'avaluació**

En l'apartat anterior s'aprecia la tendència existent en l'EF de parcel·lar els aprenentatges, segons responguen a coneixements teòrics, pràctics o actitudinals. Aquesta tendència també acaba per afectar l'avaluació, ja que cadascun dels coneixements anteriors solen avaluar-se de manera independent, amb uns mitjans d'avaluació diferenciats.

Els mitjans d'avaluació són definits com les produccions de l'alumnat (com a subjecte avaluat) que el professorat (en la seua funció avaluadora) recull i registra, i que serveixen per a apreciar l'aprenentatge adquirit en un procés educatiu determinat (Hamodi, López-Pastor & López-Pastor, 2015; Pérez-Pueyo, López-Pastor, Hortigüela, & Gutiérrez, 2017).

*Els mitjans d'avaluació emprats per a valorar els coneixements pràctics.*

Els mitjans d'avaluació emprats per a valorar els coneixements pràctics diferien segons es tractara de l'etapa de Primària o Secundària (Taula 2).



Taula 2. Mitjans pràctics d'avaluació

	Mitjans d'avaluació més utilitzats	Mitjans d'avaluació menys utilitzats
<b>Educació Primària</b>	Demostracions pràctiques: i) jocs motrius ii) habilitats motrius bàsiques Exàmens pràctics (a partir de 5 <sup>è</sup> de Primària)	Exàmens pràctics (fins a 5 <sup>è</sup> de Primària)
<b>Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat</b>	Exàmens pràctics: i) Proves de condició física ii) Proves esportives analítiques iii) Representacions expressives	Exàmens pràctics: i) Proves esportives globals

Així, durant l'etapa de Primària, l'avaluació de l'àmbit motriu consistia fonamentalment en demostracions pràctiques (normalment en forma de jocs) que el professorat observava de manera directa durant les classes pràctiques. En alguna ocasió l'alumnat va esmentar haver realitzat exàmens pràctics, encara que aquests solien reservar-se per als últims cursos (5<sup>è</sup> i 6<sup>è</sup> de Primària):

En aquests cursos predominaven els jocs, com per exemple *torito en alto*, el cementiri, el mocador, bancs equilibristes, bote-bote, amb xanques i a la babalà, la cadena, que no caiga la pilota, etc. En canvi, en 5<sup>è</sup> i 6<sup>è</sup> de Primària, al principi de cada trimestre es realitzaven unes proves físiques d'elasticitat, resistència, salt, força, equilibri i velocitat (RI-C6).

[...] en Primària recorde que proves físiques l'única que vaig fer va ser córrer. No sé si ens van fer córrer 30 o 35 minuts, [...] va ser dels últims cursos, no sé si seria 5<sup>è</sup> o 6<sup>è</sup>. I després, durant la resta de curs, de 1<sup>a</sup> a 6<sup>è</sup> era el que feies en classe. És a dir, el joc que et feia cada sessió (GD1-A1).

Per contra, en l'etapa d'Educació Secundària es produïa una major diversificació de mitjans practicoprocedimentals d'avaluació. En primer lloc, els i les informants destacaven les proves i test de capacitat física, emprats per a avaluar la condició física de l'alumnat:

[...] la nota de cada trimestre eixia de les proves, perquè ella [la professora] ens feia les proves de velocitat, resistència, pilota medicinal, flexibilitat... Ella ens les feia cada trimestre com per a fer un seguiment (GD5-F5).

[...] teníem unes xicotetes taules súper grans en què estaven totes les proves físiques i les activitats del curs, aleshores les marques les avaluaven amb... cada marca corresponia a una nota, val? Aleshores estava des de primer de l'ESO fins a 1<sup>r</sup> de Batxillerat, aleshores, tu sempre sabies les notes que tenies en totes les proves físiques (GD1-E1).

En alguns casos aquestes proves van ser tan notables que van condicionar la manera de veure i entendre l'assignatura. Fins al punt d'identificar-se amb l'assignatura com deia un participant: “aquesta assignatura només tenia un nom ‘les proves físiques’” (RI-C3).

Segons autors com Barbero (1996) i López-Pastor (2000a), aquests mitjans d'avaluació han predominat a les escoles des de meitat del segle passat degut, entre altres factors, al pes de la tradició, la senzillesa de la seua aplicació i traducció en una nota, així com per l'halo de científicitat i objectivitat que els embolica. Malgrat això, autors com Keating (2003) i López-Pastor (2006) es mostren crítics amb l'ús de les proves de condició física com a mitjà d'avaluació en l'EF escolar. Entre els arguments esgrimits destaca l'exigua concordança entre la informació que proporcionen els test i els objectius educatius de l'EF, l'escassa o nul·la informació que aporten sobre els àmbits cognitiu i emocional de l'alumnat, així com la poca connexió amb la salut i estils de vida actius. Així mateix, destaquen el tedi i la desmotivació que provoquen en l'alumnat, la inexistència d'un consens sobre la validesa i veracitat de la informació que proporcionen, el fet que l'aplicació en classes nombroses requereisca molt de temps, que generalment se li resta a situacions amb major valor educatiu. Tot i que aquestes crítiques han anat calant entre el professorat d'EF, Martínez, Zagalaz i Linares (2003) i López-Pastor (2013) van mostrar que les proves d'aptitud física continuen erigint-se com a mitjans necessaris per a avaluar la condició física de l'alumnat.

En segon lloc, un mitjà d'avaluació destacat per l'alumnat van ser les proves d'habilitat esportiva. Aquestes proves normalment consistien en l'execució d'elements tècnics esportius de manera analítica i descontextualitzada. Com comentaven en un grup de discussió: “no s'avaluava com jugaves al bàsquet, sinó que havies de fer cinc bots així, o has encistellar tres vegades, no s'avaluava jugar al bàsquet. I així amb tots els esports” (GD3-C3).

Solament algunes persones recorden haver sigut avaluades a través de situacions contextualitzades de joc. En aquests casos, normalment es valorava l'aplicació de les diferents tècniques esportives en un partit, com s'indica en aquesta cita:

[...] si estàvem fent bàsquet, el que avaluaven era a través d'un partit, el que tu eres capaç de dur a terme [...] el que anteriorment t'han explicat: la passada, el bot, el tir. És a dir, que tingues una mecànica correcta de tots els passos (GD6-A6).

Brown i Hopper (2006) denuncien que el professorat amb massa freqüència avalua la competència esportiva mitjançant proves tècniques analítiques. Segons aquests autors, aquest tipus de proves pot ser efectiu per a valorar destreses esportives aïllades, però no altres àmbits presents en el joc com l'esforç personal o el compromís cognitiu. Una avaluació autèntica i integrada, a partir de la pràctica de jocs esportius, es revela com la manera més significativa per a valorar els coneixements adquirits per l'alumnat en matèria esportiva, permetent comprovar *in situ* no solament l'execució tècnica, sinó també la comprensió de les situacions de joc, així com la capacitat de presa de decisions (Griffin, Mitchell & Oslin, 1997; Oslin, Mitchell & Griffin, 1998).

En el cas dels continguts expressius i artístics es seguia, en general, una avaluació més global i contextualitzada, normalment en forma de composició coreogràfica i mitjançant l'observació:

[...] nosaltres, per exemple, [...] practicàvem diferents salts de corda i al final, perquè havíem de fer una coreografia on estigueren tots aquells salts, aleshores avaluaven si els salts els fèiem bé i la imaginació a l'hora de fer la coreografia (GD3-G3).

[...] el tercer trimestre va ser un ball, o podíem triar una coreografia, un teatre, un musical i el meu grup, per exemple, va fer un musical de pel·lícules Disney (GD1-F1).

Aquest fet sembla coincidir amb les dades aportades per Montávez (2011), qui va trobar que el professorat de Secundària majoritàriament avaluava els continguts expressius a partir de l'observació sistemàtica de manifestacions expressives. Podem apreciar com les proves analítiques, suposadament objectives i neutres que es van emprar de manera hegemònica per a avaluar els continguts esportius i de condició física, no resulten efectives per a avaluar les manifestacions artisticoexpressives, ja que aquestes representen components complexos del moviment com l'estètica, l'harmonia o la creativitat, aspectes difícilment mesurables i objectivables. Tanmateix, aquests continguts també s'avaluen amb una observació sistemàtica que consisteix a quantificar categories o aspectes

desmembrats d'una activitat global que permeta aportar una qualificació global quantitativa.

Podem concloure que generalment els mitjans practicoprocedimentals que es van emprar per a avaluar els últims cursos de l'Educació Primària, l'ESO i el Batxillerat estan en sintonia amb algunes propostes que tracten de mostrar exemples suposadament estandarditzats, sistematitzats i validats, depenent de si es tracta d'avaluar el desenvolupament motor (Baena, Granero & Ruiz, 2010), les habilitats motrius i coordinatives (Contreras, 1998; López & Garoz, 2004), la condició i aptitud física (Castejón & Alonso, 2004; Contreras, 1998; Pérez, 1994) o la destresa esportiva (Chinchilla & Zagalaz, 1997).

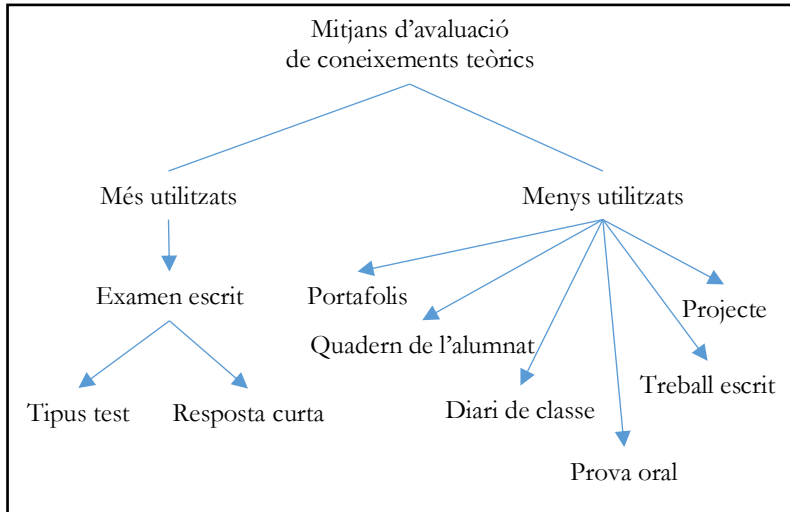
Aquest tipus de procediments normalment estan centrats en el resultat i suposen un model d'avaluació inautèntic i descontextualitzat (Hay, 2006), ineficax per a valorar les característiques més riques i valuoses de la motricitat humana (López-Pastor, 2000a) i tendent a beneficiar a una elit motriu minoritària i menyscarbar a l'alumnat que no aconsegueix aquests patrons motrius (López-Pastor, 2006). Conseqüentment, en l'àmbit escolar "la valoració i interpretació dels resultats d'aquesta mena de proves [...] ha de relativitzar-se en funció de les capacitats de cada alumne i alumna, del seu treball i esforç, i de les millores aconseguides al llarg del procés" (Velázquez & Hernández, 2004, p.40).

#### *Els mitjans d'avaluació emprats per a valorar els aprenentatges teòrics*

Els mitjans d'avaluació més utilitzats per a avaluar els continguts teòrics (Figura 1) van resultar, en la seua majoria, exàmens escrits, normalment exàmens de tipus test o de resposta breu:

[...] ens donaven un quadre, per exemple, *Completa les dimensions del camp de futbol*, per exemple; o *Quines són les posicions del voleibol? Cada quant roten?* És a dir, preguntes també de desenvolupar, d'escriure i també de tipus test [...] el reglament, la duració d'un partit, per exemple; o *Quins són els objectius del bàsquet?*, per exemple; o *Quines són les regles del bàsquet?* [...] tècniques no tant, perquè [...] crec que era més [...] a l'hora de la pràctica [...] tàctiques... poc també (GD2-B2).

Figura 1. Mitjans teòrics d'avaluació



En algun cas es va optar per preguntes de comprensió, encara que les més comunes eren memorístiques, normalment referides a qüestions sobre aspectes esportius, fisiològics i anatòmics:

[...] teníem un examen teòric de, per exemple, quatre temes [...] per exemple eren els esports que havíem tractat: futbol, vòlei i bàsquet. I, per exemple, en l'examen et preguntaven les dimensions del camp, els objectius de l'esport... i, aleshores, això ho havies de memoritzar del llibre (GB2-B2).

[...] et posaven dibuixos de tipus d'estirament i havies d'indicar quin era el múscul que s'estava estirant i com es deia el múscul. I després havies de dibuixar tu un altre tipus d'estirament que no... que no apareguera en l'examen (GD3-A3).

En rares ocasions es van emprar mitjans com quaderns de l'alumnat, diaris de classe o treballs escrits. En qualsevol cas, aquests van ser una mica més recurrents en l'etapa de Secundària, i estaven dirigits a aprofundir sobre els temes que s'estaven desenvolupant en classe:

[en l'institut] potser, quan estàvem tractant el tema del voleibol, perquè ens feia investigar sobre si era un esport que es jugava molt a Espanya, si era esport olímpic, si... coses així. I sí, potser era un treball de 3 pàgines i érem grups de 3 o 4 [...] però no era un treball molt dens, ni... (GD4-D4).

En un únic cas se li va sol·licitar a l'alumnat que redactara un portafolis. Com comenta l'estudiant, en el portafolis havia de recopilar tant les activitats del curs, com les evidències del seu aprenentatge: "en Batxiller

[...] vam haver de fer un portafolis amb... de cada activitat el que havies après” (GD3-E3). D’igual manera, van ser escasses les ocasions en les quals l’alumnat va haver de realitzar projectes d’aprenentatge tutoritzat. En aquest sentit, una estudiant assenyala com va haver de dissenyar un pla de millora de la condició física:

[...] recorde que férem un treball en el qual havíem de dissenyar un entrenament, que havia de durar 7 setmanes, en el qual planejàvem una sèrie d’exercicis tenint en compte la teoria, és a dir, les qualitats físiques bàsiques, d’acord amb les nostres capacitats i, alhora, progressiu amb la condició de millorar-les. A més, tota aquesta teoria era després aplicada a la pràctica que comportava, per tant, proves físiques (RI-B3).

Tampoc semblen freqüents els mitjans d’avaluació orals, aquests es van limitar a preguntes en classe i exposicions al llarg del curs:

[...] va haver-hi una temporada que ens vam haver de saber tots els ossos i tots els músculs del cos. Aleshores en eixe cas, potser, abans de començar la classe, quan estàvem fent això de l’escalfament [...] ens deia: *Recorda als teus companys quins eren els músculs i què estàs estirant en cada cas.* O [...] si estàvem donant una cosa relacionada: *Com es deia aquest servici?* (GD2-A2).

Els nostres resultats difereixen dels presentats per Sicília *et al.* (2006) els quals van trobar que els treballs escrits, seguits del quadern de l’alumnat, representen els principals mitjans d’avaluació de conceptes teòrics en EF tant en l’etapa de Primària com de Secundària, mentre que els exàmens de tipus test van ser els menys utilitzats, si bé és cert que aquests van ser més freqüents en Primària que en Secundària.

Gran part dels resultats trobats en relació amb l’avaluació de la dimensió conceptual contravenen les recomanacions de López-Pastor (2000a) i López i Moreno (2002). Aquests autors proposen una avaluació més orientada a la comprensió que a la memorització, emprant instruments interactius com el diàleg, discussions, resolució de plantejaments problemàtics, etc.

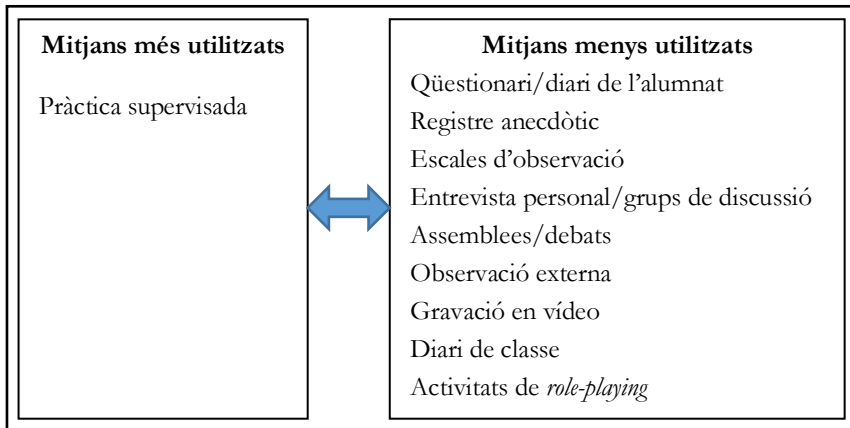
#### *Els mitjans d’avaluació emprats per a valorar els aprenentatges actitudinals*

Finalment, els processos d’avaluació de l’àmbit actitudinal (Figura 2) destaquen per la seua uniformitat. Com podem apreciar, tant en Primària com en Secundària solien limitar-se a l’observació de la conducta de l’alumnat durant les classes d’EF i l’adquisició d’hàbits d’higiene com la neteja personal. Per contra, cap estudiant va manifestar que s’hagueren emprat mitjans com entrevistes personals, assemblees o activitats de *role-playing*:

En Primària [...] solen avaluar, per exemple, si portes la bossa d'higiene a classe, si et portes bé a classe, si has participat (RG6-A6).

[en Secundària] això de l'actitud [s'avaluava] sobretot, quan jugàvem en equip. [...] si la professora veia que hi havia alguna baralla o alguna cosa sí que ho tenia en compte, però... més que res [durant] la pràctica (GD3-G3).

Figura 2. Mitjans d'avaluació de l'àmbit actitudinal



Aquests resultats estan en sintonia amb els mostrats a Sicilia *et al.* (2006) en la mesura que l'observació *in situ* durant les activitats d'aprenentatge va ser una pràctica habitual per a l'avaluació de les actituds. Així mateix, el professorat participant en el seu estudi va manifestar que el quadern de l'alumnat no va resultar un mitjà habitual d'avaluació.

L'escassetat de mitjans d'avaluació que l'alumnat va experimentar en l'avaluació del pla actitudinal en EF contrasta amb les línies marcades per Velázquez i Maldonado (2004). Aquests autors defensen que l'avaluació d'aquest àmbit té un caràcter problemàtic, ja que es tracta d'una dimensió de la conducta humana difícilment observable, que pot fluctuar al llarg del temps.

### Els criteris d'avaluació: tipus d'aprenentatge

Els criteris d'avaluació, és a dir, els aspectes que es prenen com a referència per a emetre judicis de valor sobre l'aprenentatge de l'alumnat, venen determinats pels coneixements considerats desitjables que han d'adquirir-se en el procés educatiu. Aquests criteris, encara que s'indiquen en els currículums oficials, passen per la interpretació i el tamís 'ideològic' del

professorat que és, finalment, qui acaba de concretar-los en les programacions i aplicar-los en les diferents tasques avaluatives.

D'acord amb les nostres dades, normalment el professorat no informava l'alumnat dels criteris d'avaluació que seguiria al llarg dels processos educatius o la informació proporcionada estava incompleta. Aquests són dos exemples que donen suport a aquesta idea:

[...] moltes vegades no sabíem què estava avaluant, què era el que buscava amb eixe exercici o quines notes ens havia posat fins al final del trimestre amb el lliurament de les notes (RP-B5).

[...] en els esports i en acrogimnàstica, sí que et deia què anava a valorar, com l'esforç, l'originalitat, que fora una cosa així... que no fora un xurro, vaja. Però el que no sabies concretament d'on havia eixit la nota (GD1-G1).

A pesar que l'alumnat no va poder informar-nos sobre els criteris d'avaluació emprats pel seu professorat, és possible deduir-los si tenim en compte, d'una banda, què considerava important avaluar i, per l'altre, com ho feia. Per tant, no és d'estranyar que les diferències trobades anteriorment entre les etapes de Primària i Secundària es vegen reflectides en els criteris d'avaluació.

D'una banda, l'avaluació de l'EF en Primària (sobretot, els quatre primers cursos) solia articular-se mitjançant criteris orientats a la participació activa en les activitats i jocs proposats:

“[en l'avaluació durant l'etapa de Primària] els professors li donaven més importància al fet que entre tots juguen, és a dir, que cooperen, que col·laboren entre tots, que no hi haja discriminació entre uns i altres” (RG3-C2).

Aquestes dades són coherents amb l'enfocament lúdic i vivencial pels quals es va caracteritzar la LOGSE<sup>3</sup> (Viciano & Mayorga, 2013). Segons aquests autors, la LOGSE va potenciar una EF (i, per tant, una avaluació) basada en les vivències, la recreació i la participació de l'alumnat en les classes. Aquest enfocament naix com a reacció a l'anterior llei educativa (LGE) orientada vers la consecució d'una sèrie d'assoliments

---

<sup>3</sup> Les lleis educatives vigents mentre els participants de l'estudi cursaven l'etapa de Primària van ser la LOGSE (desenvolupada a la Comunitat Valenciana pel decret 20/1002) i la LOCE (que mai va arribar a concretar-se en un currículum oficial). Quan van passar a l'Educació Secundària es va produir un nou canvi de llei, aprovant-se la LOE i desenvolupant-se en el marc territorial de la Comunitat Valenciana dos currículums independents, un per a l'Educació Secundària Obligatoria (decret 112/2007) i un altre per al Batxillerat (decret 102/2008).



d'aprenentatge motor i de condició física, i que predisposaven a una avaluació final, sumativa i normativa.

D'altra banda, la tendència en l'etapa de Secundària va ser emprar criteris d'avaluació orientats a mesurar el rendiment motor a partir de la millora de la condició física o les habilitats esportives. Així s'observa en aquest comentari: “[en Secundària] s'avaluava [...] el que eres, és a dir, si tu eres molt capaç en l'EF, perquè treies bona nota, i això era valorat; i si no ho eres, no” (RG7-G1).

Trobem una certa sintonia entre els nostres resultats i els criteris d'avaluació proposats pel currículum oficial de Secundària i Batxillerat. Així, per exemple, entre els criteris plantejats per a 3<sup>a</sup> de l'ESO es troba: “Incrementar els nivells de resistència aeròbica, flexibilitat i força resistència a partir del nivell inicial, en participar en la selecció de les activitats i exercicis d'acord amb els mètodes d'entrenament propis de cada capacitat” (p.30491). També resulta cridaner el següent criteri de Batxillerat: “Haver perfeccionat les habilitats específiques corresponents a un esport, i mostrar eficàcia, tècnica i tàctica, en la resolució dels problemes que planteja la seua pràctica” (p.71341). Més endavant el currículum especifica: “Amb este criteri es pretén comprovar si els alumnes han aconseguit un nivell d'habilitat motriu específica que els permeta actuar amb autonomia i amb una certa eficàcia en un determinat esport, entre els que es practiquen en el seu entorn, que responga a les seues característiques particulars i motivacions personals” (p.71341).

Aquest tipus de criteris basats en el rendiment, lluny de ser innocus per a l'alumnat, tendeixen a beneficiar a un grup d'estudiants –al qual podríem considerar com l'elit motriu–, i deixa pel camí a una altra mena de persones menys competents que, a força d'obtenir baixos resultats, acaben adquirint un sentiment d'incapacitat abocant-los a l'objecció (Barbero, 1996).

Gran part de l'alumnat participant va manifestar que per a avaluar aquests criteris centrats en el rendiment motor, s'utilitzaven diferents barems en funció del gènere: “quan eren proves de resistència, la velocitat, flexibilitat, ací sí que ens deien: *Heu de fer això per a aconseguir tal nota, xiques d'una banda, xics per una altra i després us avaluaré diferenciats*” (GD5-A5). D'acord novament amb Barbero (1996) aquesta pràctica contribueix a apuntalar les diferències en els rols de gènere i institucionalitza la inferioritat femenina.

## CONCLUSIONS

Una vegada analitzats els resultats, podem afirmar que les experiències d'avaluació d'EF escolar viscudes per les persones participants solien tindre uns certs trets comuns. Entre ells, destaca que el professorat tendia

a avaluar de forma diferenciada els coneixements pràctics, teòrics i actitudinals, utilitzant mitjans diferenciats. En l'equació  $Avaluació=Pràctica+Teoria+Actitud$ , el terme pràctic solia guardar un marcat grau de prelació sobre els altres dos. Aquesta tendència pot revertir-se en favor d'aspectes actitudinals en l'etapa de Primària.

L'avaluació dels coneixements pràctics es va caracteritzar per estar majoritàriament centrada en els continguts hegemònics per a cadascuna de les etapes educatives: jocs i habilitats motrius bàsiques en l'Educació Primària, i condició física i esports en l'etapa Secundària. Igualment es van trobar diferències en els mitjans d'avaluació més utilitzats en cadascuna de les etapes. Mentre que en Primària va predominar la participació en les pròpies activitats d'aprenentatge, en Secundària van ser més comuns els test d'actitud física i les proves de tècniques esportives.

L'avaluació dels coneixements teòrics va tindre major rellevància en l'Educació Secundària que en la Primària, en la qual pràcticament no es va produir. Els mitjans d'avaluació més utilitzats van ser els exàmens escrits, bé de tipus test, bé de resposta breu, i normalment estaven referits a qüestions anatòmiques, fisiològiques i esportives.

L'avaluació dels coneixements actitudinals va tindre més presència en l'etapa de Primària que en la de Secundària. Els continguts avaluats solien ser l'actitud de l'alumnat durant les activitats i el compliment d'una sèrie de normes higièniques. Els mitjans d'avaluació del professorat solien ser les pròpies tasques d'aprenentatge.

Finalment, comprovem que els sistemes d'avaluació que el professorat emprava eren coherents amb els criteris d'avaluació formulats pels documents oficials vigents en el moment, que establien els currículums de l'EF a la Comunitat Valenciana.

A tenor dels resultats obtinguts, podem observar que generalment les experiències d'avaluació d'EF durant les etapes d'Educació Primària i Secundària que va viure l'alumnat de FIPEF participant en el nostre estudi, s'emmarquen en un paradigma tradicional. És a dir, una avaluació que correspon a una concepció tècnica del currículum, tant en el disseny com en el desenvolupament (Álvarez, 2001; López-Pastor, 2000a).

Els criteris de credibilitat i rigor de l'estudi van vindre determinats per la triangulació metodològica de les dades, perquè es va recollir informació de diferents subjectes, mitjançant diferents tècniques en diversos moments. Això ens va permetre confrontar la informació recaptada, detectar ambivalències i consistències en el discurs. Entre les principals limitacions de l'estudi podem destacar que per a ajustar-nos als requeriments de publicació, ens hem vist obligats a seleccionar un nombre

reduit de categories d'anàlisi, relegant unes altres que igualment van emergir durant l'anàlisi a ulteriors publicacions. Per tant, resulta complex fer-se una idea global i detallada de les experiències d'avaluació viscudes pels participants. Està en el nostre ànim continuar aquesta línia d'investigació per a oferir una visió més àmplia dels sistemes d'avaluació en EF viscuts per les i els participants.

Aquest estudi pot resultar profitós al personal docent i/o investigador interessat en la FIPEF, concretament per la influència de les experiències viscudes en l'etapa d'estudiant i la seua possible transferència en la pràctica professional. També pot servir com un punt de partida per a planificar l'ensenyament de la didàctica de l'EF per a l'alumnat de FIPEF, quant a l'avaluació es refereix, establint connexions entre les experiències viscudes, l'adquisició de coneixements i competències professionals i la cultura professional. Amb això, esperem iniciar un procés reflexiu que servisca per a orientar el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Com a futures línies d'investigació, considerem important abordar les experiències viscudes sobre avaluació en l'EF com a estudiants i la influència en la pràctica docent, i així comprovar el grau en què les facultats d'educació contribueixen a la reproducció de propostes d'avaluació tradicionals o bé a construir models alternatius.

## REFERÈNCIES

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, calificar para excluir*. Madrid: Morata.
- Arbogast, G. A. (2002). Assessment issues and the elementary school-age child, Part I. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(7), 21-25.
- Baena, A., Granero, A., & Ruiz, P. J. (2010). Procedimientos e instrumentos para la medición y evaluación del desarrollo motor en el sistema educativo. *Journal of Sport and Health Research*, 2(2), 63-75.
- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexionar sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contexto. *Movimento*, 19(62), 711-734.
- Brown, S., & Hopper, T. (2006). Can all students in Physical Education get an 'A'? Game performance assessment by peers as a critical component of student learning. *Physical and Health Education*, 72(1), 14-21.

- Castejón, F. J., & Alonso, D. (2004). Evaluación de las capacidades físicas básicas. En J. L. Hernández Álvarez & R. Velázquez Buendía (coords.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp.77-106). Barcelona: Graó.
- Chinchilla, J. L., & Zagalaz, M. L. (2007). *Educación física y su didáctica en primaria*. Torredonjimeno (Jaén): Jabalruz.
- Conselleria d'Educació. (1992). Decret 20/1992, de 17 de juliol, del Govern Valencià, pel qual estableix el currículum de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana. *DOGV*, 1728.
- Conselleria d'Educació. (2007). Decret 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana. *DOGV*, 5562, 30402-30587.
- Conselleria d'Educació. (2008). Decret 102/2008, de 11 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. *DOGV*, 5806, 71303-71341.
- Contreras, O. R. (1998). La evaluación de la educación física en la educación primaria. En O. R. Contreras, *Didáctica de la Educación física. Un enfoque constructivista* (pp.293-312). Barcelona: Inde.
- Dejong, G., Kokinakis, C. L., & Kuntzleman, C. (2002). The role of assessment in meeting the NASPE physical education content standards. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(7), 22-25.
- Devís-Devís, J., Martínez-Moya, P., & Villamón, M. (2002). La profesionalización de la educación física española: caracterización y evolución del conocimiento científico. En S. García Blanco (coord.), *Congreso Internacional de Historia de la Educación Física* (pp.149-156). Madrid: Gymnos.
- Devís-Devís, J., & Peiró-Velert, C. (2004). Los materiales curriculares en la educación física. En A. Fraile (coord.), *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp.63-94). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Doolittle, S. A., Dodds, P., & Placek, J. H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of teaching in Physical Education*, 12(4), 355-365.
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10-11, 199-212.
- Gómez, V., & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 25-43.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Hay, P. J. (2006). Assessment for learning in physical education. En D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp.312-325). Londres: Sage.
- Johnson, D. (2010). *Identidad y formación docente de los profesores principiantes. Un enfoque biográfico-narrativo* (tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Keating, X. D. (2003). The current often implemented fitness test in Physical Education programs: problems and future directions. *Quest*, 55, 141-160.
- Lawson, H. A. (1984). *Imitation to Physical Education*. Champaign: Human Kinetics.
- López Estévez, R. (2014). Paradigmas y fundamentos de la evaluación en educación física: retrospectiva y prospectiva. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2, 53-77.
- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V. M. (2000a). Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 62, 16-26.
- López-Pastor, V. M. (2000b). La evaluación en la Educación Física en España: una revisión bibliográfica (1970-1997). Habilidad motriz. *Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16, 4-14.
- López-Pastor, V. M. (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (2013). Nuevas perspectivas sobre evaluación en educación física. *Revista de Educación Física*, 29(3), 1-10.
- López-Pastor, V. M., García-Peñuela, A., Pérez Brunicardi, D., López-Pastor, E., & Monjas Aguado, R. (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(13), 45-57.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- López, C., & Garoz, I. (2004). Evaluación de las capacidades coordinativas. En J. L. Hernández Álvarez y R. Velázquez Buendía (coords.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp.107-135). Barcelona: Graó.

- López, A., & Moreno, J. A. (2002). Aprendizaje de hechos y conceptos en educación física. Una propuesta metodológica. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 69, 18-26.
- Martín, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis del discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 115-138. doi:10.3989/ris.2012.07.24
- Martínez, L. (1994). Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en Educación Física. En S. Romero (coord.), *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en primaria: ponencias y comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas U. de Magisterio* (pp.225-232). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Martínez, E. J., Zagalaz, M. L., & Linares, D. (2003). Las pruebas de aptitud física en la evaluación de la Educación física de la ESO. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 71, 61-77.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp.329-366). Madrid: La Muralla.
- Molina, J. P., & Devís-Devís, J. (2001). La educación física en la reforma educativa actual: análisis crítico. En B. Vázquez (coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp.301-321). Madrid: Síntesis.
- Montávez, M. (2011). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba* (Tesi doctoral no publicada). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, 24(96), 23-36.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.
- Pérez, J. P. (1994). Autoevaluación de las capacidades físicas. *Aula*, 19 (suplement Aula 23), 3-18.
- Pérez-Pueyo, Á., López-Pastor, V. M., Hortigüela, D., & Gutiérrez, C. (2017). Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa. En V. M. López-Pastor y Á. Pérez-Pueyo (coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp.70-91). León: Universidad de León.
- Pérez-Samaniego, V. M., Devís-Devís, J., Smith, B. M., & Sparkes, A. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimento*, 17(1), 11-38.

- Prieto, A. (2015). Los paradigmas de evaluación en Educación Física. *Multiárea. Revista de didáctica*, 7, 110-130.
- Requena, M. (2014). La transcripción, una escolta que es fa text i un text que escolta. *Arxius*, 31, 107-124.
- Santos, M. Á. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sicilia, A., Delgado, M. A., Sáenz-López, P., Manzano, J. I., Varela, R., Cañadas, J. F., & Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 17, 71-95.
- Sicilia, A., Sáenz-López, P., Manzano, J. I., & Delgado, M. A. (2009). El desarrollo curricular de la Educación Física en primaria y secundaria: un análisis desde la perspectiva del profesorado. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 98, 23-32.
- Stolz, S.A., & Pill, S. (2016). Telling Physical Education Teacher Education Tales Through Pedagogical Case Studies. *Sport, Education and Society*, 21(6), 868-887.
- Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16(5), 575-591.
- Velázquez, R., & Hernández, J. L. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En J. L. Hernández Álvarez & R. Velázquez Buendía (coords.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp.11-47). Barcelona: Graó.
- Velázquez, R., & Maldonado, A. (2004). Las actitudes y su evaluación en educación física. En J. L. Hernández & R. Velázquez (coord.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp.196-203). Barcelona: Graó.
- Viciana, J., & Mayorga-Vega, D. (2013). Análisis del cambio curricular de la LOGSE a la LOE en la educación física de primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 257-271.
- Viciana, J., Salinas, F., & Cocca, A. (2007). Análisis de contenido comparativo del primer nivel curricular de Educación Física en Secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-13.





## ARTICLE 2

Atienza, R., Valencia-Peris, A., & López-Pastor, V. M. (2021). Experiències de l'alumnat de formació inicial del professorat. Quan i qui avalua l'Educació Física escolar? *Journal of Physical Education and Sport*, 21(3), 1479-1490.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> L'equip editorial de la revista va canviar unilateralment el títol original de l'article: *Students' experiences during their early schooling: when and who assesses schoolchildren's physical education?* per: *Students' experiences during their early schooling – when and who should assess schoolchildren's Physical Education*. S'ha sol·licitat a la revista que canvie el títol a la proposta original doncs s'ajusta millor al contingut de l'article. Fins la data de dipòsit d'aquesta tesi no s'ha obtingut cap resposta.

**Resum.** La literatura científica assenyalava la necessitat de desenvolupar models d'avaluació formativa i compartida en la universitat tant pels beneficis i avantatges que presenten en l'aprenentatge dels estudiants, com per la contribució al desenvolupament de competències professionals, la qual cosa és un element facilitador a l'hora d'aplicar-los en la futura pràctica docent. Un dels factors a considerar per a analitzar els models d'avaluació que han experimentat els i les estudiants de formació inicial del professorat és quan i qui la realitza; no obstant això, l'evidència en aquest sentit encara és escassa. L'objectiu de l'estudi és explorar les perspectives dels estudiants del Grau en Mestra/e en Educació Primària en les avaluacions d'Educació Física durant les etapes escolars de Primària i Secundària. L'estudi es va centrar en quan van tindre lloc els processos d'avaluació i quin va ser la participació de l'alumnat en aquests processos. Es va realitzar un estudi qualitatiu en el qual van participar 45 estudiants de formació inicial del professorat durant el curs 2014/15. Cada participant va escriure un relat autobiogràfic sobre les seues experiències i va participar en dos grups de discussió. Els resultats destaquen la tendència a realitzar avaluacions en diferents moments segons la mena de coneixement en qüestió: a) avaluació contínua per a l'àmbit actitudinal; b) avaluació final per a l'àmbit teóricoconceptual. L'àmbit procedimental va variar entre l'avaluació contínua de les habilitats motrius i els jocs, l'avaluació final dels continguts esportius i la suma de les avaluacions específiques de la condició física. Es pot concloure que els sistemes d'avaluació en l'Educació Física es van alinear amb els models tradicionals de perspectives tècniques curriculars.

**Paraules clau:** avaluació educativa, educació física, educació primària, educació secundària, formació del professorat.

## INTRODUCCIÓ

Un dels elements clau de la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) va ser promoure les condicions necessàries per a la transformació dels sistemes educatius universitaris dels països membres de la Unió Europea (Benito & Cruz, 2005; Pérez-Pueyo & Tabernero, 2008). En l'àmbit pedagògic, aquesta transformació suposa (almenys en el paper) un canvi de paradigma, passant d'un ensenyament centrat en el professorat a l'aprenentatge basat en l'alumnat, i de l'aprenentatge bancari i superficial a l'aprenentatge dialògic i profund (López-Pastor, 2006a; 2009). Tot aquest benintencionat discurs requereix mesures i propostes que el concreten. Coincidim amb Bonsón i Benito (2005) i López-Pastor (2006a) que una d'elles són els models alternatius d'avaluació, entre els quals es troba l'avaluació formativa i compartida (AFiC). Podem definir AFiC com el sistema d'avaluació que té com a objectiu principal "millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge que es duen a terme; està orientada al fet que l'alumnat aprenga més i que el professorat aprenga a millorar la seua pràctica docent" (López-Pastor, 2012, p.120).

En les últimes dues dècades han sorgit nombroses investigacions que assenyalen la necessitat de desenvolupar models d'AFiC a la universitat degut als beneficis i avantatges que presenten per a la millora de l'aprenentatge de l'alumnat (Biggs, 1999; Bonsón & Benito, 2005; Brown & Glasner, 1999; Buscà, Pintor, Martínez & Peire, 2010; Ibarra & Rodríguez-Gómez, 2010; López-Pastor, 2009). Entre aquests, destaquen els següents: a) millora substancial de la motivació i implicació de l'alumnat cap al seu aprenentatge; b) ofereix una major i més contínua retroalimentació tant de les activitats d'aprenentatge de l'alumnat com de les tasques docents, la qual cosa permet corregir possibles llacunes i problemes en el procés d'ensenyament-aprenentatge; c) constitueix una experiència enfocada a l'autoregulació i l'autoaprenentatge, contribueix al desenvolupament de la responsabilitat i autonomia de l'alumnat (aquest fet té conseqüències positives en l'adquisició d'estratègies d'aprenentatge permanent); d) serveix com a mesura de la participació de l'alumnat en els processos d'aprenentatge, facilitant la negociació curricular, la implementació de metodologies actives i dinàmiques de treball col·laboratiu; e) augmenta l'aprenentatge de l'alumnat, la qual cosa condueix sovint a un major rendiment acadèmic.

En la formació inicial del professorat d'Educació Física (FIPEF), a més dels avantatges atribuïts a la AFiC, trobem un altre benefici: contribueix al desenvolupament de competències professionals del professorat en formació, la qual cosa constitueix un element facilitador a l'hora d'aplicar aquest model d'avaluació en la pràctica professional (Hamodi *et al.*, 2017; López-Pastor *et al.*, 2020; Palacios & López-Pastor, 2013). De la mateixa

manera, contribueix a apropar els postulats teòrics (allò que l'acadèmia diu que s'ha de fer) a la pràctica educativa (allò que *de facto* es fa en les facultats d'educació), la qual cosa permet percebre que no són propostes utòpiques sinó factibles.

Com assenyala la literatura, el conjunt d'experiències que el professorat viu durant l'etapa d'estudiant determina els patrons de pensament que guiaran les pràctiques docents (Hamodi *et al.*, 2017). Segons Tillema (2000), pot resultar més important comprendre i reflexionar sobre com s'han construït creences i experiències que l'adquisició de nous coneixements professionals. En aquest sentit, s'han realitzat diverses investigacions sobre les experiències d'avaluació de l'alumnat univesitari (López-Pastor *et al.*, 2011; Palacios & López-Pastor, 2013; Trillo & Porto, 1999). No obstant això, podríem anar més enllà, analitzant quin tipus d'avaluació ha experimentat l'alumnat de FIPEF en l'assignatura d'Educació Física (EF) durant les etapes de Primària, Secundària Obligatòria i Batxillerat. Malauradament, no s'ha investigat prou sobre aquesta mena de vivències.

Podemos fer-nos una idea d'aquestes experiències a partir d'alguns estudis que directament o indirectament analitzen les característiques de l'EF en centres d'Educació Primària i Secundària en diferents contextos de l'Estat Espanyol (Atienza, València-Peris & Devís-Devís, 2018; Blanco & González, 2010; De la Torre, 2011; Rodríguez-Negro & Zulaika, 2016; Sicilia *et al.* 2006). També són diverses les aportacions que incideixen en les potencialitats que ofereixen els models alternatius respecte a l'avaluació tradicional, tal com constaten els articles inclosos en la revisió de López-Pastor *et al.* (2013); a més de les nombroses contribucions que exemplifiquen com dur a terme aquests models teòrics en totes les etapes educatives mitjançant bones pràctiques (García & López-Pastor, 2015; Jiménez & Navarro, 2008; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Ureña & Ruíz, 2012). Aquests estudis se centren principalment en definir instruments i estratègies que poden posar en pràctica una AFiC coherent amb els postulats de la racionalitat pràctica (López-Pastor, 1999; 2009). Per tant, podem constatar que l'interés per analitzar les pràctiques d'avaluació en EF no s'ha vist reflectit en la literatura científica (Blanco & González, 2010). Per això, considerem necessari continuar indagant en aquesta temàtica i així fer-nos una idea més detallada de les experiències d'avaluació viscudes per l'alumnat de FIPEF.

Un dels factors a tindre en compte per a analitzar els models d'avaluació que ha experimentat l'alumnat de FIPEF és el moment de l'avaluació. Podem distingir entre una avaluació inicial, final i puntual segons tinga lloc al començament d'un procés educatiu (un curs acadèmic, un trimestre, una unitat didàctica, etc.), al final d'aquest o de manera esporàdica en algun

punt intermedi d'aquest procés. Si en comptes d'un moment concret i determinat, l'avaluació té lloc de manera quotidiana i integrada en el propi procés d'ensenyament estaríem parlant d'una avaluació contínua (López-Pastor, 2006b). Tot i que podem identificar diferents moments d'avaluació, aquests no hem d'entendre'ls d'una forma exclouent. Com sosté Blázquez (2010), si concebem l'avaluació com un procés global i permanent, hauria d'utilitzar-se l'avaluació contínua, podent ser aquesta compatible amb una avaluació inicial i una final. No són molt nombroses les publicacions que aborden la pràctica docent en l'EF en les etapes d'Educació Primària i Secundària aprofundint en el moment d'avaluació. Destaca l'article de Chaverra-Fernández i Hernández-Álvarez (2019), on s'analitzen les decisions del professorat quan planifica el procés d'avaluació. Quan entren a analitzar el moment d'avaluació, troben que quan el professorat avalua els continguts pràctics sol utilitzar una avaluació final (que pot vindre o no precedida d'una avaluació inicial); que l'avaluació inicial no és necessària si coneixes prèviament l'alumnat i que l'avaluació contínua sol utilitzar-se sobretot per a continguts actitudinals.

De la mateixa manera que és important tindre en compte el moment de l'avaluació a l'ahora d'analitzar com ha sigut avaluat l'alumnat de FIPEF, també ho és plantejar-se quina va ser la seua participació i responsabilitats en aquestes tasques. La cessió de responsabilitats és un aspecte clau si el que pretenem és dur a terme un procés d'avaluació formativa (ja siga a partir de l'autoavaluació, l'avaluació entre iguals, l'avaluació compartida o l'autoqualificació, entre altres). La literatura especialitzada considera de summa importància que l'alumnat participe en la presa de decisions, tant d'aspectes referits a l'avaluació com els relacionats amb la qualificació (Fernández-Balboa, 2005; Lorente-Catalán & Kirk, 2013; 2014). D'aquesta manera s'afavoreix que l'alumnat prenga consciència dels progressos individuals, que es responsabilitze de les activitats formatives i que augmente la motivació, l'autonomia i l'aprenentatge (López-Pastor, 2004). En l'àmbit de l'EF s'han fet algunes aportacions sobre aquest tema. Les primeres van sorgir en un intent d'implicar l'alumnat en l'avaluació de la condició física (Castejón, 1995; Jiménez i Paramio, 1994; Pérez Cerdán, 1992; 1994; Ruiz Navarro, 1992). A poc a poc aquestes propostes van anar calant en una altra mena de continguts com l'ensenyament esportiu (Falguière, 1994; García del Olmo, 2002) o les habilitats motrius (Del Campo, 2002). Cada vegada són més freqüents les iniciatives per a democratitzar l'avaluació en l'assignatura d'EF, prova d'això són les experiències d'autoavaluació, avaluació entre iguals i avaluació compartida recollides en López-Pastor *et al.* (2006) i López-Pastor i Pérez-Pueyo (2017).

Amb tot això en ment, l'objectiu de l'estudi és indagar en les experiències d'avaluació que un grup d'estudiants de FIPEF van tindre en les classes

d'EF durant les etapes de Primària i Secundària. Les preguntes centrals són: en quins moments del procés d'ensenyament-aprenentatge es realitzava l'avaluació i quina va ser la participació de l'alumnat en el procés d'avaluació.

## INSTRUMENTS I MÈTODE

S'ha realitzat una aproximació des d'un paradigma interpretatiu seguint una metodologia qualitativa. Es pretén conèixer les pràctiques d'avaluació de l'EF escolar a partir de les experiències de l'alumnat que les va viure. L'estudi està fonamentat en supòsits epistemològics relativistes en considerar que existeixen múltiples realitats subjectives que són construïdes socialment (Pérez-Samaniego *et al.*, 2011). Els resultats obtinguts mostren la visió subjectiva dels i les participants que deriva de les percepcions i records sobre l'ocorregut en l'avaluació en l'assignatura d'EF durant l'escolarització. A través de l'exploració i l'anàlisi de les vivències individuals podem reflectir una història de vida col·lectiva, i així comprendre les principals característiques dels sistemes d'avaluació de l'EF en un moment històric determinat.

### Participants

En l'estudi van participar 45 estudiants (36 dones i 9 hòmens) de la facultat de Magisteri de la Universitat de València. Es va optar per un mostreig no probabilístic intencional seleccionant-se un dels 11 grups de l'assignatura troncal de 2<sup>n</sup> curs del Grau en Maestra/e en Educació Primària 'Didàctica de l'Educació Física en l'Educació Primària'. L'edat de l'alumnat participant va oscil·lar entre els 19 anys i els 25, sent 19 i 20 les edats més freqüents (40 estudiants). Per tant, van freqüentar l'educació Primària entre els cursos acadèmics 2001/02 i 2006/07, l'ESO entre 2007/08 i 2010/11 i Batxillerat els cursos 2011/12 i 2012/13.

L'investigador principal era també professor del grup seleccionat, per la qual cosa es va tindre especial atenció en remarcar el caràcter voluntari de la participació en la investigació, aclarint-se que en cap cas la participació en l'estudi afectaria la qualificació de l'assignatura. Es va garantir la utilització ètica de les dades obtingudes, la privacitat i confidencialitat de les persones participants.

### Instruments i procediment de recollida de dades

Per a accedir a la informació es van emprar dues estratègies de recollida de dades: els relats autobiogràfics i els grups de discussió. La combinació de totes dues tècniques ens permet contrastar i enriquir les informacions obtingudes per separat (Massot *et al.* 2004). Al setembre de 2014 es va

sol·licitar a l'alumnat que redactara un text autobiogràfic en el qual relatara els processos d'avaluació viscuts en EF durant l'educació obligatòria.

Durant l'última setmana de novembre es van realitzar els primers huit grups de discussió (denominats grups de discussió 1<sup>a</sup> fase). Com la mostra estava formada per subjectes que es coneixien entre si es va tractar de propiciar un clima de seguretat i confiança permetent la lliure agrupació de l'alumnat, respectant la forqueta recomanada per Gil (1992) de 5 a 7 participants per grup. Les sessions van tindre una duració aproximada de 2 hores, sent l'investigador principal el moderador. Les sessions van ser registrades amb una gravadora d'àudio digital.

Durant el mes de desembre es van formar set nous grups de discussió (denominats grups de discussió 2<sup>a</sup> fase) la comesa dels quals va ser reflexionar sobre una sèrie d'extractes seleccionats de les transcripcions dels primers grups de discussió. Es va tractar que en aquestes noves agrupacions hi haguera representació de cadascun dels grups de discussió de la 1<sup>a</sup> fase. Aquestes sessions van tindre una duració aproximada d'una hora i van ser novament gravades en àudio.

A l'hora de mostrar les declaracions de les i els participants i amb l'objectiu d'identificar-les preservant el seu anonimat, s'ha emprat una sèrie de codis identificatius formats per una lletra i un número. Al costat de cada cita textual, apareix GD1F:núm.-, GD2F:núm.- o RI- segons es tracte d'informació extreta dels grups de discussió 1<sup>a</sup> fase, grups de discussió 2<sup>a</sup> fase o relats individuals respectivament. Després del guió apareix el codi assignat a la persona participant.

## **Anàlisi**

Tots els enregistraments van ser transcrits literalment i analitzats per l'investigador principal. El procés d'anàlisi qualitativa de les dades va consistir en una anàlisi del discurs fent ús del programa d'anàlisi qualitativa NVivo v.10 per a les labors de selecció, focalització i abstracció d'unitats de significat. Les categories seleccionades i presentades en aquest article es van determinar deductivament (Taula 1).

Taula 1. Categories i sub-categories seleccionades per a l'estudi

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>
<b>Moment d'avaluació</b>	Avaluació inicial
	Avaluació final
	Avaluació puntual
	Avaluació contínua
<b>Participació de l'alumnat en l'avaluació</b>	Heteroavaluació
	Avaluació entre iguals
	Autoavaluació
	Avaluació compartida

## RESULTATS I DISCUSSIÓ

A continuació s'exposen els resultats més significatius de l'estudi, estructurats a partir de les diferents categories i subcategories derivades de l'anàlisi.

### Moment d'avaluació

Un dels aspectes més destacats per l'alumnat a l'hora de narrar les seues experiències d'avaluació en l'EF al llarg de les etapes de Primària i Secundària va ser el moment en què eren avaluats. Els resultats de l'estudi mostren que el professorat d'EF sovint utilitzava diferents moments en funció del tipus de coneixement avaluat, si bé és cert que la major prevalença la trobem en les últimes sessions de cada unitat didàctica (a partir d'ara UD). Respecte als coneixements teòricoconceptuals, l'alumnat va identificar dos moments d'avaluació molt concrets: el final de les unitats didàctiques i durant les últimes setmanes de cada trimestre. Trobem alguns exemples on es recull la prelació de moments finals per a avaluar els coneixements teòrics de l'alumnat:

...donàvem dues setmanes d'un esport i, per exemple, si l'assignatura la teníem el dilluns i el divendres, doncs féiem dilluns-divendres, dilluns-divendres un esport i el dilluns [següent] féiem l'examen pràctic. [...] I el divendres féiem el teòric de vòlei (GD2-F2).

...realitzàvem un examen [teòric] en finalitzar cada trimestre sobre el que s'havia tractat en les classes (RI-C4).

En canvi, si analitzem l'avaluació dels coneixements actitudinals, aquesta es realitzava de manera contínua i integrada al llarg del procés d'aprenentatge. Normalment, el professorat supervisava d'una forma més



o menys sistemàtica aspectes com el comportament de l'alumnat, així com la seua implicació i participació durant les classes d'EF:

Existeixen una sèrie de criteris avaluatius que són comuns en totes les etapes en les quals s'imparteix l'EF, com és el control de l'assistència o la participació de l'alumnat en les activitats proposades pel docent, és a dir, que generalment l'avaluació [...] ha sigut contínua [...]. Es valorava el dia a dia, és a dir, el comportament de l'alumnat durant el desenvolupament de les activitats d'aquesta assignatura amb el material, i amb els companys (RI-D5).

Les diferències trobades entre els moments triats per a avaluar els aprenentatges teòrics i actitudinals podrien respondre a la dispar manera d'encaixar uns coneixements i altres dins la lògica del currículum per objectius, que tant ha calat en gran part del professorat d'EF. Aquest model de disseny i desenvolupament curricular redueix l'avaluació a l'acte d'estimació (mesura, si es prefereix) de la quantitat de coneixements adquirits per l'alumnat (López-Pastor, 1999). D'aquesta manera, per a comprovar si l'alumnat ha aconseguit els coneixements conceptuals pretesos bastaria aplicar un examen teòric al final del procés educatiu, bé al final de la UD, bé al final del trimestre. En canvi resulta complexa avaluar les actituds des de la lògica de la racionalitat tècnica (aquella que sosté la programació per objectius), per tant, no són susceptibles de ser mesurades a través d'una avaluació final. Així doncs, el professorat ha d'optar per altres estratègies, en aquest cas l'avaluació contínua i integrada, a partir de l'actuació de l'alumnat en el conjunt de sessions de procés d'ensenyament i aprenentatge, tal com proposen Velázquez Buendía i Maldonado (2004). Tal sembla ser el cas dels professors i professores entrevistats per Chaverra-Fernández i Hernández-Álvarez (2019), els quals van evidenciar que malgrat manifestar que generalment duen a terme una avaluació contínua en EF, finalment aquest fet es produeix només en el pla actitudinal.

En analitzar els resultats referits al moment d'avaluació dels coneixements practicoprocedimentals, pot observar-se que sovint variava en funció del tipus de contingut curricular. En particular, l'avaluació de continguts com a jocs i habilitats motrius solia produir-se de manera contínua i integrada en les pròpies activitats d'aprenentatge, sobretot en l'etapa de Primària. Així ho mostren algunes cites recollides en els grups de discussió:

[L'avaluació] de 1<sup>r</sup> a 6<sup>é</sup> era allò que feies en classe, és a dir, el joc que cada sessió feies [...] una avaluació contínua de la progressió que havies tingut (GD1-A1).

[en Primària], per exemple, [continguts] com les tombarelles que vam aprendre a fer, això sí que ho avaluava el dia que... [es feia].

És a dir, no s'esperava a acabar la UD, sinó els dies que les féiem (GD3-G3).

Els jocs motors i la seua presència en el currículum d'EF han sigut àmpliament documentats. No obstant això, no sembla que la forma i moment d'avaluació haja tingut la mateixa incidència en la literatura. Cas similar és el de les habilitats motrius bàsiques, de les quals podem trobar bibliografia referent als tipus de proves que poden emprar-se per a la seua avaluació (Contreras, 1998; Díaz Lucea, 1999; López & Garoz, 2004; entre altres) però que no entren a valorar el moment en què han de realitzar-se i, en cas de fer-se, es limita a una descripció superficial del mateix (Díaz Lucea, 1999). En un article recent (Atienza *et al.*, 2018) es pot apreciar com l'avaluació dels jocs i les habilitats motrius bàsiques es sol realitzar a partir de l'observació de les demostracions pràctiques, tant en Primària com en Secundària. Aquest fet sembla consistent amb el fet que l'avaluació es realitzara de manera contínua i integrada en les situacions d'aprenentatge.

D'altra banda, l'alumnat descriu l'avaluació de la condició física com una compilació de diverses avaluacions (mesuraments, per a major exactitud). Aquestes solen produir-se al final de cada trimestre, per la qual cosa podrien denominar-se 'avaluacions finals', encara que també podrien considerar-se 'avaluacions puntuals', doncs un percentatge important del professorat les considera en el seu conjunt al llarg del curs, amb la pretesa intenció d'evidenciar la progressió anual de les diferents capacitats físiques. Resulten notables algunes declaracions de l'alumnat participant, en el sentit que s'assenyalen processos d'avaluació de la condició física a partir de l'evolució de les marques obtingudes en una bateria de proves de capacitats físiques bàsiques, seqüenciada temporalment al llarg del curs:

Les proves [de capacitats] físiques eren: primer trimestre, segon trimestre, tercer trimestre i final (GD3-C3).

En el meu cas estaven les proves de condició física, com la velocitat i tot això [...] el professor es fixava molt en la progressió, doncs... això, l'avaluació contínua, que et feien proves a principi, a la meitat i al final i després depenent de si havies progressat o no, doncs ixia la teua nota (RG2-B3).

Tal com adverteix López-Pastor (2006), l'alumnat entrevistat va identificar la suma de múltiples avaluacions (qualificacions) puntuals amb l'avaluació contínua. No obstant això, a tenor de les declaracions, aquesta avaluació no es produïa de manera sistemàtica i integrada al llarg del procés educatiu sinó en moments puntuals i inconnexos uns dels altres. La idea de progressió (o superació), a la qual fa referència l'alumnat, part d'una concepció tècnica i eminentment instrumentalista de l'EF, la qual vincula el desenvolupament de la condició física (en termes quantitatius de

rendiment) amb l'entrenament esportiu i la promoció de la salut. D'aquesta manera, la condició física de cada estudiant hauria d'anar augmentant a mesura que el curs anara avançant gràcies a l'activitat física realitzada durant les sessions d'EF. No obstant això, el temps de durada de les unitats didàctiques escolars són insuficients com per a garantir una millora del desenvolupament motor (Devís-Devís i Peiró-Velert, 1992). Per tant, s'estaria valorant *allò que s'és* (doncs el resultat vindria determinat per una sèrie de variables antropomètriques i fisiològiques) i no *allò que s'ha après* (López-Pastor, 1999), la qual cosa no sols resulta anodí per al procés d'ensenyament-aprenentatge, sinó també summament injust per a l'alumnat.

En el cas dels continguts esportius trobem una àmplia majoria d'estudiants que indiquen que el professorat solia avaluar-los en finalitzar la UD. Es tractava, per tant, d'una sort de corol·lari després de la seqüència d'aprenentatges tècnics analítics distribuïts al llarg de les diferents sessions de la UD:

...cada tres setmanes tractàvem un aspecte diferent, per exemple, dues setmanes potser dedicades al futbol, dues setmanes dedicades al bàsquet, dos al vòlei [...] Centrant-nos en el vòlei, un dia ens ensenya com és la tècnica de passar la pilota, un altre dia a rebre, un altre dia a traure i aleshores, al final, a l'hora de fer partidets o de fer exercicis en grup [...] valorava si ho estàvem fent bé (GD2-B2).

En el meu cas es feien sempre al final del trimestre, durant tot el trimestre estàvem practicant l'esport en si i les tècniques, aleshores quan quedaven 2 o 3 dies per a la [sessió d'] avaluació, doncs el professor individualment ens cridava i ens examinava de... de cada tècnica de l'esport que estàvem treballant durant eixe trimestre (RG6-F4).

Troblem una possible explicació en el model d'ensenyament emprat per a la iniciació esportiva a les escoles. Sovint l'ensenyament esportiu se centra en l'aprenentatge de destreses tècniques, i amb aquesta finalitat s'empenen estratègies analítiques (Robles *et al.*, 2011). Sembla lògic que el professorat que desenvolupa aquests tipus de models d'ensenyament esportiu avaluï l'aprenentatge de l'alumnat al final del procés, una vegada haja adquirit totes les accions tècniques que componen l'esport (independentment de si l'avaluació es fa de manera global o analítica). Probablement, si s'empraren models d'ensenyament esportiu centrats en el joc com una activitat global i complexa (com ara el model comprensiu, *Teaching Games for Understanding, Game Sense, Play Practice*) l'avaluació prendria un caire diferent, més orientat a l'avaluació autèntica i, per tant, més susceptible d'aplicar-se de manera contínua i integrada en el procés d'aprenentatge de l'alumnat (Brown &

Hopper, 2008; Devís-Devís & Sánchez, 1999; Méndez-Giménez, 2005; Oslin *et al.*, 1998).

Finalment, quan es va preguntar a l'alumnat sobre l'avaluació de l'expressió corporal van aparèixer dues tendències. D'una banda, trobem estudiants que recorden haver viscut una avaluació contínua en la qual es valorava el procés de disseny i assaig d'un projecte final (normalment una coreografia o una representació teatral):

... podíem triar una coreografia, un teatre, un musical... [...] vam estar tot el trimestre i sí que ens va dir la data de lliurament que era a final de trimestre, però hi havia dates pel mig en les quals havíem de presentar com un acte o un tros del ball i sí que durant la classe [...] la professora anava passant d'un grup a un altre i anava preguntat: *Com ho porteu? porteu el vestuari? què heu fet hui?* I cada dia portava un seguiment de cada grup el que havia fet [...] Els dies aquells eren una espècie de prova o assaig per a demostrar davant de la classe un tros del que anaves a presentar. Aquells dies sí que comptaven com a nota, com si fora una actuació (GD1-F1).

Per contra, hi ha qui recorda haver viscut una avaluació en la qual únicament es valorava el producte final. Podem trobar manifestacions en aquest sentit en la següent cita:

En la primera avaluació practicàvem una coreografia, però la professora no ens avaluava mentre practicàvem. Només hi havia una avaluació final que era l'examen de la coreografia [...] només comptava l'examen final de la coreografia d'*step*. I després passava el mateix amb els balls de saló, practicàvem i tal, però al final hi havia un examen que era per parelles (GD6-E6).

Si entrem a valorar les diferències trobades entre els moments més habituals d'avaluació segons l'etapa educativa, podem apreciar que l'avaluació contínua i integrada era més freqüent en l'Educació Primària, mentre que l'avaluació puntual i final estan més presents en les etapes d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) i Batxillerat. Entre les reflexions de l'alumnat trobem diverses que reflecteixen aquest fet:

Els mestres i les mestres que vaig tindre en aquests tres cicles [de Primària] avaluaven a través del comportament social i el respecte d'un mateix o cap a una altra persona, el joc en equip, la responsabilitat de portar el material necessari i cuidar aquest material i el propi de l'escola, i la certa competitivitat que hi havia en els jocs. Això significava que hi havia una avaluació contínua. [...] Tanmateix, en l'etapa de l'ESO va haver-hi un canvi significatiu. [...] Hi havia un examen pràctic cada vegada que finalitzàvem una UD (que anteriorment practicàvem en classe); hi havia un examen teòric al final de cada trimestre on ens

donaven un bloc d'apunts sobre un tema concret i, a més, ens avaluaven cada dia com, per exemple, si ens canviàvem, si fèiem els exercicis correctament, etc. A més, també teníem una prova física a la fi de trimestre que consistia a córrer tants minuts per una pista d'atletisme (RI-D6).

Podem dir que en Primària era una avaluació contínua i progressiva i en Secundària es centrava només en la qualificació [final] (RG4-D1).

Com podem apreciar a la taula 2, tant les relacions trobades entre el moment d'avaluació i el tipus de coneixement, com entre el moment d'avaluació i l'etapa educativa són consistents amb els resultats trobats per Atienza *et al.* (2018) i Sicilia *et al.* (2006), els quals van establir la relació entre el tipus de coneixement avaluat i l'etapa educativa. Per tant, podem entendre que tant l'etapa educativa com els continguts són factors determinants a l'hora de triar el moment d'avaluació.

Taula 2. Relació entre contingut, coneixement avaluat i moment d'avaluació

Tipus de coneixement i contingut	Moment d'avaluació més freqüent	Etapa educativa	
<b>Coneixements actitudinals</b>	Contínua	Primària	
Habilitats motrius bàsiques	Contínua	Primària	
Jocs motors	Contínua	Primària	
<b>Coneixements procedimentals</b>	Esports	Al final de la UD	Secundària i Batxillerat
Condicció física	Puntual i final	Secundària i Batxillerat	
Expressió corporal	Contínua / final	Primària i Secundària	
<b>Coneixements conceptuals</b>	Final	Secundària i Batxillerat	

Podem considerar el moment de l'avaluació com un factor fonamental a l'hora de dur a terme una avaluació formativa, ja que permet tant al professorat com a l'alumnat conèixer els processos d'ensenyament i aprenentatge, reflexionar sobre ells i, en cas necessari, prendre decisions per a millorar-los. En aquest sentit, el nostre alumnat va reconèixer que el fet de rebre informació de manera contínua al llarg del procés d'aprenentatge li va generar ocasions per a millorar el producte final (i l'aprenentatge), tal com argumenta una estudiant:

... va haver-hi grups que en les primeres actuacions van fer una cosa i després en l'actuació final ho van reelaborar perquè van veure que aquella escena potser no havia agradat o no els quedava bé (GD1-F1).

Aquesta tesi és defensada per diversos autors, els quals destaquen que l'avaluació contínua contribueix a una millor assimilació dels continguts i competències de l'assignatura, ofereix informació sobre el propi procés d'avaluació, permet identificar els errors comesos durant el procés d'aprenentatge i proporciona claus per a rectificar-los (López-Pastor, 1999; 2006), la qual cosa reverteix positivament tant en l'aprenentatge de l'alumnat com en el seu rendiment acadèmic (Kapambwe, 2010).

### **Participació de l'alumnat**

Les dades recollides mostren que majoritàriament l'alumnat va tindre una escassa participació en els processos d'avaluació. Trobem algunes cites explícites referides a aquesta situació entre els relats de les participants:

...els alumnes no participàvem en el procés d'avaluació, [...] moltes vegades no sabíem què estava avaluant [el professor d'EF], què era el que buscava amb cada exercici o quines notes ens havia posat fins al final del trimestre amb el lliurament de les notes (RI-B5).

...l'avaluació era estrictament tasca del professor, els alumnes no ens avaluàvem entre nosaltres i tampoc ho fèiem de manera reflexiva, a nosaltres mateixos (RI-D1).

Aquests resultats disten dels presentats per Panadero *et al.* (2014), els quals van preguntar a docents de Primària, Secundària i universitat del context educatiu espanyol sobre la propensió a facilitar en les classes l'autoavaluació i l'autoqualificació. Una àmplia majoria del professorat participant en aquest estudi va manifestar que emprava aquestes pràctiques d'avaluació en les classes (tant en Primària com Secundària els resultats es van situar per damunt del 90% respecte a l'autoavaluació i entorn del 60% respecte a l'autoqualificació). Una possible explicació a aquesta disparitat de visions podria deure's a la diferència de perspectives entre el col·lectiu docent i l'alumnat o a les diferents tradicions existents entre àrees de coneixement. En canvi, els resultats obtinguts en el nostre estudi apunten en la mateixa direcció que Chaverra-Fernández i Hernández-Álvarez (2018), els quals després d'entrevistar sis docents d'EF d'Educació Primària i Secundària de Medellín (Colòmbia), van observar que la participació de l'alumnat en les labors d'avaluació no era una pràctica habitual. Igualment coincideixen amb estudis dins l'entorn regional com el presentat per Rodríguez i Zalaika (2016), on s'albirava que en el context basc, la major part de docents d'EF en Primària i Secundària

utilitzen l'heteroavaluació, relegant a casos aïllats, les experiències d'autoavaluació o avaluació entre iguals.

Encara que de manera minoritària, hem trobat algunes situacions en les quals l'alumnat tenia algun tipus de responsabilitat en l'avaluació de l'EF escolar. En aquests casos el grau i forma de participació variaven en funció del tipus de coneixement avaluat. D'una banda, el professorat que optava per implicar l'alumnat en l'avaluació dels coneixements teòrics es decantava per una avaluació entre iguals. En aquests casos, l'alumnat corregia l'examen d'un company o companya. No obstant això, si entrem a analitzar les possibilitats reals d'intervenció que tenia l'alumnat ens adonem que es tracta d'una falsa participació. Com pot apreciar-se a continuació, era el professorat qui s'encarregava d'assenyalar les respostes correctes, mentre que l'alumnat es limitava a comprovar si les respostes indicades pel docent corresponien a les de l'examen que tenien davant:

...un dia ens reuníem a l'aula, es repartien els exàmens sense cap nota per a que els teus companys et corregiren i el que et tocava el corregies. El professor anava dient cada pregunta que havia eixit en l'examen, quina seria la resposta correcta i algun tipus de barem per a cada pregunta. Aleshores doncs es valorava com malament, regular o bé (GD5-E5).

Si contrastem els resultats trobats amb la literatura especialitzada, observem que les experiències viscudes pel nostre alumnat respecte a la seua participació en l'avaluació dels coneixements teòrics, dista de les pràctiques i propostes que han anat sorgint des de principis del segle XXI. No sols resulten pobres respecte al grau de participació, sinó que a més no són prou reflexives com per a considerar-se veritablement formatives. En les experiències compilades en López-Pastor (2006) i López-Pastor i Pérez-Pueyo (2017), es descriuen situacions d'avaluació en les quals s'involucra l'alumnat (tant de Primària com de Secundària) en l'avaluació dels coneixements teòrics a partir d'instruments com el quadern de l'alumnat o qüestionaris d'autoavaluació. En elles es donen pautes i claus d'actuació a l'alumnat perquè pugui dur a terme l'avaluació, d'aquesta manera es tracta de superar el paper de tècnic-aplicador de l'alumnat, adoptant un paper actiu i compromés amb el seu aprenentatge. Resulta especialment significativa la proposta d'Herranz (2017), qui proposa un procés de mentorització a l'alumnat per a familiaritzar-lo en les labors d'avaluació del quadern de l'alumnat:

...al principi de l'experiència el professor corregeix cada dia tots els quaderns, mostra els errors (en cas d'haver-los), els justifica i planteja les solucions a l'alumne. A mesura que els alumnes van aprenent la dinàmica participen també en la correcció del quadern de classe. Per a fer-ho es canvien els quaderns amb un

company i són ells mateixos els qui corregeixen el quadern d'un company, a partir d'unes premisses conegudes per tots. Si hi ha correccions, cal justificar-li-les al company. En tot moment hi ha supervisió del professor i, en cas de dubte, també intervé per a solucionar-la (p.182).

Igualment reveladora resulta la proposta d'Heras i Pérez-Pueyo (2017) i Pérez-Pueyo i López-Pastor (2017) els qui plantegen l'ús d'escalles de valoració per a treballs escrits en l'EF de Secundària. D'aquesta manera l'alumnat, a més de ser conscient de les característiques que ha de tindre un bon treball, en avaluar el treball de les seues companyes i companys, i ser capaç d'oferir-los un *feedback* veritablement útil, pot aplicar-lo també al seu propi treball.

Respecte a l'avaluació dels coneixements actitudinals, ens trobem que el professorat podia sol·licitar una autoavaluació d'aspectes com l'esforç i la participació activa en determinades activitats d'aprenentatge:

En primer de Batxiller [vam haver de] fer un treball de salut, i aleshores això era: el professor et valorava el treball en si, el que tu havies escrit, però tu t'autoavaluaves la teua capacitat d'esforç, allò que havies aconseguit, allò que no havies aconseguit (GD3-B3).

En altres ocasions es produïa un diàleg docent-estudiant que podria interpretar-se com un conat d'avaluació compartida:

...el professor ens deia: *Cadascun diguen-me la nota que cregueu convenient per...* És a dir, en funció de la vostra participació o tal. [...] A vegades el professor sí que deia: *Val, doncs a tu et posaré un 8*. Igual l'alumne va dir: *Jo em merec un 8 perquè [...] sí que m'he esforçat*. I si el professor ho veu correcte doncs posa eixa nota. [...] Jo crec recordar que el professor sí que marcava unes pautes, és a dir, deia: *respecte a la motivació, participació...* (GD6-H6).

Si bé és cert que part de l'alumnat va manifestar haver participat en l'avaluació d'aspectes com la implicació i el comportament durant les sessions d'EF, no recorda haver tingut un sistema de referència clar per a fer-ho (escala de nivell, rúbriques, criteris d'avaluació, etc.), per la qual cosa el seu paper en la tasca queda reduït a una mera especulació subjectiva. Com indiquen Siedentop (1998) i Moreno-Murcia *et al.* (2006) l'alumnat ha de conèixer claríssimament la naturalesa de les tasques d'avaluació, així com les expectatives d'aprenentatge per a evitar confusions quan els cedeixen responsabilitats sobre aquest tema. Poden trobar-se experiències d'aquest tipus en Barrientos (2017) i Herranz i López-Pastor (2014), els quals recorren a diferents instruments que especifiquen conductes per a orientar l'alumnat durant el procés d'autoavaluació en l'EF de Primària. Igualment, Pérez-Pueyo i López-Pastor (2017), descriuen un procés



d'avaluació en l'EF de Secundària en el qual l'alumnat autoavalua la seua actitud durant les classes, fent servir d'una sèrie d'ítems que descriuen comportaments i que finalment, es contrasten amb allò observat i recollit pel professorat. Altres exemples són els presentats per Martínez (2017) i Heras *et al.* (2017). En el primer d'ells, es mostra una experiència d'autoavaluació intragrupal, en la qual l'alumnat disposa d'una sèrie de claus (en aquest cas una sèrie d'ítems graduats per una escala *Likert*) per a valorar i reflexionar sobre la seua implicació durant les activitats d'aprenentatge, la resolució dels conflictes i el compliment de les normes de classe. En el segon, s'opta per una escala de 6 nivells de comportament (res, malament, regular, normal, bé i molt bé) en cadascun dels quals es descriuen diferents conductes referents a l'atenció, l'esforç, l'actitud davant la resta de companyes i companys, etc. En tots dos exemples l'alumnat ha de realitzar una avaluació reflexiva i guiada que li permeta interioritzar què s'espera d'ell i què ha de fer per a millorar.

Quant a l'avaluació dels coneixements practicoprocedimentals, trobem distincions en funció dels dos continguts als quals l'alumnat es va referir més sovint: la condició física i els esports. La participació de l'alumnat en l'avaluació de la condició física solia consistir en el registre de les marques i establir la relació amb la nota. En altres ocasions, era un company o companya qui escometia les funcions de registre:

...moltes vegades, per parelles, era de: *Vinga, fes abdominals i et compta el company mentre et cronometra, i et dirà quantes fas i després canviu* (GD5-A5).

Aquest tipus de pràctiques, malgrat atorgar aparentment a l'alumnat un paper actiu en el procés d'avaluació, tenen un escàs valor educatiu atés que ni servien per a proporcionar informació vàlida i significativa sobre l'execució, ni tan sols eren un sistema formatiu, ja que es limitaven a contrastar la capacitat física de l'alumnat amb una taula normativa de marques i edats (López-Pastor, 1999). Aquest sembla ser també el sentir de les persones participants en el nostre estudi, les quals així ho reflecteixen en alguna de les cites extretes dels grups de discussió:

... l'única cosa que hi havia en les proves pràctiques era que un observador esperava el seu torn, comprovava el que tu feies, però no... ell no era el que et deia: *És així, no és així, ho fas malament o ho has fet bé*. No. Es limitava d'alguna manera a controlar el temps que tu tardaves a fer el circuit (GD5-E5).

...sempre et posaves amb el teu millor amic o la teua millor amiga, aleshores no t'anava a dir ho has fet malament, és més quan deia el professor: *Quantes [abdominals] has fet?* Et dirà 10 més de les que en realitat has fet, saps? És veritat. O córrer: *Vinga, va et cronometraré quant temps tardes a fer les voltes*. Tants

minuts? Doncs el company sempre: *T'he dit menys temps perquè traqueres millor nota*. Clar que això tampoc és avaluar (GD5-A5).

A partir de la dècada dels 90 del segle passat, comencen a aparèixer alguns estudis i propostes d'actuació que involucren l'alumnat en els processos d'avaluació de la condició física (Castejón-Oliva, 1995; Jiménez & Paramio, 1994; Pérez Cerdán, 1992; 1994; Ruiz Navarro, 1992). En alguns casos la manera d'avaluar s'assembla a les experiències narrades per l'alumnat participant en el nostre estudi quan plantegen que la seua participació en l'avaluació de la condició física s'utilitzava com una solució per a aprofitar millor el temps de classe i/o desenvolupar l'autoconfiança. No obstant això, els estudis referenciats anteriorment semblen més dirigits a controlar el rendiment físic de l'alumnat que a avaluar altres aspectes més educatius com l'aprenentatge, una pràctica saludable i responsable o la reflexió en i sobre la pràctica. En les últimes dècades han sorgit corrents que recomanen repensar quins aprenentatges relacionats amb la condició física són educativament valuosos (Devís-Devís & Peiró-Velert, 1992) i, per tant, mereixedors de ser avaluats (López-Pastor, 2006). Les experiències viscudes per l'alumnat participant de l'estudi difereixen d'aquests postulats.

Per últim, trobem que la implicació de l'alumnat en l'avaluació dels continguts esportius sembla guardar una certa sintonia amb l'estil d'ensenyament recíproc proposat per Mosston i Ashworth (1993). Aquest estil, en el qual s'integren els processos d'ensenyament i avaluació, proposa una estructura basada en el repartiment de tasques. El professorat estableix una sèrie d'activitats d'ensenyament i criteris per a l'avaluació, mentre que l'alumnat organitzat en xicotets grups va alternant les tasques d'execució i d'observació-avaluació. A tenor dels resultats obtinguts, únicament l'alumnat avantatjat tenia responsabilitats en l'ensenyament i l'avaluació de les companyes i companys (bé perquè practicava esport fora de l'escola i estava familiaritzat amb determinats principis tecnico-tàctics, bé perquè prèviament havia mostrat facilitat per a adquirir noves habilitats motrius). Entre les respostes de l'alumnat trobem algunes que així ho testifiquen:

...agafava als 2 o 3 que se'ls donava millor aquell esport en concret i sí que els deia: *Aneu passant, tal, i si veuen que algú té problemes l'ajuden, li expliquen com es fa, no sé què*. D'aquella manera t'assabentaves més de les coses [...] Arribaven i et deien: *Així no és, has de fer-ho aixà, no sé què, no sé menys*. I potser no era el professor, era un company teu, però... i això també és una mica de [...] ensenyament recíproc [...] a ell [l'alumne avantatjat] també li ho acaben d'ensenyar, però se li dona bé i és capaç damunt d'explicar-se i explicar-li-ho a una altra persona perquè ho entenga i ajudar a un company (GD5-F5).

La realitat del nostre alumnat (en què l'avaluació entre iguals requeria quasi exclusivament en l'alumnat avantatjat i estava excessivament centrada en l'execució tècnica) contrasta amb algunes de les propostes sorgides en les últimes dècades per a les etapes de Primària i Secundària. Méndez-Giménez (2005) proposa una avaluació centrada en l'anàlisi de situacions reals de joc que reculla tant l'execució tècnica, com la comprensió del joc, els principis tàctics i la implicació de l'alumnat durant aquest; relacionant aquests dominis amb els àmbits teòrics i socioafectius, oferint una perspectiva més àmplia i holística de l'aprenentatge de l'alumnat. Per la seua banda, García del Olmo (2002) presenta una experiència d'autoavaluació i avaluació entre iguals la finalitat principal de la qual no és tant mesurar el rendiment esportiu de l'alumnat, com ajudar-lo a comprendre què ha de fer, com ha de fer-ho i com pot valorar el propi aprenentatge. Altres casos similars els trobem en Pérez-Pueyo i López-Pastor (2017) i Heras *et al.* (2017) els quals mostren experiències d'avaluació entre iguals en l'ESO en què l'alumnat ofereix i rep un *feedback* de manera contínua a partir d'una rúbrica estructurada. Aquesta pràctica permet a cada estudiant ser conscient de les expectatives del professorat sobre el procés educatiu (és a dir, què espera que aconseguisquen en cada UD, ajudar els companys i companyes a aconseguir-ho, i a prendre consciència del propi aprenentatge).

Vist el consens existent en les últimes dècades en l'àmbit acadèmic entorn a la conveniència de la col·laboració de l'alumnat en els processos d'avaluació, el dubte que ens sorgeix és per què aquest tipus de pràctiques sembla no tindre molts adeptes entre el professorat d'EF en edat escolar?, per què, tal com apunten Vera i Moreno-Murcia (2007), la participació de l'alumnat en els processos d'avaluació està més present en el discurs que en la pràctica quotidiana? Una possible resposta la trobem en el treball de Mateo (2000), qui apunta que el professorat entén i accepta més fàcilment els plantejaments i requeriments de l'avaluació educativa que la posada en pràctica.

L'escassa i precària participació de l'alumnat en les tasques d'avaluació podria deure's a múltiples factors. Un d'ells és la poca fiabilitat que generalment li atorga el professorat a la capacitat i els coneixements de l'alumnat per a proporcionar *feedback* als iguals. Una altra possible raó podria ser la percepció estesa entre docents i estudiants que la participació de l'alumnat en les labors d'avaluació suposa una major inversió de temps respecte a models més tradicionals. Finalment, destaquem la reticència del col·lectiu docent a perdre el control de la classe i, per tant, una autoritat basada en la relació de poder davant l'alumnat (Martínez-Rodríguez, 1999; Moreno-Murcia *et al.*, 2006; 2009). En qualsevol dels casos, urgeix un canvi diametral en les pràctiques de participació de l'alumnat en el procés

d'avaluació, perquè com indica Blázquez (1990): “Ens queixem de la falta de capacitat dels nostres alumnes/as per a valorar, enjudiciar, triar i prendre decisions; però, ens hem preocupat que aquesta capacitat es desenvolupara?” (p. 55).

## CONCLUSIONS

Les persones participants van identificar una sèrie de trets comuns en les experiències d'avaluació de l'EF escolar. Un d'ells és que generalment van experimentar avaluacions finals (situades en les últimes sessions de cada UD), sent aquest fet més freqüent en l'etapa de Secundària que en la Primària. Així mateix, l'avaluació que van viure es va caracteritzar per una baixa participació de l'alumnat. En els pocs casos en els quals l'alumnat manifesta haver participat en els processos d'avaluació, s'aprecien diferències respecte al model d'avaluació emprat en funció dels coneixements abordats.

L'avaluació dels coneixements teóricoconceptuals es va caracteritzar per ser realitzada al final de la UD o al final del trimestre. La participació de l'alumnat en aquests casos podia donar-se en forma d'avaluació entre iguals, en la qual cada estudiant corregia l'examen d'una altra persona a partir de les respostes assenyalades oralment pel professorat.

Respecte a l'avaluació dels coneixements actitudinals, es solia realitzar de manera contínua i integrada en el conjunt d'activitats d'aprenentatge que es realitzaven al llarg del curs. L'alumnat que recorda haver participat en processos d'autoavaluació o avaluació compartida de l'actitud en les classes d'EF, valorava únicament aspectes generals com són l'esforç, la participació activa, i no els específics del contingut motriu que s'estiguera treballant.

Finalment, pel que fa a coneixements practicoprocedimentals, trobem una diferenciació segons el contingut que es tractara. Els jocs i habilitats motrius bàsiques es solien avaluar de manera contínua i integrada. Per a l'avaluació de l'expressió corporal trobem dues tendències majoritàries: una consistia en la combinació d'una avaluació contínua del procés d'aprenentatge seguit i una avaluació sumativa del producte final; l'altra es basava en l'avaluació final del producte generat. La condició física s'avaluava en una sèrie de moments puntuals i finals; en alguns d'aquests casos l'alumnat podia autoavaluar-se mitjançant tasques com el mesurament de les marques obtingudes en les diferents proves. Els continguts esportius, s'avaluaven al final de la UD; l'alumnat amb major coneixement o habilitat podia tindre algun càrrec de responsabilitat a l'hora de corregir a les companyes i companys amb menys destresa.

En termes generals, podem concloure que els sistemes d'avaluació que el nostre alumnat va experimentar en l'EF tant en Primària com en Secundària estan alineats amb els models tradicionals propis de perspectives curriculars tècniques.

Una possible limitació és què el nombre d'unitats d'anàlisi contemplades pot mostrar una visió reduïda de la realitat investigada. D'altra banda, l'estudi pot resultar profitós per a professionals interessats en la temàtica de l'avaluació en EF en les escoles i instituts, especialment en el que ha estat ocorrent les dues últimes dècades; així com per a personal investigador interessat en l'àmbit de l'avaluació formativa i compartida en FIPEF, doncs conèixer el punt de partida de l'alumnat universitari suposa un pas previ per a transformar les pràctiques d'avaluació de l'EF a les escoles. Com a futures línies d'investigació, considerem important abordar les experiències viscudes sobre avaluació en l'EF i la seua influència en la pràctica docent una vegada l'alumnat exercisca professionalment, amb la finalitat de comprovar el grau en què aquestes experiències d'avaluació contribueixen a construir models alternatius d'avaluació.

### **Conflicte d'interessos**

Els autors i autora declaren que no tenen cap tipus de conflicte d'interessos. Aquest manuscrit no ha estat publicat en cap altre medi i no ha sigut enviat de forma simultània per a la seua publicació en cap altra revista.

## **REFERÈNCIES**

- Atienza, R., Valencia-Peris, A. & Devís-Devís, J. (2018). Experiencias de evaluación en educación física. Una aproximación desde la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 127-147.
- Barrientos, E. (2017). La evaluación formativa en centros bilingües: una experiencia en la asignatura de Educación Física. En V. López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp.170–179). Universidad de León.
- Benito, A., & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Blanco, M. E., & González, I. (2010). Políticas evaluativas del profesorado de primaria, condicionantes de su actividad docente. *Bordón*, 62(1): 29–47.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en educación física*. Barcelona: Inde

- Blázquez, D. (2010). La evaluación en Educación física. En C. Gutiérrez & T. Lleixà (eds.), *Didáctica de la Educación Física* (pp.119–136). Ministerio de Educación/Graó.
- Bonsón, M., & Benito, A. (2005). Evaluación y aprendizaje. En A. Benito & A. Cruz (eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.87-100). Madrid: Narcea.
- Brown, S. & Glasner, A. (1999). *Assessment matters in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, S., & Hopper, T. (2008). Can all students in PE get an ‘A’? Game performance assessment by peers as a critical component of student learning. *The Physical and Health Education Journal*, 72(1), 14–21.
- 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 2007-2008. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 18, 255-276.
- Castejón-Oliva, F. J. (1995). Evaluación de la condición física: una propuesta. *Aula de Innovación Educativa*, 39, 59–63.
- Chaverra-Fernández, B. E., & Hernández-Álvarez, J. L. (2019). La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1–21.
- Contreras, O. R. (1998). La evaluación de la educación física en la educación primaria. En O. Contreras (ed.), *Didáctica de la Educación física. Un enfoque constructivista* (pp.293–312). Barcelona: Inde.
- De la Torre, E. (2011). *Significados de la educación física en el ámbito educativo. Un estudio desde las percepciones de los estudiantes de Magisterio* (Tesi doctoral no publicada). Granada: Universidad de Granada.
- Del Campo, J. (2002). La evaluación como proceso integral. Una experiencia de evaluación de las habilidades gimnásticas en ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 115, 28–32.
- Devís-Devís, J., & Peiró-Velert, P. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física. La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Devís-Devís, J., & Sánchez, R. (1999). La perspectiva alternativa en la enseñanza de los juegos deportivos: el modelo comprensivo. *Conceptos de Educación*, 6, 169–184.
- Díaz, J. (1999). La evaluación de las habilidades y destrezas motrices básicas. En J. Díaz, *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades motrices básicas* (115–130). Barcelona: Inde.
- Falguière, C. (1994). Baloncesto en la escuela. Evaluación de la motricidad (1ª parte). *Revista de Educación Física*, 52/53, 5–9.

- Fernández-Balboa, J. M. (2005). La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En Á. Sicilia & J. M. Fernández-Balboa (eds.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp.127–158). Barcelona: Inde.
- García, S., & López-Pastor, V. M. (2015). Evaluación formativa y compartida en Educación Infantil. Revisión de una experiencia didáctica. *Qualitative Research in Education*, 4(3), 269–298.
- García, M. (2002). El carácter regulador, formativo y formador de la evaluación en la Educación Física. *Aula de Innovación Educativa*, 115, 37–42.
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. Enseñanza & Teaching. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10-11, 199–212.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171–190.
- Heras, C., Pérez-Pueyo, Á., & Herrán, I. (2017). Propuesta didáctica de atletismo basada en el modelo de proyectos y la autorregulación. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 462–469.
- Herranz, M. (2017). La participación del alumnado en los procesos de evaluación en educación primaria: autoevaluación y evaluación compartida. En V. López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp.180–193). Universidad de León.
- Herranz, M., & López-Pastor, V. M. (2014). ¿Es viable llevar a cabo procesos de autoevaluación y evaluación compartida en Educación Física en la etapa de Educación Primaria?: un estudio de caso longitudinal. *Revista de educación física*, 30(1), 1–21.
- Ibarra, M. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Jiménez, F. J., & Navarro, V. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en educación física: dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9(383), 13-25.
- Jiménez, B., & Paramio, J. L. (1994). Un proyecto curricular de educación física en la práctica. *Revista de Educación Física y Deportes*, 4, 4–11.
- Kapambwe, W. (2010). The implementation of school based continuous assessment (CA) in Zambia. *Educational Research and Reviews*, 5(3), 99–107.
- López, C., & Garoz, I. (2004). Evaluación de las habilidades motrices. En R. Velázquez, J. L. Hernández & D. Alonso (eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (137–168). Barcelona: Graó.

- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En A. Fraile-Aranda (ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp.265–290). Madrid: Biblioteca Nueva.
- López-Pastor, V. M. (2006a). El papel de la evaluación en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 93-119.
- López-Pastor, V. M. (2006b). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Madrid: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (2009). *La evaluación compartida y formativa en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., et al. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76.
- López-Pastor, V. M., Manrique, J. C., & Vallés, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 57–72.
- López-Pastor, V. M., Molina, M., Pascual, C., & Manrique, J. C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Los proyectos de aprendizaje tutorizado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, 37, 620-627.
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77–96.
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2014). Making the Case for Democratic Assessment practices within a Critical Pedagogy of Physical Education Teacher Education. *European Physical Education Review*, 20(1), 104–119.



- Martínez, R. (2019). La evaluación formativa y compartida como estrategia para mejorar la eficacia de los trabajos en grupo: una experiencia en educación física. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 88-93.
- Martínez-Rodríguez, J. B. (1999). Ser diferentes sin despreciarse: la negociación en una mesa desapareja. En J. B. Martínez (ed.), *Negociación del currículum: la relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar* (pp.81–96). Madrid: La Muralla.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (ed.), *Metodología de la investigación cualitativa* (329–366). Madrid: La Muralla.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Méndez-Giménez, A. (2005). Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 38–58.
- Mintah, J. K. (2003). Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 7(3), 161–174.
- Moreno-Murcia, J. A., Vera, J. A., & Cervelló, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física. *Revista de Educación*, 348, 423–440.
- Moreno-Murcia, J. A., Vera, J. A., & Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731–754.
- Mosston, M. & Assworth, S. (2002). *Teaching Physical Education* (5th ed.). Boston: Benjamin Cummings.
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAD): development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231–243.
- Palacios, A., & López-Pastor, V. M. (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.
- Panadero, E., Brown, G., & Courthney, M. (2014). Teachers' reasons for using self-assessment: a survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 365–383.
- Pérez-Pueyo, Á. & López-Pastor, V. M. (2017). El estilo actitudinal como propuesta metodológica vinculada a la evaluación formativa. En V. M. López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp.240–259). Universidad de León.

- Pérez-Pueyo, Á., & Tabernero, B. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Pérez-Samaniego, V. M., Devís-Devís, J., Smith, B. et al. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimento*, 17(1), 11-38.
- Pérez, J. (1992). Propuestas de autoevaluación de la conducta física en las enseñanzas medias. *Perspectivas*, 9, 42-48.
- Pérez, J. (1994). Autoevaluación de las capacidades físicas. *Aula de Innovación Educativa*, 19(23): 3-18.
- Robles, J., Giménez, F. J., & Abad, M. T. (2011). Metodología utilizada en la enseñanza de los contenidos deportivos durante la E.S.O. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(41), 35-57.
- Rodríguez-Negro, J., & Zulaika, L. M. (2016). Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana. *Sportis*, 3(2): 421-438.
- Ruiz, A. (1992). Hacia una evaluación del proceso aplicada en Educación Física. *Revista Alminar*, 23, 17-20.
- Sicilia, Á., Delgado, M. Á., Sáez-López, P., et al. (2006). La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo. *European Journal of Human Movement*, 17, 71-95.
- Siedentop, D. (1999). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Co.
- Tillema, H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16(5), 575-591.
- Trillo, F., & Porto, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- Ureña, N., & Ruiz, E. (2012). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 29-44.
- Velázquez, R., & Maldonado, A. (2004). Las actitudes y su evaluación en educación física. En R. Velázquez, J. L. Hernández & D. Alonso (eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp.169-203). Barcelona: Graó.
- Vera, J. A., & Moreno-Murcia, J. A. (2007). El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-15.

### ARTICLE 3

Martos-García, D., Valencia-Peris, A., Miñana, V., Atienza, R., & Monforte, E. (2018). Diversificació d'itineraris d'avaluació en Educació Superior. Una proposta col·laborativa d'innovació educativa. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 4 (2), 120-131.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Aquest estudi s'ha dut a terme dins del projecte d'I+D+i: *La evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física*. Convocatòria del *Plan Nacional de Proyectos I+D+i* (2008-2011) (BOE del 31/12/2009). *Proyectos de Investigación Fundamental no orientada*. Ref.: EDU 2010-19637 (Subprograma EDUC) de 3 anys de durada (2010-2012).

**Resum.** La societat en general i l'educació en particular demanen noves formes de plantejar el procés d'ensenyament i aprenentatge que han d'estar en consonància amb els actuals paradigmes educatius i amb les demandes socials. Una estratègia de canvi a adoptar és la implementació d'innovacions educatives de forma col·laborativa. En aquest cas, es descriu un sistema d'avaluació aplicat en l'Educació Superior en la qual s'estableixen tres itineraris en funció del grau d'assistència de l'alumnat: formatiu, mixt i final. Aquesta experiència ha suposat una excel·lent oportunitat per a prendre consciència al voltant de l'avaluació i per a reflexionar de forma crítica i col·laborativa sobre la nostra tasca docent.

**Paraules clau:** educació física, avaluació formativa, formació docent, innovació educativa.

## INTRODUCCIÓ

Més enllà del debat sobre un model o un altre d'organització i estructura de la universitat, la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) s'ha convertit en una excel·lent excusa per a remoure els endormiscats fonaments universitaris (Benito & Cruz, 2003). No obstant això, per a alguns d'aquests canvis es revela més apropiat posar damunt de la taula els nous paradigmes de l'educació, alguns d'ells<sup>6</sup> recollits en els documents que sustenten l'EEES, i que no fan sinó focalitzar l'atenció en els processos d'ensenyament i, sobretot, d'aprenentatge, de manera que "s'ensenyi a l'alumnat a pensar, parlar i fer" (Gijón & Crisol, 2012, p. 403).

Una de les àrees d'actuació que més dinamisme atresora en les últimes dècades és l'avaluació, com ho testifica l'increment de publicacions realitzades sobre el tema (Arribas, 2012). Possiblement, donats aquests canvis de paradigma educatiu, siga l'avaluació un dels aspectes que més necessitava de nous enfocaments per a separar-la de la mera qualificació i, fonamentalment, per a donar-li una orientació més educativa, ja que, com argumenten Azaustre i Monescillo (2013), l'avaluació és un element curricular clau i, per això, ha d'integrar-se plenament en aquest procés educatiu donant lloc a un alineament curricular (Biggs, 2005). Afortunadament, l'avaluació per a l'aprenentatge ha experimentat en els últims anys un considerable empenyiment, tant pel que fa als fonaments teòrics com a les propostes d'aplicació pràctica. Així, trobem en la literatura una quantitat ingent de treballs dedicats a l'avaluació autèntica, l'avaluació educativa, per a l'aprenentatge o l'avaluació formativa. És aquest últim concepte el que emprem en aquesta proposta, sota el paraigua de la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*, constituïda durant el curs 2005-2006 i a la qual pertanyem. Aquesta xarxa està formada en l'actualitat per 98 docents de 28 universitats diferents (majoritàriament espanyoles, encara que recentment s'han incorporat universitats de Xile, Mèxic i Equador) i tracta de coordinar al professorat que desenvolupa innovacions en el camp de l'avaluació formativa i compartida (AFiC) (López-Pastor *et al.*, 2011). La finalitat de l'AFiC "és la millora del procés [d'ensenyament-aprenentatge] i/o de les persones que estan implicades en aquest procés" (López-Pastor, 2011, p. 25).

---

<sup>6</sup> Destaquen una sèrie de canvis respecte a: i) el paper que juga l'alumnat i el professorat en el procés d'ensenyament i aprenentatge; ii) canvis en l'àmbit metodològic; i iii) canvis en l'àmbit de l'avaluació. Per a aprofundir en aquests temes pot consultar-se Benito i Cruz (2003), Hamodi (2016) i López-Pastor (2009).

Els postulats de l'AFiC corresponen a una visió de l'educació preocupada pels processos d'aprenentatge i per la participació de l'alumnat en aquests processos, en aquest cas, específicament en l'avaluació i, conseqüentment, en el seu aprenentatge. Així, per a una educació significativa que transcendisca els límits de l'aula, es revela necessari que l'alumnat aprenga a prendre decisions sobre l'aprenentatge, es responsabilitze i, en el cas de la formació inicial del professorat, interioritze aquests aprenentatges per a, en un futur, traslladar-los a l'alumnat.

L'avaluació formativa suposa el reconeixement de la relació inherent entre educació i avaluació. Per contra, tenim l'avaluació sumativa, és a dir, aquella que es preocupa per "fer una revisió i un judici de valor sobre quant es sap, quant s'ha millorat..." (López-Pastor, 2011, p. 25). Així mateix, l'avaluació final és aquella que es presenta com un dret legal derivat del fet de matricular-se en una assignatura i que ofereix a l'alumnat la possibilitat de superar la matèria acreditant uns coneixements que no ha adquirit amb el seguiment i assistència a les sessions plantejades pel professorat, sinó amb la superació, normalment, d'un examen final.

En les últimes dècades s'han trobat nombroses evidències dels avantatges<sup>7</sup> que suposen els sistemes d'AFiC en els processos d'ensenyament-aprenentatge tant per a l'alumnat com per al professorat (Buscà, Pintor, Martínez & Peire, 2010; López-Pastor, Pintor, Muros & Webb, 2013; Manrique, Vallés & Gea, 2012; Vallés, Ureña & Ruiz, 2011; Zaragoza, Luis-Pascual & Manrique, 2009) (Taula 1).

En aquest article es presenta el fruit d'un treball col·laboratiu entre cinc docents universitaris encarregats d'impartir l'assignatura de 'Didàctica de l'Educació Física (EF) en l'Educació Primària', una matèria obligatòria que s'imparteix en el segon curs del Grau en Mestra/e en Educació Primària de la Universitat de València. El treball col·laboratiu entre el professorat i més concretament, la investigació col·laborativa, suposen una excel·lent eina de millora de la formació i desenvolupament professional perquè permet "que es cree una dinàmica que fa més ric el treball del grup" (Fraile, 2005, p. 58). Amb aquesta finalitat, s'ha seguit un procediment de cicles de planificació-acció-observació-reflexió sobre la pràctica docent (Stenhouse, 1987; Tinning, 1992).

L'objectiu de l'article és compartir una proposta d'avaluació en Educació Superior per a facilitar l'aplicació en altres matèries i graus universitaris i, com no, propiciar la reflexió sobre la nostra pròpia pràctica docent.

---

<sup>7</sup> Per tal d'aprofundir en els avantatges i dificultats dels sistemes d'AFiC es recomana la lectura de la profusa revisió recollida en Hamodi (2016, p. 33-39).

Taula 1. Avantatges dels sistemes d'avaluació formativa i compartida

Alumnat	Professorat
S'adapta fàcilment ja que ofereix alternatives a tot l'alumnat.	Permet conèixer més i millor l'alumnat, cosa que afavorix l'acompanyament personal en l'aprenentatge.
Millora la tutela de l'alumnat durant el seu aprenentatge atès que ofereix un seguiment individualitzat.	La metaavaluació que es produeix catalitza una sèrie d'ajustos, regulacions i correcció d'errors de la pràctica docent en general, així com del procés d'avaluació en particular.
Afavoreix l'aprenentatge actiu, significatiu i funcional.	
Avalua tots els aspectes possibles.	
Resulta motivador i augmenta la participació de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge.	Requereix una planificació minuciosa, la qual cosa suposa una major organització i coherència curricular, en conseqüència, ofereix una educació de més qualitat.
Està centrat en el procés i dona importància al treball diari.	
Permet la retroalimentació contínua i formativa, la qual cosa reverteix positivament en la correcció d'errors i en la qualitat dels treballs exigits.	
Facilita l'adquisició de competències professionals i transversals.	
Facilita que l'alumnat aprengui més i que obtingui un major rendiment acadèmic.	

## PRESENTACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

### Context

Aquesta experiència s'ha desenvolupat en una assignatura quadrimestral obligatòria del Grau en Mestra/e en Educació Primària en la qual l'alumnat encara no ha triat cap especialitat (això ocorre en tercer i quart curs). En el curs 2013/14 la facultat ha habilitat 11 grups de l'assignatura, dels quals cinc han participat de l'experiència. Els grups han cursat la matèria o bé en el primer quadrimestre o bé en el segon. El nombre d'estudiants ha oscil·lat entre 40 i 50 en funció del grup. Aquest alumnat ha d'assistir a una assignatura que, entre altres objectius, dona a conèixer els fonaments bàsics de l'EF i els seus elements curriculars, mostra com dissenyar i aplicar tasques i sessions específiques a més d'ensenyar a adquirir recursos per a fomentar hàbits saludables al llarg de la vida.

## Plantejament didàctic

L'assignatura consta de 6 crèdits ECTS<sup>8</sup>, dels quals 2,4 corresponen a sessions presencials i 3,6 a sessions no presencials. En la taula 2 trobem l'estimació de la càrrega de treball de l'alumnat en funció de la distribució horària que estableix la guia docent de l'assignatura.

Taula 2. Distribució de la dedicació en l'assignatura 'Didàctica de l'EF de l'Educació Primària' per part de l'alumnat

	núm. d'hores
Assistència a classes teoricopràctiques	60
Preparació de treballs	28
Preparació i presentació classes pràctiques i exposicions	35
Assistència a tutories	15
Preparació d'exàmens	12
<b>Volum total de treball</b>	<b>150</b>

Dins de la categoria 'Preparació de treballs', el professorat implicat va acordar com activitat principal un projecte d'aprenentatge tutoritzat (PAT) consistent en l'elaboració grupal d'una unitat didàctica (UD) relacionada amb alguns dels continguts propis de l'EF i el desenvolupament pràctic d'una de les sessions dissenyades a l'aula d'EF de la Facultat de Magisteri (pavelló esportiu).

## Els itineraris d'avaluació

Els itineraris en avaluació s'empren amb certa recurrència dins del que entenem per avaluació formativa o avaluació per a l'aprenentatge. L'establiment d'aquests itineraris respon, d'una banda, a la nova concepció educativa que focalitza l'atenció en la participació activa de l'alumnat en els processos d'aprenentatge i, d'una altra, a la necessitat d'adaptar la pròpia avaluació a les diferents realitats que trobem a les aules. Òbviament, la implementació d'aquesta iniciativa, més enllà de les generalitats, haurà de mostrar elements constitutius específics, adaptats a les necessitats de cada context. En el nostre cas, el professorat participant d'aquesta iniciativa arribem a diversos acords mínims, deixant la resta de detalls sotmesos a la voluntat i exigències de docents i discent.

---

<sup>8</sup> Els crèdits ECTS equivalen a 25 hores de treball de l'estudiant, per la qual cosa no sols computen les hores lectives.



D'aquesta manera, la proposta d'avaluació genèrica va quedar tal com recull la taula 3. Es tracta d'un acord de mínims que cada docent havia de concretar i adaptar al grup al qual impartia classe (per exemple, determinant tècniques, mitjans i instruments d'avaluació). Cal aclarir que la naturalesa de les preguntes dels exàmens variarà segons l'itinerari triat.

### **TROBALLES MÉS DESTACABLES**

En l'itinerari d'avaluació contínua i formativa, triat per la majoria de l'alumnat (88%), es va acordar una sèrie d'activitats d'aprenentatge i els percentatges de qualificació, mentre que les tasques concretes que implicava cada activitat es van deixar a lliure elecció en cada cas (encara que moltes d'elles han sigut desenvolupades de forma similar per diversos professors en els seus respectius grups). Convé destacar que, tal com exigeix l'avaluació formativa, es va acordar que l'elaboració de la UD fora el més tutoritzada possible per a poder facilitar a l'alumnat el *feedback* necessari amb l'objectiu de millorar la seua proposta. Així, es va parlar igualment de possibilitar aquestes correccions tant en les exposicions orals en les quals es descriuen les UDD com en el desenvolupament pràctic d'una de les sessions dissenyades. D'igual manera, es va decidir la introducció de pràctiques d'avaluació entre iguals (durant el procés) i autoavaluació (al final del mateix) com a ingredients fonamentals de l'avaluació formativa (Fraile & Cornejo, 2012). Amb aquest objectiu, l'alumnat va disposar d'una sèrie d'instruments d'avaluació com rúbriques i escales de nivell. En el cas de l'examen, cada docent va triar l'opció que millor s'ajustava a les necessitats del seu alumnat.

La proposta mixta, per la qual finalment no es va decantar cap estudiant, suposa un pas intermedi entre la formativa i la final, i dona l'oportunitat de participar en les activitats d'aprenentatge a les persones que, per qualsevol motiu, no poden assistir de manera regular. Amb aquesta opció, tenen l'oportunitat d'elaborar una UD que haurà de ser exposada davant del professor o professora.

En últim lloc, l'itinerari final, triat pel 12% de l'alumnat, està pensat per a les persones que no volen o no poden assistir a classe i limiten la seua avaluació a un examen final de caràcter teòric (on s'inclouen preguntes sobre els fonaments didàctics de l'EF) i pràctic (relacionades amb les competències de disseny de processos i activitats d'ensenyament-aprenentatge).

L'elecció d'itinerari correspon a cada estudiant després d'explicar i consensuar els sistemes d'avaluació en els primers dies de classe. No obstant això, l'incompliment dels requisits establits per a cada itinerari (assistència mínima, presentació de les activitats d'aprenentatge, etc.) pot

Taula 3. Acords presos per a cadascun dels itineraris

<b>Itinerari</b>	<b>Dirigit a</b>	<b>% de la nota final</b>	<b>Activitats o tasques que comprén</b>
<b>Formatiu i continu</b>	Alumnat que assisteix regularment a classe.	40%	PAT: elaboració grupal d'una UD, exposició oral i desenvolupament pràctic d'una sessió. Elaboració individual i grupal de diferents treballs i activitats: - Participació en el blog de l'assignatura. - Elaboració d'activitats en classe. - Elaboració d'activitats a casa. - Exposicions orals. - Assistència i participació en les classes pràctiques.
		40%	Examen (el professor tria una de les tres opcions): a) Preguntes desenvolupades al llarg del curs a través del blog de l'assignatura. b) Preguntes i supòsits pràctics a contestar amb apunts. c) Preguntes a contestar sense apunts.
<b>Mixt</b>	Alumnat que no puga assistir al 80% de les hores presencials.	40%	Elaboració i defensa oral individual d'una UD davant el professor/a.
		60%	Examen. Preguntes de caràcter teòric i pràctic.
<b>Final</b>	Alumnat que no assistisca a classe.	100%	Examen. Preguntes de caràcter teòric i pràctic.

suposar que es passe d'un itinerari continu i formatiu o mixt a l'itinerari final. D'igual manera hi ha la possibilitat de passar d'un itinerari continu i formatiu al mixt, en aquest últim cas estudiant i docent han de valorar si és viable aquesta opció o passar directament a l'avaluació final.

## CONCLUSIONES

Després de la posada en pràctica d'aquestes experiències educatives basades en l'AFiC el professorat implicat coincidim a destacar la bondat d'aquesta mena d'iniciatives tant per a la millora dels processos d'aprenentatge de l'alumnat, i per tant de la seua educació, com de les formes concretes en què el professorat dissenya els seus ensenyaments.

La contínua experimentació en el disseny de les assignatures, al costat de la reflexió que li atorga a aquest procés el treball en col·laboració amb companys i companyes, són una excel·lent garantia de millora professional, en part, com apunten Azaustre i Monescillo (2013) per a prendre consciència de la importància de l'avaluació i posar en valor formes alternatives d'implementar-la.

Pel que fa a les futures línies d'actuació, ens plantejem anar polint la proposta per a reduir la nostra càrrega de treball, adaptar millor les activitats a les competències que se li assignen al grau en qüestió, atorgar major participació si cap a l'alumnat i, per descomptat, difondre la iniciativa per a, amb això, fer-la més interdisciplinària. En aquest sentit, un dels àmbits que se'ns revela més interessant correspon a les activitats d'autoavaluació i avaluació compartida, esmenades més amunt, i que cada docent ha concretat de manera diferent en el seu grup. Es tracta, per tant, d'una línia a seguir per a la generalització d'una avaluació més democràtica i educativa, en la qual els itineraris d'avaluació suposen un pas significatiu.

## REFERÈNCIES

- Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 18(1), 1-15.
- Azaustre, C., & Monescillo, M. (2013). La evaluación formativa en el contexto educativo. Orientaciones desde la práctica docente. *Revista de Evaluación Educativa*, 2(2), 1-23.
- Benito, A., & Cruz, A. (2003). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- 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.
- Fraile, A. (2005). La formación colaborativa en el profesorado de Educación Física. En A. Sicilia & J.M. Fernández-Balboa (coords.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp.49-75). Barcelona: Inde.
- Fraile, A., & Cornejo, P. V. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: Una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2), 22-43.
- Gijón, J., & Crisol, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 389-414.
- Hamodi, C. (coord.). (2016). *Formar mediante la evaluación en la Universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2011). Aclaraciones terminológicas sobre evaluación y sus tipos. A modo de glosario e introducción. En V. M. López-Pastor (coord.), *La evaluación en educación física* (pp.21-33). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M., Castejón, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro-Adelantado, V. & Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential *Applications. Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B., & Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180.
- Manrique, J. C., Vallés, C., & Gea, J. M. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 87-102.
- Vallés, C., Ureña, N., & Ruíz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 136-157.
- Stenhouse, L. (1978). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tinning, R. (1992). *Educación física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Servei de publicacions Universitat de València.

Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. C., & Marnrique, J. C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33.



#### **ARTICLE 4**

Atienza, R. (2017). La blogosfera com a mitjà d'avaluació formativa i compartida. Una experiència en la formació inicial del professorat. *Infancia Educación y Aprendizaje*, 3(2), 101-106.

**Resum.** Aquest document presenta una experiència d'avaluació formativa mitjançant una blogosfera educativa (conjunt de blogs interconnectats). En ella van participar 47 estudiants de formació inicial del professorat d'Educació Física. Aquesta experiència tracta de donar resposta a la necessitat de proporcionar *feedback* de manera immediata, involucrar l'alumnat en el procés d'avaluació i que aquest procés siga obert, democràtic i transparent. El desenvolupament de l'experiència parteix d'un projecte d'aprenentatge tutoritzat grupal, consistent en el disseny d'una unitat didàctica d'Educació Física i el desenvolupament pràctic d'una de les sessions. Els continguts d'aquest projecte es van anar penjant en un blog educatiu generat per l'alumnat. Tant el professor de l'assignatura com l'alumnat van proporcionar retroalimentació a través de comentaris en el blog. Els resultats obtinguts ens permeten ser optimistes, si bé encara s'han de realitzar ajustos a la proposta.

**Paraules clau:** avaluació formativa, blogosfera, educació superior, educació física.



## INTRODUCCIÓ

Un grup de docents de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València hem desenvolupant propostes d'avaluació formativa i compartida (AFiC) en diferents assignatures de formació inicial del professorat d'Educació Física (FIPEF). Al llarg d'aquests anys s'han realitzat diferents revisions de les nostres experiències, amb la finalitat de millorar les línies mestres del sistema d'avaluació (López-Pastor, 2017). Després d'aquesta labor s'han identificat una sèrie de limitacions a les quals considerem oportú donar resposta, entre elles destaquem:

- La dificultat per a proporcionar una retroalimentació el més immediatament possible.
- La dificultat trobada perquè la retroalimentació proporcionada a un determinat grup de treball contribuísca a l'aprenentatge de tota la classe.
- La necessitat de fomentar la participació de l'alumnat en un procés continu d'avaluació cap a les companyes i companys.

Amb l'objectiu d'abordar aquests reptes es va dissenyar una blogosfera<sup>9</sup> com a marc per a la vertebració del procés d'AFiC. Amb aquest sistema es va tractar que els edublogs (blogs educatius) que van formar part de la blogosfera ens permeteren ampliar els límits espaciotemporals de l'aula i facilitaren tant la interacció com la participació de l'alumnat durant el procés d'aprenentatge (Antolín *et al.*, 2011).

## CONTEXTUALITZACIÓ

L'experiència va tindre lloc durant el curs acadèmic 2016/17, hi va participar un grup de 47 estudiants del Grau en Mestra/e en Educació Primària (les característiques principals dels quals queden reflectides en la Figura 1). Concretament es va desenvolupar en l'assignatura 'Didàctica de l'Educació Física en l'Educació Primària', assignatura troncal de segon curs que consta de 6 crèdits ECTS dels quals 2,4 són presencials de gran grup i 3,6 són no presencials.

## DISSENY I DESENVOLUPAMENT

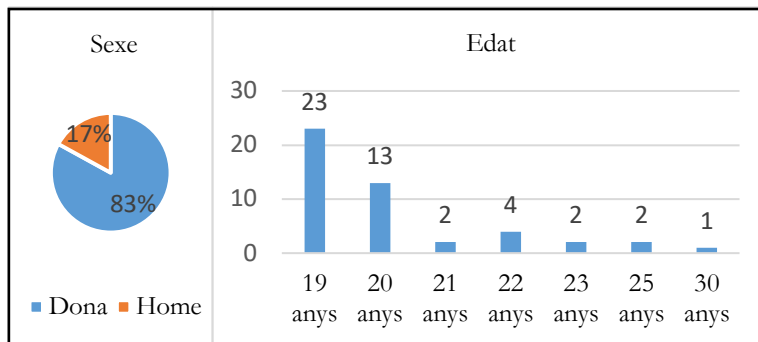
La principal activitat d'aprenentatge que realitza l'alumnat al llarg de l'assignatura és el disseny d'una unitat didàctica (UD) d'Educació Física per a l'Educació Primària. Es tracta d'una tasca grupal teorico-pràctica

---

<sup>9</sup> El terme blogosfera fa referència al conjunt de blogs interconnectats a través d'una sèrie d'enllaços, comentaris, històrics, referències, etc. (Usabiaga-Arruabarrena, Martos-García, & Valencia-Peris, 2014).

organitzada en forma de projecte d'aprenentatge tutoritzat (PAT) (veure Manrique, López-Pastor, Monjas & Real, 2010).

Figura 1. Característiques de la mostra de l'estudi



A principi de curs el professor va dissenyar un edublog per a l'assignatura, on va publicar els continguts de l'assignatura: informació de caràcter general, avisos, temari, etc. L'alumnat (organitzat en grups de treball) havia d'activar un blog grupal (que formaria part de la blogosfera) on penjaria els diferents apartats de la UD que havia de dissenyar: introducció, anàlisi del context, objectius, competències, continguts, metodologia, etc.

El professor va proporcionar retroalimentació mitjançant comentaris en els diferents posts dels blogs grupals on es desenvolupaven les UUDD. Es va oferir una sèrie de consideracions sobre aspectes desenvolupats correctament, apreciacions sobre possibles errors i indicacions que permeteren millorar el treball final. L'instrument d'avaluació va ser una escala de nivell consensuada amb l'alumnat. El temps estimat de retroalimentació va ser d'un dia. L'alumnat va tindre accés tant als comentaris referits a la seua UD, com a les aportacions a altres grups.

Cada grup va poder refer els diferents apartats en nous posts de manera que es va apreciar l'evolució del treball durant el procés (p. ex., Metodologia I, Metodologia II, Metodologia III, etc.).

D'altra banda, cada grup de treball va haver de dirigir una de les sessions pràctiques dissenyades en la seua UD davant els companys i companyes. Aquest procés va tindre lloc en dos moments (un assaig a meitat de quadrimestre i una versió definitiva a final de curs) de manera que entre un i l'altre es va produir retroalimentació per part del professorat i de l'alumnat. Aquesta avaluació es va dur a terme de manera presencial en finalitzar la sessió, i de forma virtual en la blogosfera. En els dos casos es va utilitzar una fitxa d'observació també consensuada a principi de curs.

## AVALUACIÓ I CONCLUSIONS

Després de la posada en pràctica de l'experiència s'han trobat alguns avantatges, entre les quals destaquem:

- La blogosfera va permetre proporcionar retroalimentació de forma quasi immediata al llarg del procés d'aprenentatge.
- L'alumnat no sols coneix els comentaris que el docent aporta al seu grup a través del blog, sinó que també pot accedir als d'altres grups.
- L'alumnat té la possibilitat de contribuir a l'avaluació de les seues companyes i companys.

D'altra banda, es van detectar algunes limitacions:

- L'escassa implicació de l'alumnat a l'hora de proporcionar retroalimentació a la resta de grups a través dels mitjans establits. L'alumnat va optar per canals informals segons la seua afinitat personal. Aquest intercanvi d'opinions, a pesar que poguera ser vàlid i veraç, no era transparent per a la resta de companyes i companys ni per al docent.
- Part de l'alumnat no està familiaritzat amb el disseny i manteniment de blogs la qual cosa va dificultar en alguns casos la dinàmica de la proposta d'avaluació plantejada.

De cara a pròxims cursos es proposen les següents mesures:

- Incentivar la participació de l'alumnat en les labors d'avaluació a altres grups, bé establint com a requisit realitzar un nombre determinat d'aportacions, bé reservant una part de la qualificació a aquestes labors.
- Fer un sondeig diagnòstic per a conèixer quantes persones tenen experiències prèvies amb blogs i així establir tutories tècniques de la web 2.0 que els ajuden a emprar aquesta eina.

## REFERÈNCIES

- Antolín, L., Molina, J. P., Villamón, M., Devís-Devís, J., & Pérez-Samaniego, V. (2011). Uso de blogs en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *@fic revista d'innovació educativa*, 7, 12-18.
- López-Pastor, V. M. (2017). Capítulo 1. Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. M. López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp.34-69). León: Universidad de León.

- Manrique, J. C., López-Pastor, V. M., Monjas, R., & Real, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14, 39-57.
- Usabiaga-Arruabarrena, O., Martos-García, D., & Valencia-Peris, A. (2014). Propuesta de innovación educativa para el futuro profesorado de educación física a través de una blogosfera. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 406, 85-92.

## ARTICLE 5

Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. M., & Devís-Devís, J. (2016). La percepció de l'alumnat universitari d'Educació Física sobre l'avaluació formativa: avantatges, dificultats i satisfacció. *Movimento*, 22(4), 1033-1048.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Aquest article recull dades del projecte d'investigació: EDU 2013-42024-R., del *Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad*, en el marc del *Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016*.

**Resum.** L'objectiu d'aquest estudi és conèixer com percep l'alumnat de formació inicial del professorat d'Educació Física l'aplicació d'un model d'avaluació formativa, centrant-nos en els avantatges, dificultats i grau de satisfacció. L'estudi es va realitzar amb una mostra de 136 estudiants de la Facultat de Magisteri. Es va aplicar l'Escala CMEFIEF i es van realitzar estadístics descriptius i inferencials. Els resultats mostren un alt grau de satisfacció i una valoració alta d'avantatges com, per exemple, oferir alternatives a tot l'alumnat i facilitar-li un aprenentatge útil i actiu; mentre que les majors dificultats estan relacionades amb les exigències respecte a la implicació de l'alumnat.

**Paraules clau:** avaluació educativa, educació superior, docents, educació física.

## INTRODUCCIÓ

La implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (a partir d'ara EEES) no ha estat exempta de controvèrsies. D'una banda, hi ha qui reconeix un intent d'unificar els estudis i titulacions universitàries per a facilitar l'intercanvi i la mobilitat tant de l'alumnat com del professorat entre els països membres de la Unió Europea fomentant, per tant, la col·laboració i la col·legialitat entre universitats (Vila & Poblete, 2007). D'altra banda, trobem veus crítiques que adverteixen dels canvis superficials sobre l'organització i l'estructura universitària que se sustenten en una lògica econòmica i empresarial, malgrat els postulats humanistes de l'EEES (Rivera, Trigueros, Moreno & De la Torre, 2012; Zambrana & Manzano, 2004).

En qualsevol cas, considerem que l'EEES ens brinda una bona oportunitat per a promocionar un canvi de paradigma educatiu universitari perquè, com afirmen Benito i Cruz (2003), la docència deixa de centrar-se en els processos d'ensenyament del professorat per a tindre com a referent els processos d'aprenentatge de l'alumnat. Autors com López-Pastor (2009) assenyalen que aquesta transició ha de portar, almenys, dos canvis associats. El primer d'ells ja el va apuntar Freire (1970; 1990), consisteix a aconseguir un aprenentatge dialògic en el qual l'alumnat (re)construïska el coneixement a través d'una relació de diàleg i discussió amb altres persones en contraposició al tradicional aprenentatge bancari en el qual els estudiants es limiten a acumular els continguts que el docent li 'transfereix'. El segon canvi consisteix a aconseguir que l'alumnat assolisca aprenentatges profunds que el capaciten per a comprendre, relacionar i aplicar diferents tipus de coneixements en diverses situacions. Es tracta de superar els aprenentatges superficials -encara dominants en l'actualitat-, on els estudiants es limiten a memoritzar conceptes. Aquests potencials canvis serien d'utilitat, tant per al context europeu com el llatinoamericà a tenor del que assenjala la literatura sobre les sinergies i similituds existents entre l'EEES i l'Espai Iberoamericà del Coneixement (Álvarez, Boedo & Álvarez, 2012; Quicios, 2012).

Un acostament al context d'Amèrica Llatina i el Carib ens mostra que un dels reptes que ha d'afrontar l'Educació Física escolar passa perquè els processos de formació inicial i permanent del professorat siga més profund i estiga orientat cap a perspectives crítiques, equitatives i socialment justes (Moreno & Poblete, 2015). En aquest sentit comencen a sorgir estudis a l'Amèrica Austral on s'aborda l'àmbit de l'AFiC en l'Educació Superior (Gargallo-Fuentes & Carter-Thuillier, 2016).

Com l'avaluació és un element que condiona fortament el procés d'aprenentatge de l'alumnat (Biggs, 2005; Bonsón & Benito, 2003), els

sistemes d'avaluació han d'alinejar-se coherentment amb els canvis proposats.

Nombrosos estudis, tant del context hispanoparlant (Arribas, 2012; Castejón-Oliva, López-Pastor, Julián & Zaragoza, 2011; Fraile-Aranda, López-Pastor, Castejón-Oliva & Romero-Martín, 2013; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Abella, 2015a; Ibarra-Saiz, Rodríguez-Gómez & Gómez-Ruiz, 2012; Forner, Alonso-Tapia & Reche, 2013; Rué, 2009; Santos-Pastor, Martínez & López-Pastor, 2009), com de l'anglosaxó (Biggs, 2005; Brown & Glasner, 2003; Torrance, 2012) avalen la implementació de sistemes d'avaluació formativa i compartida (a partir d'ara AFiC) en docència universitària, pels nombrosos avantatges que suposa per a l'aprenentatge de l'alumnat. Entre les principals virtuts que argüeixen destaquem les següents:

- Millora substancialment la motivació i la implicació de l'alumnat cap a l'aprenentatge.
- Ofereix una major i més contínua retroalimentació tant de les activitats d'aprenentatge de l'alumnat com de les tasques docents, la qual cosa permet corregir possibles llacunes i problemes en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- En constituir una experiència enfocada a l'autoregulació i l'autoaprenentatge, contribueix al desenvolupament de la responsabilitat i l'autonomia de l'alumnat. Aquest fet té també conseqüències positives en l'adquisició d'estratègies d'aprenentatge permanent.
- Serveix com una mesura de participació de l'alumnat en els processos d'aprenentatge, facilitant la negociació curricular, la implantació de metodologies actives i les dinàmiques de treball col·laboratiu.
- Es produeix un augment de l'aprenentatge de l'alumnat, que sol repercutir en molts casos en un major rendiment acadèmic.
- Finalment, considerem especialment valuós que l'alumnat de formació inicial del professorat d'Educació Física (a partir d'ara FIPEF), experimente directament sistemes d'AFiC, ja que es facilita la transferència d'aquests sistemes a la seua pràctica professional, permetent una millora significativa en la qualitat de la professió.

Totes aquestes iniciatives impliquen una transformació del sistema de valors, creences i ideologies sobre les quals es sustenta la pràctica docent. Es tracta d'innovacions profundes que Fullan (1982) engloba en la tercera dimensió del canvi educatiu. Aquests aspectes, tal com indica Sparkes (1997, p. 252), són extremadament difícils de canviar atès que “aquestes creences no estan implícites, no es discuteixen, ni es comprenen, més aviat romanen soterrades en l'àmbit les assumpcions no expressades i que es



donen per suposades”. És per això que existeixen multitud de barreres que dificulten la participació de l'alumnat en aquesta mena de processos d'avaluació. La literatura esmentada anteriorment assenyala, entre els impediments:

- L'alumnat inexpert pot mostrar dificultats per a conèixer el nou rol com a agent actiu en el procés d'avaluació (què ha de fer) o, fins i tot, assumir-lo (per què ha de fer-ho).
- La falta d'hàbit que també pot implicar un sobreesforç a l'alumnat per tal de mantindre el ritme de treball continu que suposa l'AFiC. Tant aquesta limitació com l'anterior tendeixen a disminuir com més gran és el nombre d'assignatures en les quals l'alumnat ha pogut experimentar aquest tipus d'avaluacions alternatives. Aquesta variable sembla influir més que el simple curs acadèmic (López-Pastor, 2009; López-Pastor, Pérez-Pueyo, Barba & Lorente-Catalán, 2016).
- La percepció que tant alumnat com professorat tenen de l'augment de càrrega de treball que suposa l'ús de sistemes d'AFiC en la FIPEF. És cert que els sistemes d'AFiC suposen una major càrrega de treball que els sistemes tradicionals (en els quals només cal estudiar per a l'examen final de l'assignatura), però les dades empíriques mostren que la càrrega de treball sol estar dins del que estableix l'assignació de crèdits ECTS de cada assignatura (Julián, Zaragoza, Castejón-Oliva & López-Pastor, 2010; López-Pastor, Pintor, Muros & Webb, 2013).

## OBJECTIU

L'objectiu del present article és analitzar la percepció de l'alumnat de FIPEF després d'una intervenció d'AFiC en l'assignatura de 'Didàctica de l'Educació Física en l'Educació Primària' de 2<sup>n</sup> curs del Grau en Mestre/a en Educació Primària de la Universitat de València (curs 2013/14), a través de (1) els avantatges que van trobar, (2) les dificultats i (3) el grau de satisfacció.

## METODOLOGIA

### El sistema d'avaluació

Un grup de docents universitaris dissenyarem un sistema comú d'avaluació per a diferents grups de l'assignatura esmentada anteriorment que comptava amb tres itineraris: continu i formatiu; mixt i final. Encara que opinem que la via contínua i formativa és la més desitjable per al sistema universitari (Biggs, 2005) i s'adapta al nou paradigma educatiu que suposa l'EEES (Bonsón & Benito, 2003), considerem just oferir alternatives a l'alumnat que per diferents motius no puga o no estiga

disposat a portar un seguiment continu de l'assignatura (Capllonch *et al.*, 2009; López-Pastor, 2009). En la taula 1 poden observar-se les principals característiques dels diferents itineraris, si bé creiem necessari realitzar algunes matisacions.

L'itinerari continu i formatiu implica participar en un procés d'AFiC, en el qual es realitzen una sèrie de tasques d'aprenentatge tutelades pel professorat. En aquesta via d'avaluació es destaca el seguiment i l'emissió de *feedback* continuat al llarg del procés, la qual cosa permet a l'alumnat millorar a partir de les diferents correccions.

L'itinerari final correspon al sistema que, per defecte, existeix en la universitat i que atorga la possibilitat d'aprovar una assignatura sense necessitat d'assistir a classe. Es tracta d'una avaluació tradicional en la qual l'alumnat ha de demostrar haver adquirit els coneixements i capacitats mínimes mitjançant un examen final.

Finalment, dissenyem una alternativa mixta a les dues anteriors dirigida a l'alumnat que per motius laborals, familiars o d'una altra índole no pot tindre un seguiment regular de l'assignatura.

A l'hora de dissenyar el sistema d'avaluació més amunt descrit es van tindre en compte els següents criteris de qualitat: adequació, rellevància, veracitat, formativitat, integració, viabilitat, tendència a l'autoregulació, participació, negociació i eticitat (López-Pastor, 2009).

Taula 1. Resum dels itineraris d'avaluació

	Requisits	Activitats de classe	Disseny i desenvolupament d'una UD	Examen teòric
<b>Itinerari continu i formatiu</b>	<b>Assistència mínima</b> al 80% de les sessions. Per a aprovar l'assignatura hauran d'estar aprovades totes les tasques.	Es tracta d'activitats distribuïdes al llarg del curs. Poden realitzar-se de manera <b>individual o grupal</b> . Suposa el <b>40%</b> de la nota final.	Suposa dissenyar una unitat <b>didàctica</b> d'Educació Física per a l'etapa de Primària, desenvolupant una de les seues sessions pràctiques davant la resta de companys. Es realitza de manera <b>grupala</b> . Suposa el <b>40%</b> de la nota final.	Consisteix a superar un examen sobre els <b>continguts teòrics</b> de l'assignatura. Es realitza de manera <b>individual</b> . L'alumnat pot emprar <b>material de suport</b> dissenyat per ell. Suposa el <b>20%</b> de la nota final.
<b>Itinerari final</b>	-	-	-	Consisteix a superar un examen que abastarà els <b>continguts teòrics</b> de l'assignatura i les competències de disseny i programació a partir de <b>supòsits pràctics</b> . Es realitza <b>individualment</b> . Suposa el <b>100%</b> de la nota final.
<b>Itinerari mixt</b>	Per a aprovar l'assignatura hauran d'estar aprovades totes les tasques.	-	Consisteix en l'elaboració d'una unitat <b>didàctica</b> i la seua posterior defensa oral. Es realitza <b>individualment</b> . Suposa el <b>40%</b> de la nota final.	Suposa realitzar un examen escrit sobre els <b>continguts teòrics</b> de l'assignatura. Es realitza <b>individualment</b> . Suposa el <b>60%</b> de la nota final.

## Participants

L'estudi es va dur a terme en quatre grups de l'assignatura 'Didàctica de l'Educació Física en l'Educació Primària'. El sistema de mostreig utilitzat va ser de caràcter intencional, atès que acudim a l'alumnat matriculat en els grups del professorat investigador. Si bé la població diana correspon a l'alumnat matriculat en els quatre grups participants que van seguir l'itinerari formatiu (és a dir, 180 estudiants), la mostra final va quedar en els 136 (75.5%) que van decidir participar en l'estudi. Les característiques de la mostra poden observar-se en la taula 2.

Taula 2. Característiques de la mostra

Composició de la mostra total		Núm. i distribució per grups		
Sexe	Estudis d'accés	Grup	n.	Distribució
		A	40	29.4%
		B	42	30.9%
		C	35	25.7%
		D	19	14.0%
		Total	136	100%

## Instruments

Per a la recollida de dades es va emprar un instrument validat, el 'Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física' (CMEFIEF) (Castejón-Oliva, Santos-Pastor & Palacios-Picos, 2015). Aquest qüestionari permet valorar com percep l'alumnat la metodologia i l'avaluació durant la formació inicial, així com el grau de satisfacció que té amb el seu desenvolupament. Consta de 17 preguntes (101 ítems) que contenen una escala *Likert* de cinc valors: 0 (res/mai), 1 (poc/poques), 2 (prou), 3 (bastant/bastants) i 4 (molt/moltes).

D'acord amb l'objectiu de l'estudi, en aquest article només es consideren les qüestions relacionades amb els avantatges i limitacions que presenta el model d'AFiC (15 i 13 ítems respectivament), així com el grau de satisfacció amb l'assignatura i el model d'avaluació (2 ítems). En la taula 3 es recullen les dimensions i els ítems seleccionats per a l'estudi.

## **Procediment**

La recollida de dades es va realitzar al llarg del curs acadèmic 2013-14, en els mesos de desembre (els dos grups que tenien la docència en el primer quadrimestre) i juny (els grups pertanyents al segon quadrimestre) aprofitant les últimes setmanes de classe.

Prèviament, es va explicar a l'alumnat la finalitat del qüestionari i de la investigació resultant, el seu caràcter anònim i voluntari, i se'ls va garantir l'ús ètic i confidencial de les dades resultants. El consentiment informat va quedar implícit en la pròpia participació en l'estudi, perquè en el qüestionari empleat hi havia constància escrita de les consideracions ètiques anteriorment descrites. D'igual manera, es va posar en relleu que ni la participació en l'estudi ni les respostes donades afectarien l'avaluació o qualificació de l'assignatura.

## **Anàlisi de les dades**

Les anàlisis es van dur a terme amb el *software* d'anàlisi quantitativa SPSS v.19.0. Es va realitzar una anàlisi d'estadística descriptiva mitjançant recompte de freqüències, percentatges i mitjanes. Les mitjanes es van calcular assignant un valor a cadascuna de les respostes (res=0, poc=1, prou=2, bastant=3 i molt=4).

L'associació entre la satisfacció dels estudiants amb l'avaluació, i els avantatges i dificultats assenyalats per l'alumnat es va analitzar mitjançant correlacions bivariades en les quals es va utilitzar el coeficient *rho de Spearman*.

# **RESULTATS I DISCUSSIÓ**

## **Avantatges**

Una àmplia majoria de l'alumnat dona valoracions molt altes als avantatges dels models d'AFiC, amb un alt grau de consens entre l'alumnat (Figura 1).

Les persones que van participar en el model d'AFiC van declarar haver seguit un procés d'aprenentatge personalitzat, manifestant que ofereix alternatives adaptades a l'alumnat, que facilita la tutela del mateix i que aquesta es produeix de forma més individualitzada. Aquests resultats són semblants als que ens ofereixen Fraile-Aranda i Cornejo (2012), Hortigüela, Pérez-Pueyo i Abella (2015b) i Martínez-Mínguez, Vallés i Romero-Martín (2015).

Taula 3. Dimensions i ítems utilitzats en l'estudi<sup>11</sup>

Dimensió	Id	Ítem
Avantatges	V1	Ofereix alternatives a tot l'alumnat
	V2	Millora la tutela acadèmica (seguiment i ajuda a l'alumnat)
	V3	Es dona un seguiment més individualitzat
	V4	L'estudiant realitza un aprenentatge actiu
	V5	L'alumnat està més motivat, el procés d'aprenentatge és més motivador
	V6	Permet aprenentatges funcionals
	V7	Genera aprenentatges significatius
	V8	S'aprén molt més
	V9	Requereix més responsabilitat
	V10	Hi ha un contracte previ, negociat i consensuat del sistema d'avaluació
	V11	Està centrat en el procés, importància del treball diari
	V12	La qualificació és més justa
	V13	Millora la qualitat dels treballs exigits
	V14	Avalua tots els aspectes possibles
	V15	Hi ha retroalimentació i possibilitat de corregir errors en documents i activitats
Inconvenients	I1	Té una dinàmica de treball poc coneguda, falta d'hàbit
	I2	Cal comprendre-ho prèviament
	I3	El procés és més complex i, de vegades, poc clar
	I4	Genera inseguretat i incertesa, dubtes sobre què cal realitzar
	I5	Exigeix una assistència obligatòria i activa
	I6	Exigeix continuïtat
	I7	Exigeix participar en la pròpia avaluació (autoavaluar-se)
	I8	Exigeix un major esforç
	I9	Es pot acumular molt de treball al final
	I10	Existeix una desproporció treball/crèdits
	I11	És injust respecte a altres processos d'avaluació
	I12	Les correccions han sigut poc clares
	I13	La valoració del treball és subjectiva
Satisfacció	S1	Assenyala la satisfacció global en relació amb l'assignatura
	S2	Assenyala la satisfacció global en relació amb l'avaluació de l'assignatura

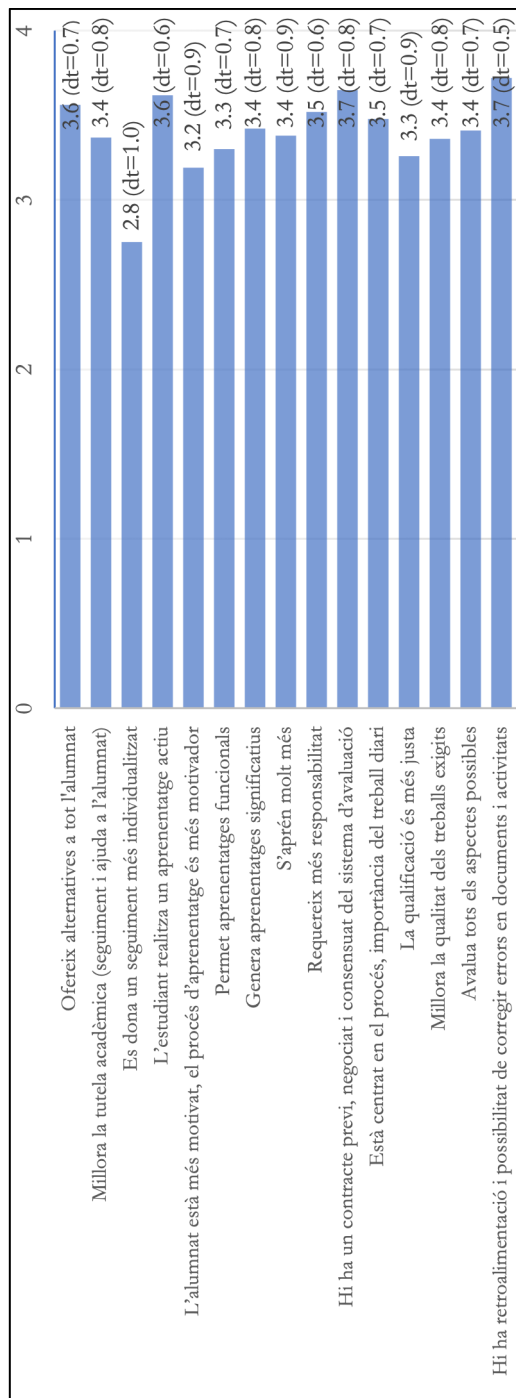
<sup>11</sup> Traducció al valencià d'un instrument dissenyat i validat en llengua castellana. Aquest estudi es va realitzar fent servir l'instrument en la seua llengua original.

Respecte als resultats relacionats amb el tipus d'aprenentatge, l'alumnat opina de manera majoritària que el sistema d'AFiC facilita un aprenentatge actiu, més funcional i significatiu. En definitiva, consideren que els coneixements apresos van ser útils i que els van ajudar a adquirir un major aprenentatge. Aquests resultats mostren similituds amb altres estudis en els quals l'alumnat declara que l'AFiC afavorix un aprenentatge actiu, significatiu i funcional (Fraile-Aranda & Cornejo, 2012; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Abella, 2015b), així com un major aprenentatge respecte a altres sistemes d'avaluació orientats a la qualificació (Hortigüela, Pérez-Pueyo & Abella, 2015a; Ibarra-Saiz & Rodríguez-Gómez, 2014; Rodríguez-Gómez, Ibarra-Saiz, Gallego, Gómez & Quesada, 2012; Silva & López-Pastor, 2015).

Altres avantatges assenyalats per l'alumnat guarden relació amb una major motivació cap a l'assignatura i el desenvolupament de responsabilitat. Una possible explicació podria consistir en el fet que si l'AFiC afavoreix situacions d'aprenentatge actiu, l'alumnat es sent més motivat i percep un major desenvolupament de la seua autonomia i responsabilitat. Els nostres resultats coincideixen amb els presentats per Hamodi i López-Pastor (2012), Martínez-Mínguez, Vallés i Romero-Martín (2015), Romero-Martín, Fraile-Aranda, López-Pastor i Castejón-Oliva (2014), Ureña i Ruiz (2012) i Vallés, Ureña i Ruiz (2011). També pot influir en aquesta percepció positiva el fet de rebre un *feedback* constant sobre el treball, de manera que poden comprovar que el treball realitzat té un resultat immediat, sense haver d'esperar al final de l'assignatura.

En relació amb la percepció de l'alumnat respecte als procediments d'avaluació, retroalimentació i qualificació trobem que, d'una banda, la gran majoria de la mostra destaca que el model d'AFiC avalua tots els aspectes possibles, centrant-se principalment en els processos d'aprenentatge. D'altra banda, pràcticament la totalitat de l'alumnat va assenyalar l'existència d'un alt grau de retroalimentació, la qual cosa els va permetre corregir errors en els seus documents i activitats, millorant així la qualitat dels treballs. Amb tota probabilitat, proposar treballs tutelats al llarg del curs va reforçar aquesta percepció entre l'alumnat, ja que va permetre valorar el procés d'aprenentatge i proporcionar *feedback* de manera contínua, ajudant l'alumnat a ser més conscient dels seus encerts i errors. Aquestes dades coincideixen amb l'estudi de Capllonch i Buscà (2012), els qui, a partir de l'anàlisi de continguts dels informes de docents que van aplicar sistemes d'AFiC en l'Educació Superior, van concloure que tindre un seguiment més pròxim i continuat del procés d'aprenentatge i proporcionar un *feedback* més continu i personalitzat fa que l'alumnat es senta més secundat i que tinga més confiança en el seu procés d'aprenentatge. Per part seua, Silva i López-Pastor (2015) destaquen que

Figura 1. Avantatges de l'itinerari d'avaluació formativa segons l'alumnat





l'alumnat valora positivament rebre correccions periòdiques i la implicació del docent en el seu procés d'aprenentatge.

D'altra banda, el fet que l'alumnat perceba que el sistema d'AFiC es centra en el procés d'aprenentatge i que proporciona un *feedback* que l'ajuda a millorar la qualitat dels treballs exigits, contribueix a que l'alumnat perceba que la qualificació rebuda s'ajusta més als aprenentatges adquirits al llarg de l'assignatura. Resultats similars poden trobar-se en els estudis de Fraile-Aranda i Cornejo (2012), Hamodi i López-Pastor (2012) i Hortigüela, Pérez-Pueyo i Abella (2015a), els quals reflecteixen que l'alumnat considera més justos els sistemes d'avaluació en què es proporciona retroalimentació sobre l'aprenentatge al llarg del procés i no simplement al final d'aquest.

També és destacable el baix grau de dissens que existeix entre l'alumnat, mostra d'això són els baixos índexs de desviació típica (que oscil·len entre 0.5 i 1.0).

### **Dificultats**

En termes generals, l'alumnat no és tan contundent en les opinions sobre les dificultats (Figura 2) com amb els avantatges indicats en l'apartat anterior, tal com indica la dispersió en els valors dels ítems (rang de valors entre 0.8 i 1.4).

Les principals dificultats del sistema d'AFiC per a l'alumnat d'aquest estudi són el grau d'exigència, la continuïtat i l'assistència obligatòria i activa, igual que assenyalen Romero-Martín, Castejón-Oliva i López-Pastor (2015) (Figura 3). Així mateix, tant el nostre estudi com el presentat per Gallardo-Fuentes i Carter-Thuillier (2016) apunten com a dificultats la necessitat de comprendre i estar familiaritzat amb el sistema d'avaluació. De fet, aproximadament la meitat de les persones participants en l'estudi va considerar no conèixer la dinàmica de treball pròpia de l'AFiC. Autors com Buscà, Pintor, Martínez i Peire (2010), Ureña i Ruiz (2012), Vallés, Ureña i Ruíz (2011) i Zaragoza, Luis-Pascual i Manrique (2008), assenyalen la dificultat que suposa enfrontar-se per primera vegada a una dinàmica de treball poc coneguda. En aquest sentit, Boud i Falchikov (2007) assenyalen que per a guanyar fiabilitat en els processos en els quals l'alumnat participa en l'avaluació és fonamental que les i els participants tinguin certa experiència en els mateixos. En el nostre estudi, un 30% dels participants afirma sentir-se insegur amb l'AFiC. No obstant això, la inseguretat pot anar disminuint conforme l'alumnat guanya experiència en aquesta mena de metodologies (López-Pastor *et al.*, 2016).

Figura 2. Dificultats de l'itinerari d'avaluació formativa segons l'alumnat

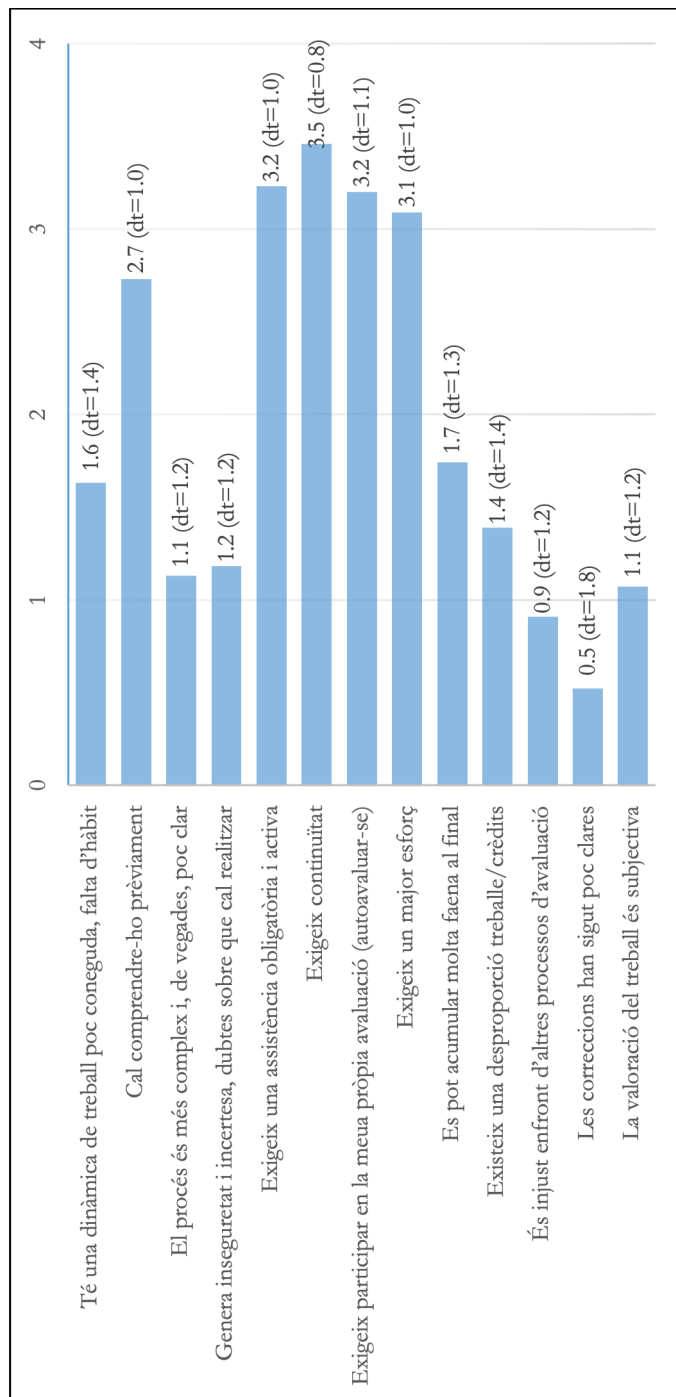
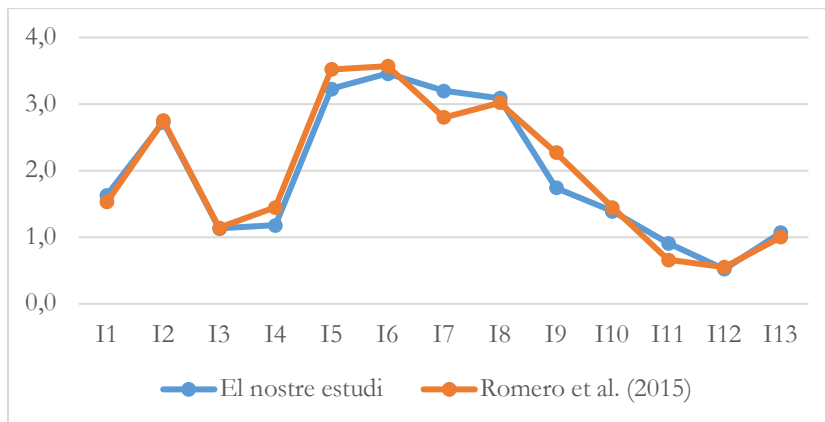


Figura 3. Comparativa entre les dificultats trobades en el nostre estudi i les trobades en Romero-Martín, *et al.* (2015)



Encara que els aspectes anteriors no són inconvenients en si mateixos, indiquen que l'alumnat percep que el sistema d'AFiC dissenyat implica una major càrrega de treball. Malgrat això, l'alumnat no troba desproporció entre el treball dedicat a l'assignatura i els crèdits d'aquesta. Tampoc sembla desproporcionada l'acumulació de treball al final de l'assignatura per a gran part de l'alumnat, cosa que sí que ocorre en els models tradicionals d'Educació Superior, on tot el treball de l'alumnat sol concentrar-se al final de cada quadrimestre. També trobem paral·lelismes entre els nostres resultats i els reflectits per Fraile-Aranda i Cornejo (2012), Gallardo-Fuentes i Carter-Thuillier (2016), Hamodi i López-Pastor (2012) i Hortigüela, Pérez-Pueyo i Abella (2015a), l'alumnat dels quals va manifestar que una de les principals dificultats de l'AFiC radica en l'augment de càrrega de treball respecte a models d'avaluació més tradicionals. Aquesta percepció sol deure's al fet que l'alumnat no està habituat a una distribució contínua del treball al llarg del curs (López-Pastor *et al.*, 2013). Però, tal com demostren les dades empíriques, la càrrega de treball que suposen els models d'AFiC tampoc és desproporcionada respecte als crèdits ECTS de les assignatures (Julián *et al.*, 2010).

Finalment, trobem que les mitjanes de diversos ítems relacionats amb les possibles dificultats en els processos de retroalimentació i qualificació ("les correccions són poc clares", "valoració subjectiva dels treballs realitzats al llarg de l'assignatura" i "injustícia respecte a altres sistemes més tradicionals") són molt baixes. Apareixen similituds entre aquests aspectes i els resultats de Gallardo-Fuentes i Carter-Thuillier (2016), Hortigüela, Pérez-Pueyo i Abella (2005a), Martínez-Mínguez, Vallés i Romero-Martín

(2015) i Romero-Martín, Castejón-Oliva i López-Pastor (2015), els quals troben que l'AFiC proporciona major claredat en les correccions, genera menys incertesa i, per tant, és més justa que els sistemes tradicionals.

### **Satisfacció de l'alumnat**

L'alumnat participant va reconèixer un alt grau de satisfacció, tant amb l'assignatura en general ( $M=3.4$ ;  $dt=0.9$ ) com amb el sistema d'AFiC ( $M=3.1$ ;  $dt=0.9$ ). Aquestes dades coincideixen amb la valoració positiva de l'alumnat davant situacions d'avaluació orientades a l'aprenentatge i no merament a la qualificació (Fraile-Aranda & Cornejo, 2012; Manrique, Vallés & Gea, 2012; Romero-Martín *et al.*, 2014; Ureña & Ruiz, 2012).

Després de realitzar la prova *rho de Spearman* observem una relació directa significativa entre la satisfacció amb l'assignatura i els avantatges identificats per l'alumnat (12 de 15) (Taula 4). Entre elles, els majors índexs de correlació els trobem entre els ítems referits a la motivació (V5), a la justícia en la qualificació (V12) i al major aprenentatge (V8). Sembla lògic pensar que aquelles persones que perceben una major motivació cap al sistema d'avaluació, així com les que manifesten que els procediments d'avaluació i qualificació són més justos, senten un alt grau de satisfacció, sobretot, si perceben que el seu aprenentatge es veu reforçat.

La resta de correlacions significatives presenten una magnitud baixa o moderada. D'altra banda els ítems “ofereix alternatives a tot l'alumnat”, “requereix més responsabilitat” i “hi ha un contracte previ, negociat i consensuat del sistema d'avaluació” no van mostrar cap associació amb la satisfacció.

D'altra banda, l'àmplia majoria de variables referides a les dificultats assenyalades per l'alumnat (11 de 13) correlacionen amb la seua satisfacció respecte al sistema d'AFiC (Taula 5), dels quals únicament una ho fa de forma significativament directa (I7). Aquesta dada resulta cridanera, atès que si bé l'exigència de participar en la pròpia avaluació podria considerar-se *a priori* un inconvenient, doncs augmenta la càrrega de treball, l'alumnat ho valora positivament.

Entre els inconvenients que van presentar una magnitud inferior, hi ha dos que correlacionen significativament de manera negativa (I8 i I2). Aquestes dades ens indiquen que a mesura que augmenta la percepció de l'esforç exigít, així com la necessitat de comprendre prèviament els procediments pels quals serà avaluat, descendeix el grau de satisfacció.

Taula 4. Correlacions bivariades entre grau de satisfacció i avantatges identificats per l'alumnat

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
<b>S2</b>	.110	.325*	.240*	.290*	.582*	.299*	.340*	.394*	.012	.097	.237*	.473*	.365*	.382*	.266*

\* La correlació és significativa en el nivell  $p < 0.05$

Taula 5. Correlacions bivariades entre grau de satisfacció i inconvenients identificats per l'alumnat

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13
<b>S2</b>	-.364*	-.236*	-.529*	-.455*	-.087	.036	.356*	-.208*	-.428*	-.498*	-.489*	-.295*	-.313*

\* La correlació és significativa en el nivell  $p < 0.05$

D'altra banda, les variables que correlacionen de forma clarament negativa amb el nivell de satisfacció són les referides a la complexitat i inseguretats cap al procés d'avaluació, així com la desproporció en relació als crèdits de l'assignatura i la injustícia respecte a altres sistemes d'avaluació (I3, I4, I10 i I11). Com s'aprecia en l'apartat anterior, es tracta de variables amb mitjanes baixes, la qual cosa indica que l'alumnat no els considera un problema greu.

## CONCLUSIONS

Després de l'anàlisi dels resultats podem afirmar que l'alumnat va destacar els avantatges que ofereixen els sistemes d'AFiC per damunt de les dificultats. Aquest aspecte és molt destacable, atès que es tracta d'alumnat de FIPEF i, per tant, és convenient que existisca una transferència a la pràctica professional una vegada s'incorporen als centres educatius.

Podem assenyalar que l'alumnat valora molt positivament els avantatges dels sistemes d'AFiC de manera general, destacant lleugerament per damunt de la resta els següents: (a) ofereix alternatives a tot l'alumnat, (b) l'alumnat realitza un aprenentatge actiu, (c) consideren útil allò après amb aquesta intervenció, (d) hi ha un contracte previ, negociat i consensuat del sistema d'avaluació i (e) hi ha retroalimentació i possibilitat de corregir errors en documents i activitats.

L'alumnat assenyalava com a principals dificultats aquelles relacionades amb la seua implicació: (a) exigeix una assistència obligatòria i activa; (b) exigeix continuïtat; (c) exigeix participar en la pròpia avaluació; i, (d) exigeix un major esforç. En canvi, algunes possibles dificultats tenen valoracions molt baixes, especialment les referides als processos de retroalimentació i qualificació. Aquests resultats indiquen que l'alumnat considera que el sistema d'AFiC és més just que altres processos d'avaluació, que les correccions han sigut clares i que la valoració del treball és poc subjectiva.

Finalment, l'alumnat va mostrar un alt grau de satisfacció, tant amb el sistema d'avaluació com amb l'assignatura en la qual es va aplicar, sent aquest últim sensiblement major. Els condicionants que van influir positivament en la satisfacció de l'alumnat respecte al sistema d'AFiC va ser el fet de sentir una major motivació, tindre major percepció de justícia respecte a altres sistemes d'avaluació, així com tindre el convenciment que contribueix a aprendre més i millor. D'igual manera crida l'atenció el fet que l'alumnat veja positivament la seua implicació en el procés d'avaluació a pesar que puga influir en un augment de la seua càrrega de treball.

Aquest estudi pot resultar interessant al personal docent i/o investigador amb inquietud pels processos d'avaluació alternatius, centrats en l'aprenentatge de l'alumnat. La contribució principal d'aquest treball

consisteix a comprendre la percepció de l'alumnat dels avantatges i dificultats dels processos d'AFiC experimentats en una assignatura de FIPEF, així com la seua satisfacció amb aquest.

Si bé, a causa del volum de la mostra emprada en l'estudi, no es poden generalitzar els resultats d'aquest, sí que poden ser transferibles a contextos similars. La discussió mostra com s'estan trobant resultats semblants en intervencions i estudis similars en altres universitats espanyoles i llatinoamericanes.

Com a prospectiva, creiem interessant investigar més a fons què ha mogut a un sector de l'alumnat a no triar l'itinerari d'AFiC, per a comprendre quines raons existeixen i quina és la satisfacció amb el procés d'aprenentatge i avaluació que han triat. També seria interessant combinar les dades quantitatives amb tècniques d'investigació qualitativa que permeten aprofundir més en la valoració i percepció de l'alumnat, amb matisos que no poden ser identificats amb la metodologia quantitativa. Una altra possible línia d'investigació consisteix a comprovar la transferència dels sistemes d'AFiC experimentats en la FIPEF a la pràctica professional com a docents.

## REFERÈNCIES

- Álvarez, B., Boedo, L., & Álvarez, A. (2012). Ejes del desarrollo del Espacio Iberoamericano del Conocimiento: análisis comparativo con el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 125-143.
- Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-15.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Benito, Á., & Cruz, A. (2003). Introducción. En Á. Benito & A. Cruz (coord.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.11-19). Madrid: Narcea.
- Bonsón, M., & Benito, Á. (2003) Evaluación y aprendizaje. En Á. Benito & A. Cruz (coord.), *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 longer term*. Abignon: Routledge.
- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

- 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. *ESE, Estudios Sobre Educación*, 18, 255-276.
- Capllonch, M., & Buscà, F. (2012). La evaluación formativa como innovación. Experiencias en una facultad de formación del profesorado. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 45-58.
- Capllonch, M., Ureña, M., Ruiz, E., Pérez-Pueyo, Á., López-Pastor, V. M., & Castejón-Oliva, F. J., & Taberner, B. (2009). Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la universidad. En V. M. López-Pastor, (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp.217-252). Madrid: Narcea.
- Castejón-Oliva, 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.
- Castejón-Oliva, F. J., Santos-Pastor, M. L., & Palacios-Picos, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 245-267.
- Fraila-Aranda, A., & Cornejo, P. V. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *REVALUE: Revista de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-22.
- Fraila-Aranda, A., López-Pastor, V. M., Castejón-Oliva, F. J., & Romero-Martín, R. (2013). La evaluación formativa en la docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Revista Aula Abierta*, 41(2), 213-234.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: S.XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College.
- Gallardo-Fuentes, F. J., & Carter-Thuillier, 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.
- Hamodi, C., & López-Pastor, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 103-116.



- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Abella, V. (2015a). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Abella, V. (2015b). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 88-104.
- Ibarra-Sáiz, M. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Gómez-Ruiz, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
- Julián, J. A., Zaragoza, J., Castejón-Oliva, F. J., & López-Pastor, V. M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 218-233.
- López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, Á., Barba, J. J., & Lorente-Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 37-50.
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B., & Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-138.
- Manrique, J. C., Vallés, C., & Gea, J. M. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 87-102.
- Martínez-Mínguez, L., Vallés, C., & Romero-Martín, R. (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. *@tic, Revista d'Innovació Educativa*, 14, 59-70.
- Moreno, A., & Poblete, C. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 291-296.

- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Reche, E. (2013). Rubrics vs. self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 125–132.
- Quicios, M. M. (2012). Las relaciones entre Latinoamérica y la Unión Europea a través de los espacios de educación superior: Espacio Iberoamericano del Conocimiento, Espacio Común de Educación Superior América Latina-Unión Europea y Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 2(4), 82-104.
- Rivera, E., Trigueros C., Moreno, A., & De la Torre, E. (2012). El papel de la autoevaluación en el proyecto interdisciplinar “formar educadores, formar personas”. Una mirada desde la óptica de los estudiantes. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 17-28.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra, M. S., Gallego, M. B., Gómez, M. Á., & Quesada, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-21.
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J., & López-Pastor, V. M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-16.
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M., & Castejón-Oliva, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 310-341.
- Rués, J. (2009). El aprendizaje autónomo en la educación superior. Madrid: Narcea.
- Santos-Pastor, M. L., Martínez, L. F., & López-Pastor, V. M. (2009). *La innovación docente en el EEEES*. Almería: Universidad de Almería.
- Silva, I., & López-Pastor, V. M. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? *@tic: Revista d'Innovació Educativa*, 14, 90-100.
- Sparkes, A. (1997). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la educación física. En J. Devís y C. Peiró (coord.). *Nuevas perspectivas curriculares en la Educación Física: la salud y los juegos modificados* (2ª ed.) (pp.251-266). Barcelona: Inde.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformance, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 3(38), 323-342.

- Ureña, N., & Ruiz, E. (2012). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 29-44.
- Vallés, C., Ureña, N., & Ruiz, E. (2011). La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Deustuko Unibertsitatea.
- Zambrana, L. A., & Manzano, V. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 269-276.
- Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. C., & Manrique, J. C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33.



## **ARTICLE 6**

Atienza, R., Valencia-Peris, A., & López-Pastor, V. M. (enviat). Avaluació formativa i professorat en formació inicial: experiències prèvies, actuals i prospectiva.

**Resum.** L'estudi aprofundeix en l'anàlisi de les experiències d'avaluació formativa i compartida (AFiC) en Educació Física (EF) que un grup d'estudiants de Formació Inicial de Professorat en EF va tindre durant la l'educació obligatòria, de la seua percepció del model d'AFiC experimentat en l'assignatura de 'Didàctica de l'EF en l'Educació Primària' i de les expectatives sobre l'aplicació en la futura pràctica docent. Per portar-lo a terme es van recollir 42 diaris de reflexió que les i els participants van anar redactant al llarg del semestre. Es va realitzar una anàlisi temàtica emprant el programa NVivo v.10. Els principals resultats revelen que majoritàriament no han experimentat models d'AFiC en l'assignatura d'EF durant l'educació obligatòria. No obstant això, després d'experimentar-lo en l'assignatura, l'alumnat percep aquest model d'avaluació molt positivament, valorant especialment la capacitat per a fomentar un aprenentatge més gradual, continu, significatiu, reflexiu i adaptat. Així mateix, assenyalen que, tant per a estudiants com per a docents, implica un increment en la càrrega de treball. Finalment, una gran part de l'alumnat participant manifesta la intenció d'aplicar AFiC en la futura pràctica professional.

**Paraules clau:** avaluació educativa, educació superior, educació física, avaluació formativa, avaluació compartida.

## INTRODUCCIÓ

Des de la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), les universitats europees es troben davant el repte de reformar els enfocaments educatius. Això implica, entre altres aspectes, la transició d'un ensenyament tradicional en el qual l'alumnat és un element passiu que rep una sèrie de coneixements que ha d'emmagatzemar, a un model centrat en l'aprenentatge actiu i competencial (Benito & Cruz, 2005; Dochy, Segers & Dierick, 2002). Perquè aquest canvi de paradigma en la docència universitària pugui produir-se *de facto*, ha de lligar-se a la transformació de la concepció d'avaluació, doncs aquesta condiciona potentment la forma en què l'alumnat aprèn (Álvarez-Méndez, 2001; Brown & Glasner, 2003). En aquest marc, l'avaluació formativa i compartida (AFiC) s'erigeix com el model més pertinent per a afavorir l'aprenentatge en Educació Superior (Hamodi & Barba-Martín, 2021; López-Pastor, 2009). Considerem l'AFiC com un procés de constatació, valoració i presa de decisions la finalitat del qual és optimitzar l'acte educatiu que té lloc; per això, el flux de diàleg (docent-alumnat i estudiant-estudiant) i *feedback* en les seues múltiples formes pren una especial rellevància (Hamodi *et al.*, 2014).

La literatura especialitzada ha recollit nombroses evidències sobre els efectes que generen en l'aprenentatge de l'alumnat universitari tant els models d'avaluació de caràcter formatiu compresos sota el paraigua d'avaluacions alternatives (Black & William, 1998; Buscà *et al.*, 2011; Knight, 2005; López-Pastor, 2009), com les estratègies participatives en avaluació (Dochy, Segers & Sluijsman, 1999; Hargreaves, 2007; Lorente-Catalán *et al.*, 2018). Centrant-nos en allò concret, durant l'última dècada s'han desenvolupat diferents investigacions en el context espanyol que tracten de llançar llum sobre la incidència de l'AFiC en l'aprenentatge de l'alumnat de formació inicial de professorat d'Educació Física (FIPEF). Entre les principals troballes trobem que a) ajuda a aprendre més i millor (Atienza *et al.*, 2016; López-Pastor, 2009); b) contribueix a desenvolupar les competències professionals (Cañadas *et al.*, 2018; Fraile-Aranda, *et al.*, 2018); c) afavoreix un alt rendiment acadèmic (Romero-Martín *et al.*, 2014); d) ajuda al fet que l'alumnat assumisca responsabilitats en el procés d'aprenentatge (Hortigüela-Alcalá & Pérez-Pueyo, 2016); i e) facilita la transferència d'experiències d'AFiC entre la universitat i l'escola (Barrientos *et al.*, 2019; Hamodi *et al.*, 2017; Molina & López-Pastor, 2019).

El disseny i desenvolupament dels models d'AFiC s'articulen entorn de l'alumnat, situant-lo en el centre del procés educatiu, tal com proposa l'EEES; en conseqüència, resulta indispensable conèixer com sent, experimenta i dona sentit a aquestes propostes. Alguns estudis recents demostren que les percepcions de docents i discents poden no coincidir

en matèria d'avaluació (Gutiérrez-García *et al.*, 2013; Romero-Martín *et al.*, 2015). Per això considerem necessari recollir i analitzar la mirada de l'alumnat respecte a l'AFiC durant la seua FIPEF i així conèixer de primera mà les seues opinions, percepcions i experiències.

El propòsit de l'estudi és aprofundir en les experiències, percepcions i expectatives de l'alumnat en FIPEF respecte als sistemes d'AFiC viscuts. En particular, ens centrarem en l'anàlisi de tres aspectes clau:

- Conèixer les experiències prèvies d'AFiC en EF durant les etapes d'educació obligatòria.
- Conèixer els avantatges i les limitacions que atribueixen a l'AFiC tant els estudiants com els docents.
- Conèixer les expectatives d'emprar sistemes d'AFiC en la seua futura pràctica docent després d'haver-les experimentat en FIPEF.

## MÈTODE

### Enfocament metodològic

Aquesta investigació s'emmarca en les bases epistemològiques de la fenomenologia social. En ella tractem de comprendre un fenomen a través de les experiències subjectives de les persones que li donen significat. Concretament, identifiquem una sèrie de temes i estructures que ens permeten explorar l'AFiC a partir de les experiències, els significats i les realitats de l'alumnat que participa en ella. Es va emprar un model d'anàlisi temàtica, consistent en la identificació i organització de patrons de significat repetits, a partir de l'anàlisi i examen exhaustiu d'un conjunt de narratives, la qual cosa permet la comprensió i interpretació del fenomen d'estudi (Braun & Clarke, 2006).

### Participants

L'estudi es va realitzar en una assignatura troncal de 2<sup>a</sup> curs del Grau en Mestra/o en Educació Primària de la Universitat de València: 'Didàctica de l'Educació Física en l'Educació Primària', que consta de 6 crèdits ECTS (2,4 són presencials). L'assignatura es va desenvolupar durant el primer quadrimestre del curs 2015/16 al llarg de 14 setmanes, realitzant-se 2 sessions teoricopràctiques setmanals de 2 hores cadascuna.

En l'estudi van participar 42 estudiants (29 dones i 13 hòmens) d'un dels 11 grups de l'assignatura. L'edat oscil·lava entre els 19 i els 26 anys, sent 19 i 20 les edats més freqüents.

El professor del grup és també l'investigador principal de l'estudi, per la qual cosa es va tindre especial cura a remarcar el caràcter voluntari de la



participació en la investigació, aclarint-se que la participació en l'estudi no afectaria la qualificació de l'assignatura. Així mateix, es va garantir la utilització ètica de les dades obtingudes i l'anonimat de les persones participants.

### **Treball de camp i instruments d'obtenció de la informació**

Per a accedir a les experiències, significats i realitats de l'alumnat es va emprar un diari virtual estructurat de reflexions sobre l'AFiC (la ferramenta utilitzada va ser l'aplicació de formularis en línia desenvolupada per Google®). Les qüestions abordades es van distribuir per capítols al llarg del quadrimestre (Taula 1). Cada participant va utilitzar un pseudònim per a garantir la confidencialitat i l'anonimat de les intervencions.

Taula 1. Continguts del diari estructurat

Capítol	Setmana	Continguts
1	2 <sup>a</sup>	Concepte d'AFiC. Experiències d'AFiC durant l'educació obligatòria.
2	5 <sup>a</sup>	Expectatives sobre el procés d'AFiC en l'assignatura 'Didàctica de l'Educació Física en l'Educació Primària'.
3	8 <sup>a</sup>	Avantatges i limitacions de l'AFiC.
4	11 <sup>a</sup>	Predisposició a la implementació de models d'AFiC durant els períodes de pràctiques universitàries i durant la futura pràctica professional.
5	14 <sup>a</sup>	Compliment d'expectatives sobre el procés d'AFiC seguit durant l'assignatura i valoracions finals.

### **Anàlisi de dades i categories d'anàlisi**

El tractament de la informació recollida en els diaris es va desenvolupar seguint les fases de l'anàlisi temàtica definida per Braun i Clarke (2006):

- Familiarització amb les dades. Consisteix en la lectura reiterada i detinguda dels diaris de l'alumnat i l'anotació d'idees generals.
- Generació de codis inicials. La codificació inicial va seguir una lògica deductiva doncs va estar determinada per les preguntes d'investigació.
- Cerca de temes. Els codis inicials es van organitzar en temes o categories que representaven nivells de significat propi.

- Revisió de temes. Es va realitzar una revisió de l'organització de la informació per a valorar la possibilitat de recodificar la informació o establir noves categories.
- Definició i denominació de temes. Es van identificar de manera definitiva els temes inclosos en l'article i es van jerarquitzar en categories i subcategories (Taula 2).
- Producció de l'informe final.

El procés no es va desenvolupar linealment sinó que va tindre un caràcter cíclic en el qual unes fases es van anar superposant a les altres. A l'hora de realitzar les anàlisis es va emprar el programari d'anàlisi qualitativa NVivo® v10.

Taula 2. Estructura de categories d'anàlisi

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
1-Experiències prèvies d'AFiC	
2-Valoració del procés	2.1- Avantatges atribuïts a l'AFiC 2.2- Limitacions atribuïdes a l'AFiC
3-Expectatives de futur docent	3.1- Durant la professió docent 3.2- Durant les pràctiques universitàries

### **Descripció de la proposta d'AFiC**

El propòsit principal de l'assignatura és comprendre les bases didàctiques i pedagògiques de l'Educació Física i desenvolupar les principals competències professionals necessàries per a la pràctica docent en l'etapa de Primària. Per a aconseguir-ho es van plantejar tres activitats d'aprenentatge i avaluació:

- **Disseny de la unitat didàctica.** Es tracta d'un treball grupal que havia d'elaborar-se al llarg de tot el quadrimestre. Es van establir uns terminis en els quals havia de presentar-se cada part del treball. A tals efectes cada grup va generar un blog on penjaven els continguts de la unitat didàctica (UD): anàlisi del context escolar, objectius educatius, competències curriculars, continguts didàctics, etc. Cada contingut rebia el *feedback* a través de comentaris en les diferents entrades dels blogs, tant del professor, com d'un altre grup d'estudiants (a manera d'avaluació entre iguals). Per a unificar el procés d'avaluació, des de la primera setmana de curs es va facilitar una escala de valoració dissenyada *ex profeso*. A partir del *feedback* rebut, cada grup va poder reelaborar els diferents apartats de la seua UD. El fet d'utilitzar un blog per a avaluar els treballs responia a una triple necessitat del

docent: a) possibilitar la participació de l'alumnat en el procés d'avaluació; b) fer que aquest procés fora més visible i transparent; i c) agilitzar el procés d'avaluació. Al final del quadrimestre, cada grup va presentar el treball complet incloent dos annexos: a) un informe d'autoavaluació del treball a partir de l'escala de valoració anteriorment citada; i b) un informe consensuat d'avaluació intragrupal en el qual es va reflectir la dedicació i les aportacions al treball de cada integrant. D'aquesta manera, tal com proposa Hamodi (2016), van poder reajustar la nota final del treball.

- **Disseny i desenvolupament d'una sessió pràctica.** Aquesta sessió havia de contextualitzar-se dins de la UD descrita anteriorment. A l'hora d'executar-la, el grup-classe es va dividir en tres rols: a) docent (composat pel grup que desenvolupava la sessió); b) alumnat (simulaven ser l'alumnat de Primària a qui anava dirigida la sessió); i c) grup d'observació (estudiants que analitzaven com es desenvolupava la sessió). Una vegada finalitzada la sessió es feia una posada en comú (una mena d'avaluació compartida), en la qual totes les parts comentaven els aspectes més destacables del procés d'ensenyament-aprenentatge centrant-se en bones pràctiques, aspectes a millorar i propostes de millora. Tot aquest procés es va realitzar en dos moments del curs, els assajos cap a meitat del quadrimestre, i les exposicions finals a final d'aquest. A través del *feedback* rebut en els assajos cada grup tenia l'oportunitat de millorar el resultat final. Per a facilitar les labors d'avaluació es va emprar una fitxa d'observació.
- **Reflexions individuals.** Cada estudiant havia de presentar un portafolis on reflexionara sobre l'aprenentatge. Per a orientar el contingut, a principi de curs es revisen i consensuen les principals competències professionals per a exercir la labor educativa en una escola de Primària. En el portafolis havien de justificar-se els coneixements adquirits al llarg de l'assignatura, aportant algunes evidències extretes de les diferents activitats d'aprenentatge. Així mateix, havien d'indicar-se quins aspectes competencials havien de millorar i propostes per a aconseguir-ho. L'avaluació va ser a càrrec del professor de l'assignatura utilitzant una escala de puntuació.

A manera de síntesi, en la Taula 3 es presenta una relació d'activitats, mitjans, tècniques i instruments d'avaluació.

Taula 3. Mitjans, tècniques i instruments d'avaluació

Activitat d'aprenentatge	Mitjà	Tècnica	Instrument
<b>1- Disseny grupal d'una unitat didàctica</b>	Treball escrit	Avaluació entre iguals: anàlisi documental	Escala de valoració
		Autoavaluació grupal: anàlisi documental	Escala de valoració Informe d'avaluació intergrupala
		Avaluació compartida: anàlisi documental	Escala de valoració
<b>2-Disseny i desenvolupament d'una sessió pràctica</b>	Treball escrit	Autoavaluació grupal: anàlisi documental	Escala de valoració
		Avaluació compartida: anàlisi documental	Escala de valoració
	Demostració pràctica	Avaluació entre iguals: observació directa	Fitxa d'observació
		Heteroavaluació: observació directa	Fitxa d'observació
<b>3- Reflexions individuals sobre el grau d'adquisició de les competències professionals</b>	Portafolis	Heteroavaluació: anàlisi documental	Escala de puntuació

## RESULTATS I DISCUSSIÓ

A continuació, es presenten els principals resultats de l'estudi, organitzats a partir de l'estructura de categories establides durant el procés d'anàlisi.

### Experiències prèvies d'AFiC

Un dels nostres focus d'interés va consistir a conèixer les experiències d'AFiC en EF durant l'educació obligatòria. Analitzant els diaris de l'alumnat s'observa que 20 estudiants consideren no haver tingut cap mena d'experiència prèvia, 17 identifiquen alguna experiència esporàdica

i poc substancial i únicament cinc van declarar haver tingut alguna experiència significativa. Una de les conseqüències més notables d'aquesta falta d'experiència és la sensació d'escepticisme o d'incertesa que pot arribar a generar la primera presa de contacte amb els models d'AFiC. Part de l'alumnat va incloure en els seus diaris el recel i la confusió que van experimentar en moments inicials del curs:

...a l'inici del curs no sabia realment si funcionaria aquest tipus d'avaluació, ja que mai l'havia experimentat (Alumna\_29).

Al principi del quadrimestre vaig triar aquesta opció una mica a 'cegues' perquè mai, des que estic estudiant, havia tingut l'opció de triar una avaluació contínua i formativa (Alumna\_21).

D'altra banda, 10 estudiants deixen entreveure, si bé no un posicionament crític, almenys un darrer lament cap als models d'avaluació tradicional experimentats al llarg de la vida d'estudiants:

És una llàstima dir-ho, però desgraciadament no he tingut cap mena d'avaluació formativa durant l'educació obligatòria. [...] la majoria dels meus professors es basaven en un examen per a avaluar el nostre coneixement sobre la matèria en acabar el tema o el trimestre (Alumne\_40).

Lamentablement, al llarg de la meua educació obligatòria no he experimentat aquest sistema d'avaluació. [...] fins a la meua arribada a la universitat no he experimentat feedback respecte a la informació o coneixements donats sobre alguna matèria (Alumne\_26).

No és d'estranyar que l'alumnat experimente inseguretats o manifeste cert recel davant una pràctica nova per a ell. Tal com apunten Martínez *et al.* (2012), les i els estudiants necessiten un període d'adaptació per a sentir-se còmodes dins d'un nou enfocament d'aprenentatge. Així, en la investigació d'Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo i Abella (2015) s'advertix un major grau d'incertesa inicial entre estudiants que participen en models d'AFiC respecte a qui participa en processos d'avaluació tradicional. D'igual manera, Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo i López-Pastor (2015), després d'analitzar 50 estudis de cas universitaris, conclouen que tindre experiències prèvies d'almenys dos anys en AFiC aporta a l'alumnat major seguretat, la qual cosa reforça la seua implicació en aquest procés. Tot això deixa constància de la necessitat de dedicar unes sessions inicials per a aclarir què i com s'avaluarà i qualificarà al llarg del curs (Gutiérrez-García *et al.*, 2013; López-Pastor, 2009) de manera que es complisca el principi de transparència d'aquest procés (Álvarez-Méndez, 2001). Així mateix, coincidint amb els nostres resultats, Hamodi i López-Pastor (2012) argüeixen que l'alumnat universitari qüestiona les pràctiques habituals

d'avaluació tradicional una vegada ha experimentat models d'AFiC. Tots aquests fets ens indiquen que, si bé l'alumnat universitari poc versat en models d'AFiC pot mostrar unes certes reserves en un moment inicial, una vegada ha experimentat aquest model i comprén el funcionament ho valora molt positivament.

### **Valoració del procés**

A l'hora de valorar el procés d'AFiC experimentat al llarg del curs, l'alumnat va fer al·lusió a dos factors: avantatges i limitacions del sistema d'avaluació tant per al col·lectiu d'estudiants com per al de docents.

**Avantatges atribuïts a l'AFiC.** Es van destacar diversos aspectes beneficiosos per a l'alumnat, alguns d'ells estretament relacionats amb les característiques del procés d'avaluació seguit durant l'assignatura. El primer d'ells (remarcats per 28 estudiants) és que l'AFiC, en desenvolupar-se normalment de manera contínua, permet un aprenentatge gradual i permanent, la qual cosa els evita el sobre esforç de l'avaluació final. Una conseqüència lògica de distribuir equitativament la dedicació a l'aprenentatge al llarg de tot el quadrimestre (en termes de temps i d'esforç) i que no es concentre en un únic moment puntual, és la disminució de la pressió percebuda per l'alumnat:

...un dels aspectes que m'ha fet sentir millor és que es tenen en compte les diferents activitats que es fan al llarg del curs, així no ens ho "juguem" tot en un examen final com en altres assignatures [...] és millor per a nosaltres perquè anem [aprenent] a poc a poc i no tenim tanta pressió ni tants nervis (Alumna\_2).

[Amb l'AFiC] no arriques el curs en un sol examen, sinó que has de treballar a poc a poc i de manera constant. Si tens un mal dia, tens l'oportunitat d'esforçar-te més en altres dies. Fa falta dir que com un no se sent pressionat, les coses ixen amb més fluïdesa i naturalitat, més espontànies i això és una cosa que amb un examen no ocorre [...] no tindre pressió ni estrès [...] fa que ens relaxem i que aprenguem més i millor (Alumna\_21).

Un altre aspecte destacat per més de la meitat de l'alumnat és que l'AFiC permet un flux veritablement útil de *feedback*, centrat en mostrar els encerts, identificar els errors, orientar-los per a poder corregir-los i millorar així el procés d'aprenentatge. Aquest fet, que podria ser considerat un avantatge en si mateix, es veu potenciat en fer a l'alumnat responsable del propi aprenentatge. Així ho van reflectir diverses persones en els diaris:

Tampoc podem oblidar-nos que l'avaluació formativa té un gran avantatge a l'hora de millorar l'aprenentatge, ja que en tot moment realitza feedback. I això és molt positiu per a veure els errors comesos i poder remeiar-los [...] fa ser als alumnes més responsables i conscients del seu aprenentatge, ja que és necessari fer un treball més constant i això fa que augmenti la implicació (Alumna\_24).

L'avaluació formativa, en ser contínua, ens permet identificar els problemes que podem tindre al principi del curs escolar i corregir-los durant tot el procés d'aprenentatge [...] Ens fa ser més responsables, ja que a partir de les indicacions del professor i els nostres companys hem d'arribar a l'objectiu desitjat [...] aquest tipus d'avaluació ens motiva i, per tant, augmenta l'aprenentatge (Alumna\_41).

...en corregir-nos contínuament les entrades [del blog] ens adonem dels errors i encerts (Alumna\_30).

Un altre dels avantatges als quals l'alumnat va fer major al·lusió (reflectit per 28 estudiants) va ser que l'AFiC promou un aprenentatge reflexiu i significatiu:

Aquest sistema d'avaluació té molts beneficis, però el principal és que realment hi ha un procés d'aprenentatge significatiu. És a dir, sabem el que fem mentre estem aprenent. Així doncs, la unitat didàctica té sentit perquè nosaltres haurem de fer-les en un futur. El portafolis m'ha fet veure mentre el feia que és un gran instrument per a reflexionar sobre l'après, fins quant ho has après i, també et fa reflexionar sobre les mancances que tens (Alumna\_27).

...[l'AFiC] ens permet obtindre molt de feedback en els comentaris [del blog] que serveixen per a identificar problemes en la primera versió. Permet que els alumnes reflexionen [...] i milloren (Alumna\_12).

L'alumnat destaca dos aspectes fonamentals que van possibilitar que l'aprenentatge fora reflexiu i significatiu: d'una banda, 27 estudiants van assenyalar que el disseny d'activitats d'aprenentatge similars a la pràctica docent real requeria posar en pràctica determinades competències professionals; d'altra banda, 22 estudiants van coincidir en assenyalar com facilitador de l'aprenentatge reflexiu i significatiu l'intercanvi de *feedback* i punts de vista estudiant-estudiant i estudiant-docent a mesura que es van anar succeint les diferents activitats:

[En] un examen pots demostrar molts coneixements sobre una assignatura, però a la llarga la majoria d'aquests coneixements memoritzats seran oblidats. En canvi, el disseny de la sessió i després el desenvolupament íntegre d'aquesta, et permet

observar la tasca docent des d'una altra perspectiva. Crec que ha sigut molt interessant que tots hàgem tingut temps per a presentar-nos davant la classe com a docents [...] ja que, en un futur no gaire llunyà tots esperem treballar en aquesta professió [...] pense que les dues ocasions en les quals m'he enfrontat a la classe, tant en l'assaig com en la sessió final, m'han servit per a adonar-me de la situació real que viu un docent en el seu dia a dia, experiència que considere fonamental viure en aquests anys d'ensenyament per al meu desenvolupament íntegre com a professor (Alumne\_4).

...un dels avantatges que té aquest sistema d'avaluació és que es fan moltes reflexions. Cada vegada que acabem una classe pràctica es fa una reflexió sobre les activitats. Pense que és molt interessant i que ajuda al fet que els alumnes entenguem el motiu pel qual realitzem aquestes activitats [...] el professor ens orienta per a adquirir l'aprenentatge, per exemple, ens va fent preguntes per a veure el que sabem nosaltres i anar guiant-nos cap a la resposta i fem tutories per a aclarir els dubtes que tenim sobre l'assignatura i sobre els treballs que hem de realitzar (Alumna\_2).

Tots aquests avantatges conflueixen en un fet fonamental per a qualsevol procés educatiu: al final del quadrimestre es va evidenciar una millora qualitativa de l'aprenentatge. La majoria de l'alumnat (32 participants) reflecteix en els diaris que una vegada finalitzada l'assignatura van sentir una gran satisfacció en comprovar que l'AFiC els va facilitar un aprenentatge més profund en comparació amb la seua experiència amb models d'avaluació tradicional:

...he après més amb aquest sistema d'avaluació que amb uns altres, ja que hem fet més activitats [d'avaluació], [...] hem reflexionat sobre els aprenentatges. En canvi, en altres assignatures [...] ho apreníem de memòria, ho escrivíem en l'examen i al poc temps l'oblidàvem (Alumna\_2).

...amb aquest sistema d'avaluació he après més i millor que amb altres sistemes. Si enfoques la manera d'avaluar els teus alumnes amb un únic examen, aquests sol aprendran i memoritzaran allò que entra a eixe examen; però si, en canvi, avalues fomentant el pensament divergent i el descobriment de manera contínua amb el suport del professor al llarg de l'assignatura, això educa més a l'alumne i ens fa aprendre més, com és aquest cas (Alumne\_13).

En un altre ordre de coses, la pràctica totalitat de l'alumnat (39 casos) va identificar una sèrie d'avantatges de l'AFiC per al professorat. El principal d'ells (assenyalat per 22 estudiants) radica en el potencial per a millorar el procés d'ensenyament a partir d'un seguiment més pròxim de l'alumnat i el seu aprenentatge. Com podem interpretar a partir dels diaris, aquest fet



es relaciona amb la millora de tres aspectes de la labor docent: a) orientar millor l'alumnat; b) avaluar i qualificar de forma més justa; i, c) adaptar millor l'ensenyament a les necessitats de l'alumnat:

A través d'aquesta avaluació veus com el xiquet va adquirint progressivament els coneixements i està en continu aprenentatge. També veiem el progrés [de l'alumnat] de manera més detallada i podrem saber què ha de millorar i què no. El professor està "més damunt", fent-lo conscient dels errors i que pugua millorar contínuament (Alumna\_30).

Crec que és molt més just avaluar l'alumnat dia a dia, i coneixéir-lo. Com a [futur] docent, crec que [l'AFiC] permet realitzar una avaluació molt més justa i que reflecteix molt més el rendiment de cada alumne, per descomptat bastant més que un sol examen (Alumne\_5).

El primer avantatge que trobem òbviament és la d'adaptació docent. Contínuament estem veient com treballa l'alumnat, com millora amb el pas del temps, on té dificultats, etc. Cada alumne és diferent a la resta i nosaltres [el professorat] podem adaptar-nos millor a ells, ja que coneixem de primera mà com treballa aquest o aquell xiquet, quins problemes té i buscar solucions (Alumne\_18).

Resultats similars poden trobar-se en altres estudis, que també apunten que l'alumnat universitari valora positivament l'AFiC. Per exemple, Vallés *et al.* (2011) assenyalen que entre els avantatges que l'alumnat universitari li atribueix a l'AFiC destaca el fet de permetre un flux continu de *feedback*, així com una distribució racional i proporcional de l'esforç al llarg de tot el curs (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2015). Un altre dels avantatges assenyalat per l'alumnat universitari és que l'AFiC afavoreix un aprenentatge reflexiu i significatiu (Atienza, *et al.*, 2016; Fraile-Aranda & Cornejo, 2012). Alguns estudis remarquen que perquè això siga així el *feedback* ha de ser immediat, comprensible i orientat a detectar errors i millorar (Asún *et al.*, 2020; Sadler, 1989), tal com va ocórrer en el nostre cas.

El nostre alumnat coincideix amb Vallejo i Molina (2014) en destacar els contextos en els quals s'aplica una avaluació autèntica com a propicis per a fomentar un aprenentatge contextualitzat i significatiu la qual cosa, segons Sonlleva *et al.* (2021), contribueix a l'adquisició d'estratègies i actituds pròpies d'un professorat reflexiu. Existeixen altres estudis que remarquen el paper fonamental que juga l'intercanvi de *feedback* perquè l'aprenentatge siga eminentment reflexiu, i com aquest acompanyament ha de produir-se tant per la figura docent (Lin & Lai, 2013) com pels companys i companyes (Emery *et al.*, 2003; Schaeffer *et al.*, 2003), aquest

últim cas és crucial per a comprovar que l'alumnat ha desenvolupat la capacitat d'autoregulació tan necessària per a la formació inicial i permanent (Boud, 2000; Lorente-Catalán & Kirk, 2016).

En referència als avantatges trobats per al professorat, els nostres resultats coincideixen amb altres estudis que remarquen el potencial de l'AFiC per a conèixer millor els estudiants, la qual cosa permet planificar el procés d'ensenyament de forma més personalitzada, adaptant-lo millor a les necessitats i característiques de la classe i orientant millor en l'aprenentatge (Álvarez-Méndez, 2001; Martínez & Ureña, 2008; Vallés *et al.*, 2011; Zaragoza *et al.*, 2008). Tal com ocorre en el nostre estudi, els treballs d'Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo i Abella (2015) i de Souto *et al.* (2020) apunten que l'alumnat universitari percep que l'AFiC permet al professorat la possibilitat d'emetre judicis més justos durant el procés d'avaluació.

**Limitacions atribuïdes a l'AFiC.** Són escasses les limitacions que l'alumnat atribueix a l'AFiC. La més generalitzada fa referència al gran esforç que suposa per a l'alumnat (recollit en 30 diaris) i professorat (present en 19 diaris):

Parlant ara sobre algun inconvenient que veig, la veritat és que suposa molt més treball, tant per al professor que ha d'estar pendent de donar el feedback, com per als alumnes que contínuament han de treballar aquesta assignatura per a aprofitar el feedback del professor i poder millorar (Alumna\_14).

...[com a estudiant] l'únic inconvenient que experimente amb aquest mètode d'avaluació és que la càrrega de treball és excessiva [...] Una altra dificultat [com a futura professora] és que amb aquesta avaluació has de corregir més activitats i més treballs, el que suposa un esforç addicional tant en el col·legi com fora d'ell (Alumna\_2).

A tenor de les dades recollides aquesta percepció de sobre-esforç és conseqüència de la comparació entre els models d'avaluació tradicional (en els quals tant l'alumnat com el professorat concentren els seus esforços en unes poques setmanes) i l'AFiC (que exigeix un continu i gradual flux de retroalimentacions docent-alumnat i alumnat-alumnat al llarg del curs). Prova d'això és que gran part de l'alumnat participant, que assenyala com a avantatge el caràcter continu de l'AFiC, també identifica com a limitació una major càrrega de treball.

Com a avantatges podem tindre en compte que l'alumne aprèn més amb l'ajuda i correcció contínua del professor, encara que és cert que corregir tres o quatre vegades el mateix error pot resultar una miqueta pesat, com ens passa algunes vegades en la unitat didàctica (Alumna\_34).

El sistema d'avaluació que hem seguit al llarg d'aquest quadrimestre, enfocat en el dia a dia i en l'aprenentatge continu [...] ens ha fet aprendre a poc a poc, adquirint competències segons avançava el curs [...] com a inconvenient veig que la quantitat de treball era excessiva i de vegades pesada (Alumne\_5).

Malgrat la sensació generalitzada de sobre esforç, aproximadament la meitat de l'alumnat admet que l'alta exigència és un “mal necessari” en benefici de l'aprenentatge:

...amb aquest sistema són tot avantatges excepte que hem de treballar més [...] però considere que treballar més, en aquest cas, ix rendible ja que si un dels treballs t'ix malament o pitjor del que esperaves, pots corregir-lo i fer-lo millor (Alumna\_20).

Es requereix una dedicació, tant pel temps invertit com per les energies, bastant extensa. Encara que puga semblar negatiu, és un aspecte positiu ja que hem d'esforçar-nos per allò que desitgem i som conscients que els objectius s'han d'aconseguir a través de l'esforç i la perseverança [...] a més, és molt útil per a augmentar l'autoestima ja que és més fàcil millorar de manera progressiva. És a dir, podem apreciar el nostre progrés continu i gaudir d'ell (Alumna\_9).

En aquesta mateixa línia, Hortigüela-Alcalá i Pérez-Pueyo (2016), López-Pastor (2011) i Julián *et al.* (2010) troben que l'alumnat universitari percep un augment considerable de la càrrega de treball quan cursa assignatures en les quals s'aplica AFiC, ja que aquestes exigixen major continuïtat, esforç i implicació que els models tradicionals. En general, l'alumnat atribueix el sobre esforç a una suposada desproporció entre les hores invertides i les determinades pels plans d'estudi (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & Abella, 2015), creença àmpliament desmentida en altres estudis empírics (Julián *et al.*, 2010; López-Pastor *et al.*, 2013). En qualsevol cas, a pesar que puga descendir lleugerament la satisfacció de l'alumnat a mesura que augmenta la percepció de sobre esforç (Atienza *et al.*, 2016), en termes generals l'AFiC té molt bona acceptació al final de tot el procés (Fraile-Aranda & Cornejo, 2012; Romero-Martín *et al.*, 2014). Igualment existeix la creença que els models d'AFiC suposen una desmesurada càrrega de treball per al professorat (López-Pastor, 2011). No obstant això, són diversos els estudis que mostren que la càrrega de treball del professorat que aplica models d'AFiC s'ajusta a les directrius de l'EEES (Julián *et al.*, 2010; López-Pastor, 2011; López-Pastor *et al.*, 2013; Romero-Martín *et al.*, 2014).

## Expectatives de futur docent

La immensa majoria de participants es mostra decidida a utilitzar l'AFiC una vegada accedisca al cos docent. Una possible interpretació és que el fet de participar en un procés d'AFiC com a estudiants de FIPEF permet comprendre millor aquest model d'avaluació, així com prendre consciència dels avantatges, la qual cosa suposa una motivació a l'hora d'aplicar aquests models en el futur:

...considere que sí que utilitzaré l'avaluació formativa en la meua futura pràctica docent ja que considere que és la que millor s'adapta a aconseguir un aprenentatge complet de l'alumnat [...] a l'inici de curs la meua concepció sobre l'avaluació formativa era positiva, però no tenia molta idea d'en què consistia i molt menys de com es podia emportar a la pràctica. En el transcurs d'aquest quadrimestre he pogut experimentar i conèixer millor aquest sistema i la seua aplicació (Alumne\_33).

Sí [posaré en pràctica una AFiC] perquè crec en els beneficis. Veig que és una forma [d'avaluar] més justa i centrada en l'alumnat. Crec que d'aquesta manera és més fàcil centrar-se en el procés, en la formació, i no en el resultat, com a qualificació (Alumna\_35).

A través de les diverses vivències que he experimentat amb el model d'avaluació formativa, la meua concepció sobre aquesta pràctica docent ha variat notablement. Tots els dubtes i incògnites inicials degudes al desconeixement d'aquest sistema, i a no haver sigut partícip d'ell en cap ocasió anterior, es van anar dissipant a poc a poc fins a arribar al punt d'entendre el per què d'aquesta pràctica així com els beneficis respecte a altres sistemes d'avaluació [...] crec que sí que la utilitzaré [quan siga mestre] ja que podem veure realment si l'alumne va aprenent al llarg del curs (Alumne\_4).

La literatura especialitzada també mostra evidències d'una transferència positiva entre les experiències d'AFiC viscudes durant la formació inicial i la pràctica professional com a docents (Barrientos *et al.*, 2019; Hamodi *et al.*, 2017; Molina & López-Pastor, 2019). Aquest fet es deu, entre altres factors, a la confiança que adquireixen després d'haver participat activament en el procés d'avaluació (Lorente-Catalán & Kirk, 2016).

Per contra, trobem 10 participants que no tenen la certesa de si podran emprar models d'AFiC durant les pràctiques que realitzaran durant el curs següent. Entre els arguments emprats trobem dues creences fonamentals: a) imaginen que els mentors i mentores dels centres no posaran en pràctica models d'AFiC; i b) assumeixen que, com a estudiants en pràctiques,

poden intervenir en el disseny de les activitats d'aprenentatge, però no en els processos d'avaluació i qualificació:

No crec [que pugui aplicar AFiC] perquè el sistema d'avaluació el programa la mestra que m'assignen. [...] Trobar-me una mestra [que aplique] un sistema d'avaluació formativa [...] és l'única manera i no crec que vaja a ocórrer (Alumna\_27).

En resposta a si avaluaré així en les 'Pràctiques Escolars' als meus alumnes, la resposta és NO. La justificació és breu i concreta: evidentment, com jo només seré una alumna en pràctiques no tinc la capacitat per a avaluar en un mètode diferent al que utilitza la professora titular (Alumna\_9).

Respecte als casos que es mostren vacil·lants sobre si podran aplicar AFiC en les seues pràctiques, podem interpretar d'una banda, que la falta d'experiències prèvies durant les etapes d'educació obligatòria és possiblement un dels factors que fan que l'alumnat de FIPEF no perceba els centres de pràctiques com a espais en els quals models alternatius d'avaluació tinga un bon acolliment. D'altra banda, continuen confonent l'avaluació amb la qualificació, i creuen que aquesta última és tasca exclusiva del professorat mentor. Semblen oblidar que realitzar una AFiC sempre serà una possibilitat quotidiana per a qualsevol docent, fins i tot durant les pràctiques. De fet, existeixen estudis sobre les dificultats que té el professorat en formació inicial per a dur a terme sistemes d'AFiC durant les pràctiques (Lorente-Catalán *et al.*, 2018).

## CONCLUSIONS

El propòsit del nostre estudi és aprofundir en les experiències, percepcions i expectatives d'un grup d'estudiants de FIPEF respecte als sistemes d'AFiC. Comencem comprovant que gran part de l'alumnat no ha experimentat models d'AFiC en EF durant l'educació obligatòria, la qual cosa li provoca un cert recel quan es veu immers per primera vegada en els processos i mecanismes d'aquesta mena d'avaluació. És per això que recomanem dedicar un temps a l'inici de l'assignatura per a possibilitar que l'alumnat es familiaritze amb els mitjans, estratègies i instruments d'avaluació que s'empraran.

Hem comprovat com una vegada vençuda la resistència inicial, l'alumnat percep diferents avantatges en el procés d'AFiC experimentat:

- Suposa un aprenentatge gradual i permanent, la qual cosa permet repartir l'esforç al llarg de tot el procés d'aprenentatge i no concentrarlo al final.

- Es produeix un millor acompanyament de l'alumnat, la qual cosa permet que aquest siga més conscient de l'aprenentatge, de les llacunes de coneixement que puga tindre i les vies per a corregir-les.
- Es fomenta un aprenentatge significatiu i reflexiu, sobretot si entren activitats d'avaluació autèntica.

Tot això en conjunt suposa un major i millor aprenentatge dels continguts i competències professionals establits en l'assignatura.

D'altra banda, l'alumnat va percebre que, en comparació amb els models d'avaluació tradicional, l'AFiC suposa un augment de treball i dedicació. Aquesta sensació de sobre esforç es deu en gran manera al continu flux de *feedback* docent-alumnat, així com estudiant-estudiant.

Tenint en compte la seua condició d'estudiants de FIPEF, ens interessava conèixer la percepció dels avantatges i limitacions de l'AFiC atribuïdes a la figura docent. En aquest sentit l'alumnat va assenyalar que l'AFiC permet al professorat orientar millor als estudiants, avaluar i qualificar de forma més justa i millorar els processos d'ensenyament, per a adaptar-los a les necessitats de l'alumnat i del context. Així mateix, perceben l'AFiC com un model d'avaluació adequat i desitjable malgrat la major càrrega de treball que li atribueixen. Mostra d'això és que una gran part de participants té la intenció d'aplicar AFiC en la futura pràctica professional.

Aquest estudi pot resultar interessant per al personal docent i/o investigador amb inquietud pels processos d'avaluació alternatius, centrats en l'aprenentatge de l'alumnat. No obstant això, cal assenyalar algunes limitacions. En primer lloc, la percepció que té l'alumnat de les bondats atribuïdes a l'AFiC pot ser que es circumscriba únicament a l'experiència que han tingut en l'assignatura. En segon lloc, podria haver-se incorporat a l'estudi l'alumnat que pertanyia a altres grups de l'assignatura en els quals també es posen en pràctica sistemes d'AFiC. Finalment, l'ús de grups focals o entrevistes individuals amb l'alumnat podria haver aprofundit més la idea formada de l'AFiC, la valoració de l'experiència en l'assignatura i les expectatives de futur professional pel que fa a l'ús d'aquesta mena d'avaluació.

A partir dels nostres resultats s'obrin noves línies d'investigació com són conèixer els factors que operen com facilitadors i inhibidors a l'hora d'aplicar models d'AFiC durant els primers anys de docència, així com el paper que juga la FIPEF en aquest procés.

## REFERÈNCIES

- Álvarez-Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Asún, S., Fraile-Aranda, A., Aparicio, J. L., & Romero-Martín, M. R. (2020). Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos*, 37, 85–92.
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. M., & Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de Educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimiento*, 4(22), 1033–1048.
- Barrientos, E., López-Pastor, V. M., & Pérez-Brunicardi, 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*, 36, 37–43.
- Benito, Á., & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Brown, S. & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Buscà, F., Cladellas, L., Calvo, J., Martín, M., Padrós, M., & Capllonch, M. (2011). Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009. *Aula Abierta*, 39(2), 137–148.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón-Oliva, F. J. (2018). Desarrollo de Competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los Instrumentos. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111–126.
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13–29.

- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsman, D. (1999). The use of self-, peer-, and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331–350.
- Emery, C. R., Kramer, T. R., & Tian, R. G. (2003). Return to academic standards: a critique of student evaluation of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 37–46.
- Fráile-Aranda, A., Aparicio, J. L., Asún, S., & Romero-Martín, R. (2018). La Evaluación Formativa de las Competencias Genéricas en la Formación del Profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 39–53.
- Fráile-Aranda, A., & Cornejo, P. V. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *REVALUE*, 1(2), 1–22.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., & Pérez-Giménez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2(15), 130–151.
- Hamodi, C. (2016). La distribución intra-grupal de la calificación de trabajos colectivos. En C. Hamodi (coord.), *Formar mediante la evaluación en la Universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes* (pp. 45–52). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Hamodi, C., & Barba-Martín, R. (2021). *Evaluación Formativa y Compartida. Nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior*. Madrid: Dextra.
- Hamodi, C., & López-Pastor, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 103–116.
- Hamodi, C., López-Pastor, A. T., & López-Pastor, V. M. (2014). Red de evaluación Formativa y Compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *REVALUE*, 3(1), 1–33.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (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.
- Hargreaves, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 14(2), 185–199.



- Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2016). Percepción del alumnado de las clases de educación física en relación con otras asignaturas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123(1), 44–52.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & Abella, V. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE*, 13(1), 35–48.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & López-Pastor, V. M. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21(1), 1–14.
- Julián, J. A., Zaragoza, J., Castejón-Oliva J., & López-Pastor, V. M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 218–233.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Lin, J., & Lai, Y. (2013). Harnessing Collaborative annotations on online formative assessment. *Educations Technology & Society*, 16(1), 263–274.
- López-Pastor, V. M. (coord.). (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en docencia universitaria. *REDU*, 9(1), 159–173.
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B., & Webb, G. (2013). Formative assessment Strategies and their Effect on Student Performance and on Student and Tutor Workload: The Results of Research Projects Undertaken in Preparation for Greater Convergence of Universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163–180.
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of Assessment for Learning during a Physical Education Teachers Education course. *European Physical Education Review*, 20(1), 104–119.

- Lorente-Catalán, E., López-Pastor, V. M., & 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-Catalán & D. Martos-García (eds.). *Educación Física y Pedagogía Crítica: Propuestas para la transformación personal y social* (pp.193–213). Lleida: Universitat de Lleida.
- Martínez, L., Castejón-Oliva, F. J., & Santos-Pastor, M. L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP*, 15(4), 57–67.
- Martínez, L., & Ureña, N. (2008). Evaluación formativa y compartida en la educación superior: desarrollo psicomotor. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 9, 67–86.
- Molina, M., & López-Pastor, V. M. (2019). ¿Evalúo cómo 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.
- Navarro-Adelantado, V., Santos-Pastor, M. L., Buscà, F., Martínez, L., & Martínez, L. F. (2010). La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1–12.
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J., & López-Pastor, V. M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE*, 21(1), 1–17.
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M., & Castejón-Oliva, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 1–17.
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Schaeffer, G., Epting, K., Zinn, T., & Buskist, W. (2003). Student and faculty perceptions of effective teaching: a successful replication. *Teaching of Psychology*, 30(2), 133–136.
- Sonllewa, M., Martínez, S., & Monjas, R. (2021). Una experiencia de evaluación formativa y compartida: los proyectos de aprendizaje tutorado y la evaluación del trabajo en grupo. Reflexiones y propuestas. En C. Hamodi & R. Barba-Martín (coords.). *Evaluación Formativa y Compartida. Nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior* (pp.181-193). Madrid: Dextra.

- Souto, R., Jiménez, F., & Navarro-Adelantado, V. (2020). La percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación formativa aplicados en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 11–39.
- Vallejo, M., & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos evaluativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11–25.
- Vallés, C., Ureña, N., & Ruiz, E. (2011). La evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU*, 9(1), 135–156.
- Zaragoza, J., Luis, J. C., & Manrique, J. C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU*, 4, 1–33.



## CONCLUSIONS, LIMITACIONS I PROSPECTIVA

### CONCLUSIONS

El propòsit general d'aquesta tesi és conèixer de primera mà com estudiants de FIPEF donen sentit als processos d'avaluació experimentats en l'Educació Física durant la seua educació obligatòria, com valoren el procés d'AFiC viscut al llarg d'una assignatura universitària i quina perspectiva tenen d'aplicar models d'AFiC durant la seua futura pràctica docent en centres educatius.

A continuació es presenten les principals conclusions dels articles que componen aquesta tesi agrupats en funció de l'objectiu d'investigació.

#### **Conèixer les experiències d'un grup d'estudiants universitaris en referència a l'avaluació de l'Educació Física durant la seua escolarització**

Les experiències d'avaluació de l'EF escolar viscudes pels estudiants de FIPEF comparteixen trets comuns. Com a norma general, l'avaluació de l'EF s'ocupava especialment d'uns continguts curriculars considerats hegemònics (els jocs i les habilitats motrius bàsiques en l'etapa de Primària; i la condició física i els esports en Secundària), relegant altres a un segon terme (p. ex. l'expressió corporal, les activitats en el medi natural i la salut). A més a més, la participació de l'alumnat en els processos d'avaluació d'EF va ser escassa tant a l'etapa de Primària com de Secundària. Les exigües ocasions de participació van dependre del tipus de contingut avaluat.

L'avaluació de l'EF en l'etapa de Primària es caracteritzava per estar centrada quasi exclusivament en coneixements de tipus actitudinal i practicoprocedimental, no es recorda un especial interès per avaluar qüestions teòriques. Respecte a l'avaluació dels coneixements actitudinals, el professorat es centrava en observar regularment quin era el comportament del seu alumnat durant les classes. D'altra banda, l'avaluació dels coneixements pràctics variava en funció del contingut. Així doncs, els jocs i les habilitats motrius bàsiques solien avaluar-se d'una forma més o menys continua i integrada en les mateixes activitats d'aprenentatge. En aquests casos, el principal mitjà d'avaluació consistia en l'observació pràctica. Les activitats expressives podien tindre una doble orientació: bé centrar-se en una *performance*, el que suposava una avaluació final a partir de l'observació de la representació; bé centrar-se en els processos de disseny i assaig d'una actuació, la qual cosa solia realitzar-se de forma continua mitjançant l'observació docent. Aquesta forma d'avaluació respon a l'enfocament dominant de l'assignatura centrat en el

desenvolupament d'habilitats i destreses motrius, així com les relacions socioafectives mitjançant activitats de caràcter lúdic i recreatiu.

L'avaluació de l'EF en l'etapa de Secundària es caracteritzava per un augment del pes específic que cobraven els coneixements pràctics en detriment dels actitudinals, així com l'aparició de l'avaluació dels coneixements teòrics. Aquests últims solien avaluar-se mitjançant una prova escrita al final del trimestre en la major part de les ocasions de forma inconnexa amb els coneixements pràctics de l'assignatura. La forma en què s'avaluaven els coneixements actitudinals era semblant a com es feia durant la Primària. Per últim, l'avaluació dels coneixements practicoprocedimentals variava en funció dels continguts: la condició física s'avaluava de forma puntual al llarg d'un trimestre o del curs, de forma que es valorava la millora de les capacitats de l'alumnat al llarg d'un període; per allò es feien servir una bateria de proves físiques. Normalment l'avaluació dels continguts esportius tenia lloc al final de la unitat didàctica, l'alumnat havia de demostrar algun tipus de destresa tècnica analítica. L'avaluació de continguts com ara l'expressió corporal eren molt semblants a quan es realitzava durant l'etapa de Primària, no sent rellevants en l'avaluació global de l'assignatura.

Les característiques de l'avaluació de l'EF experimentada per l'alumnat de FIPEF durant les etapes d'educació obligatòries no es corresponen amb els atributs dels sistemes d'AFiC. Aquest fet és especialment taxatiu en l'etapa Secundària, la qual tingué majoritàriament trets tradicionals, els quals es corresponen amb discursos i enfocaments d'una EF orientada al rendiment, així com un currículum per objectius emmarcat en una racionalitat tècnica que entén l'avaluació com a mesura. Aquesta manca d'experiències d'AFiC prèvies al seu ingrés en FIPEF fa que no estiguen clars els conceptes i procediments associats a la mateixa, ni tampoc es coneguen els seus potencials avantatges i limitacions. Una de les conseqüències dels anteriors fets és que l'alumnat, davant una primera experiència d'AFiC, experimente sensacions d'incertesa i escepticisme, motiu pel qual, sembla necessari dedicar temps a l'inici de l'assignatura per a familiaritzar l'alumnat amb els mitjans, estratègies i instruments d'avaluació que s'utilitzaran.

### **Concretar un model d'avaluació formativa i compartida per a una assignatura de formació inicial del professorat d'Educació Física.**

Es presenta una proposta d'avaluació per a una assignatura de FIPEF, concretament 'Didàctica de l'Educació Física en l'Educació Primària', una assignatura troncal de 2<sup>n</sup> curs del Grau en Mestra/e en Educació Primària. Aquest disseny és fruit del treball col·laboratiu d'un equip de docents de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Es tracta d'un acord

de mínims que el professorat ha de concretar per al seu grup d'alumnes. La proposta ofereix a cada estudiant la possibilitat de triar un itinerari d'avaluació entre tres opcions:

- Una avaluació sumativa i final consistent en una prova escrita amb preguntes de caràcter teòric i pràctic.
- Una avaluació contínua, formativa i compartida, que integra una sèrie d'activitats d'avaluació al llarg de tota l'assignatura i que pot incloure o no un examen escrit final.
- Una avaluació mixta, que combina alguna activitat d'avaluació al llarg de l'assignatura amb un examen final.

Centrant-nos en l'itinerari d'AFiC, les principals activitats d'avaluació són:

- L'elaboració d'un Projecte d'Aprenentatge Tutoritzat (PAT), consistent en el disseny grupal d'una unitat didàctica d'Educació Física per a l'etapa de Primària.
- El disseny i desenvolupament pràctic d'una de les sessions de la unitat didàctica.
- La redacció d'un portafolis on es recullen reflexions sobre el grau d'adquisició de les competències professionals.

L'alumnat té a la seua disposició els diferents instruments que s'empren per a avaluar cadascuna de les activitats, tant les que ha de fer servir el professorat (dins d'un procés d'heteroavaluació) com el propi alumnat (bé per a realitzar una avaluació entre iguals, bé per a fer una autoavaluació).

Per a facilitar el *feedback* docent-estudiant i estudiant-estudiant es va proposar que l'elaboració del PAT es realitzara a través d'un blog educatiu. Mitjançant els comentaris que permet inserir aquesta eina digital es proporciona una retroalimentació més immediata, més transparent i més participativa.

### **Conèixer la percepció de l'alumnat universitari després d'una intervenció d'avaluació formativa i compartida en una assignatura de formació inicial del professorat d'Educació Física.**

Malgrat la manca d'experiències prèvies en l'EF escolar, l'alumnat valora positivament els models d'AFiC una vegada els ha experimentat en una assignatura del Grau en Mestra/e en Educació Primària, destacant els avantatges per damunt de les limitacions.

L'alumnat de FIPEF identifica amb contundència i avinença una sèrie de potencials avantatges que l'AFiC té tant per al col·lectiu d'estudiants, com per al de docents. Respecte als avantatges assenyalats per al col·lectiu d'estudiants, destaquen que l'AFiC:

- Es desenvolupa normalment de forma processual i contínua, cosa que permet un aprenentatge gradual i permanent, disminuint la pressió que normalment percep l'alumnat amb els models tradicionals d'avaluació al final del procés educatiu.
- Afavoreix un flux vertaderament útil de *feedback*, la qual cosa facilita identificar errades, orientar les vies de correcció de les mateixes i millorar el procés d'aprenentatge. Així mateix permet fer l'alumnat responsable del seu propi aprenentatge.
- Es promou un aprenentatge actiu, reflexiu i significatiu, fet que es veu reforçat gràcies al disseny d'activitats d'aprenentatge versemblants amb la pràctica docent real, així com a l'intercanvi de *feedback* entre estudiants (p. ex. mitjançant l'avaluació entre iguals) i entre estudiants i docent (p. ex. mitjançant l'avaluació compartida).
- Permet consensuar i negociar el propi sistema d'avaluació. Aquesta situació fa que, d'una banda l'alumnat adquireix majors responsabilitats i adopte un paper més actiu en la seua educació i, d'altra, que el sistema d'avaluació s'adapte millor a les seues necessitats.

Tots aquests avantatges comporten la percepció d'un aprenentatge més profund.

Respecte als avantatges que l'AFiC té per al professorat, l'alumnat de FIPEF destaca que millora el procés d'ensenyament mitjançant un seguiment més proper de l'alumnat i del seu aprenentatge. Així mateix considera que afavoreix una millor orientació acadèmica; una avaluació i qualificació més justes; i una millor adaptació de l'ensenyament a les necessitats de l'alumnat.

Respecte a les limitacions de l'AFiC, hi ha més dispersió d'opinions i les respostes de l'alumnat de FIPEF no són tan fermes com quan es refereix als avantatges. L'alumnat de FIPEF identifica que, en comparació als models tradicionals d'avaluació, l'AFiC suposa un augment de treball i dedicació (tant per a l'alumnat com per al professorat). Aquesta sensació de sobre esforç es deu en gran mesura a algunes de les exigències atribuïdes a l'AFiC com ara continuïtat i esforç, assistència obligatòria i activa, participació en la pròpia avaluació, així com al continu flux de *feedback* docent-estudiant i estudiant-estudiant.

Tot i que l'alumnat de FIPEF identifica l'augment de treball com una limitació dels models d'AFiC, sol admetre que és un "mal necessari" per assolir potencials beneficis en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Una vegada valorats els avantatges i limitacions, l'alumnat de FIPEF reconeix un alt grau de satisfacció amb el procés d'AFiC experimentat. Aquesta complaença es veu afavorida en la mesura que augmenta la



sensació d'aprenentatge i d'una qualificació és més justa. En canvi disminueix si l'alumnat no té clar el procés d'avaluació, percep que aquest és massa complex o suposa una desproporció entre l'esforç i la quantitat de crèdits ECTS atribuïts a l'assignatura.

**Conèixer les expectatives de l'alumnat universitari d'emprar sistemes d'avaluació formativa i compartida en la seua pràctica docent després d'haver-les experimentat en formació inicial del professorat d'Educació Física.**

Després d'haver viscut una experiència d'AFiC en una assignatura de FIPEF, l'alumnat manifesta la seua intenció d'aplicar aquests tipus d'avaluació en la seua carrera professional una vegada accedisca al cos de mestres. Aquest fet es deu a la quantitat de potencials avantatges atribuïts als models d'AFiC en comparació als sistemes d'avaluació tradicionals.

En canvi, part de l'alumnat participant no es mostra tan convençut de poder desenvolupar una AFiC en les estades en centres educatius durant l'assignatura de Pràctiques Escolars. Aquesta vacil·lació es deu a la percepció que té l'alumnat de FIPEF dels centres educatius com un espai on no hi hauria bona acollida l'AFiC, sumat a la identificació del procés d'avaluació amb el de qualificació (aquest últim tasca exclusiva del professorat mentor).

## LIMITACIONS

Expressar les limitacions en un informe d'investigació, ja siga la memòria d'un projecte I+D+i, un article científic o una tesi doctoral, sol ser una tasca a la qual es dedica poc de temps i menys espai. En el cas dels estudis inclosos en aquest document només hem dedicat unes poques paraules postremes. Normalment aquest fet s'ha degut a la necessitat d'adaptar l'extensió dels manuscrits al nombre de paraules que determina l'editorial de les revistes on han sigut publicats. No obstant això, seria deshonest no reconèixer que, com a doctorand, he sentit certa incomoditat a l'hora d'identificar les febleses del meu treball.

Convençut, com ho estic ara, de que parlar de les limitacions dels estudis proporciona a tot el procés una major rigorositat i validesa, em dispose a compartir-les amb la comunitat acadèmica.

### Articles 1 i 2

Com ja s'ha esmentat, ambdós articles formen part d'un mateix estudi, per tant, les dades recollides havien de conformar un únic document. No obstant, la impossibilitat d'ajustar tota la informació recaptada en un manuscrit que no excedira la quantitat de paraules determinada per les

revistes, va ser determinant per a decidir repartir les unitats d'anàlisi en dos articles. Aquest fet podria no suposar una gran limitació en termes generals, però la lectura de cada article per separat ofereix només una visió parcial del fenomen estudiat. D'altra banda haver publicat cada article en una llengua diferent dificulta la seua connexió i, per tant, la possibilitat de fer-se una idea global i detallada de les experiències d'avaluació viscudes per l'alumnat.

En segon lloc, haver seleccionat una mostra de participants tan nombrosa (45 estudiants), i haver emprat diverses tècniques de recollida de dades (45 diaris individuals i 15 grups de discussió) ha generat un volum d'informació tan gran que ha dificultat el seu tractament per part del doctorand. Aquesta ha estat una de les principals raons per les quals ha transcorregut tant de temps entre les fases de disseny, recollida de dades, tractament, anàlisi i redacció dels informes.

Finalment, no s'ha pogut seguir una de les recomanacions de Guba (1989) per a dotar de major credibilitat a les investigacions qualitatives: la confirmabilitat. En aquest sentit, tot i que existia la voluntat de contrastar una primera versió de l'esborrany del manuscrit amb una selecció d'estudiants participants, la pèrdua de contacte amb l'alumnat va impossibilitar aquesta intenció.

### **Articles 3 i 4**

La major limitació d'ambdós articles és que no van ser concebuts com a investigacions sinó com a experiències educatives. Així doncs no ofereixen dades empíriques sinó algunes reflexions fruit de la pràctica docent. Segurament amb una recollida de dades sistemàtica per part del professorat que ha dissenyat i posat en pràctica els models d'AFiC descrits, s'hagueren pogut fer anàlisis que aportaren unes conclusions més contundents i significatives.

### **Article 5**

Una de les principals limitacions trobades en aquest estudi està relacionada amb el volum de la mostra respecte a la població general que, en estudis desenvolupats des d'enfocaments quantitius, resulta estadísticament escassa.

D'altra banda, el fet que aquesta investigació haja sorgit a l'ombra del projecte d'investigació *EDU 2013-42024-R, del Programa Estatal de Investigació, Desenvolupament i Innovació Orientada a les Retes de la Societat*, en el marc del *Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016*, fa que s'hagen publicat diversos articles semblants. És cert que el nostre estudi suposa una modesta contribució, tanmateix no hi ha moltes

publicacions similars que es centren exclusivament en l'alumnat de FIPEF, tampoc solen incloure entre les seues anàlisis la correlació bivariada entre grau de satisfacció i avantatges/limitacions.

## **Article 6**

Són dues les limitacions destacables en l'últim article. La primera fa referència a l'ús d'una única tècnica de recollida d'informació: el diari personal. Una triangulació entre mètodes que combine la informació dels diaris amb informació provinent, per exemple, d'un grup de discussió, contribuiria a aprofundir més en l'objecte d'estudi i fonamentar més el coneixement obtingut (Flick, 2004). En igual sentit podríem parlar d'altres tipus de triangulació com ara la de persona investigadora, doncs si bé els articles han estat elaborats en forma de multiautoria, la fase d'anàlisi ha recaigut en el doctorand en tant que formava part de la seua tasca d'aprenentatge.

La segona limitació és compartida amb els dos primers articles: la impossibilitat de contrastar els nostres resultats amb l'alumnat participant de l'estudi que confirme la versemblança de l'informe final.

## **Altres consideracions**

El doctorand ha adoptat un doble rol en els estudis presentats: per un costat va adoptar el rol d'investigador en els diferents estudis que s'inclouen en la tesi i, per un altre, era el professor dels grups d'estudiants que han compost la mostra. Per a tractar de compensar la possibilitat de que l'alumnat donara respostes esbiaixades o filtrades per agradar al seu professor s'han adoptat algunes mesures: la primera ha sigut desvincular els processos de avaluació i qualificació de la participació en els estudis (que sempre ha sigut voluntària), així com de la informació facilitada al llarg de les investigacions. D'altra banda, en els casos en els quals ha sigut possible (articles 5 i 6) s'ha anonimitzat la participació. Així i tot, queda la possibilitat de que en alguna ocasió aquestes mesures no hagen sigut suficients per tal de garantir la participació lliure i desinteressada de l'alumnat.

Les indagacions es van veure interrompudes degut a la vaga de professorat associat convocada al llarg del curs 2017/2018. Sens dubte, d'haver-se pogut desenvolupar el curs amb normalitat s'haguera pogut aprofundir més en la tercera pregunta d'investigació que, de les tres plantejades en aquesta tesi, és la que més succintament ha sigut resposta. No obstant això, el doctorand -en qualitat de professor associat- va decidir recolzar les mesures adoptades per la Plataforma de Professorat Associat de la Universitat de València (entre altres no impartir la docència assignada) i,

com a conseqüència aturar la recollida de més dades que donaren resposta a aquesta qüestió.

## PROSPECTIVA

Pel que fa a les futures línies d'investigació podem assenyalar que encara és possible explorar més a fons la transferència que es produeix entre les experiències d'AFiC en la FIPEF i la pràctica docent del professorat novell. En aquest sentit, s'obrin dues vies: d'una banda, considerem interessant conèixer quins sistemes d'avaluació du a terme l'alumnat de FIPEF en el seu període de pràctiques escolars així com les influències que han pogut tindre tant de l'EF rebuda durant la seua educació obligatòria, com dins dels seus estudis universitaris. D'altra banda, considerem necessari indagar en els factors que operen com a facilitadors i inhibidors de l'aplicació de sistemes d'AFiC en els centres escolars. D'aquesta manera es podrà donar una orientació més potent als programes de formació inicial i permanent, contribuint a una millora educativa.

Més enllà de la prospectiva, hi ha un parell d'aspectes relacionats amb el món acadèmic en els quals he de continuar avançant: el primer és aprofundir en l'enfocament d'investigació qualitativa, així com en les seues tècniques de recollida d'informació i els models d'anàlisi de dades. La investigació qualitativa és la forma d'aproximar-me a *la realitat* amb què em sent més competent, així i tot, reconec que he de continuar formant-me per a omplir els buits que encara tinc al respecte.

D'altra banda, considere que un altre element que he de seguir polint és la meua faceta com a comunicador. No acabe de sentir-me còmode amb els estàndards de comunicació acadèmica. La meua determinació és continuar buscant un estil propi on es combine el registre acadèmic amb una tensió narrativa i un ritme literari capaços d'enganxar l'audiència. Hui dia s'escriu i es diu molt, però sols amb una combinació equilibrada entre fons i forma aconseguirem fer de la ciència un portal plaent mitjançant el qual endinsar-nos al coneixement.

## REFERÈNCIES

- Flick, U. (2004). Fundamentación de la investigación cualitativa. En U. Flick (ed.). *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 235-253). Madrid: Morata.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.

**ANNEX**



INVESTIGACIONES

## Experiencias de Evaluación en Educación Física. Una Aproximación desde la Formación Inicial del Profesorado

Assessment Experiences in Physical Education:  
An Approach from Teacher Education

Rodrigo Atienza<sup>a</sup>, Alexandra Valencia<sup>b</sup>, José Devís<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Universidad de Valencia  
Correo electrónico: rodrigo.atienza@uv.es

<sup>b</sup>Universidad de Valencia  
Correo electrónico: alexandra.valencia@uv.es

<sup>c</sup>Universidad de Valencia  
Correo electrónico: jose.devis@uv.es

### RESUMEN

El objetivo de este estudio es conocer las experiencias vividas por un grupo de estudiantes universitarios sobre la evaluación que se realizaba durante su período de educación física escolar. Para ello, se realizó un estudio cualitativo en el que participaron 45 estudiantes universitarios de la Facultad de Magisterio. Cada participante redactó un relato retrospectivo de sus experiencias y participó en dos grupos de discusión. Los resultados están organizados a partir de las tres categorías derivadas del análisis: los contenidos y conocimientos evaluados, los medios de evaluación utilizados y los criterios de evaluación aplicados. Los resultados destacan la tendencia a centrar la evaluación en aquellos contenidos hegemónicos de la asignatura (los juegos en la etapa de primaria y la enseñanza deportiva y el acondicionamiento físico en secundaria), a evaluar aisladamente los conocimientos prácticos, teóricos y actitudinales, empleando medios diferenciados para ello. También se observa que los criterios de evaluación aplicados por el profesorado están en sintonía con los propuestos por los currículos oficiales. Igualmente, se hallaron diferencias entre los modelos de evaluación empleados en cada una de las etapas educativas.

*Palabras claves:* evaluación, educación física escolar, educación primaria, educación secundaria.

### ABSTRACT

The aim of this study is to understand the experiences of a group of university students with the assessment carried out during their time as physical education (PE) students in grade school. A qualitative study was carried out with 45 students from the Education Faculty. Each participant wrote a retrospective account of their experiences and participated in two focus groups. The results are organized into three categories derived from the analysis: the content and knowledge assessed, the means used, and the criteria applied. The results highlight the tendency to assess the dominant contents of the subject (games in primary school and sports and fitness in secondary school) and to assess theoretical, practical, and attitudinal knowledge in an isolated manner, employing different means for each. It was also observed that the assessment criteria applied by teachers were in line with those proposed by the official curriculum. Likewise, differences were found between the assessment models used in each of the educational stages.

*Keywords:* assessment, physical education, primary school, secondary school.

## 1. MARCO TEÓRICO

En la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF) nos encontramos con un colectivo de estudiantes con experiencias adquiridas durante su escolarización que influyen sustancialmente en cómo entienden y afrontan su proceso para convertirse en docentes, es decir, las experiencias vividas y las creencias construidas durante sus años previos en el contexto de la educación formal afectan la manera que tienen de abordar su periodo universitario de formación y, también, su futuro como docentes (Gómez & Guerra, 2012; Jhonson, 2010; López-Pastor et al., 2004). Para algunos autores, estas experiencias y creencias se convierten en conocimientos consolidados o filtros interpretativos que condicionan su desarrollo como estudiantes y futuros profesores o profesoras (Doolittle, Dodds & Placek, 1993; Martínez, 1994). Dichas experiencias pueden resultar tan relevantes en la formación inicial como la adquisición de conocimientos profesionales, pues comprender cómo se han ido constituyendo es el paso previo para su deconstrucción y transformación (Tillema, 2000).

Uno de los aspectos educativos que se ven afectados por las experiencias y creencias de los estudiantes universitarios es la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en educación física (EF). El concepto de evaluación ha ido cambiando en función del contexto social, histórico, político y educativo en el que se ha desarrollado (Álvarez, 2001; López, 2014; López-Pastor, 2006). No obstante, podemos afirmar que la evaluación es un aspecto clave de todo el proceso educativo ya que acaba definiendo la enseñanza que se lleva a cabo (López-Pastor, 2006; Prieto, 2015; Santos-Guerra, 2000). De hecho, López-Pastor (2000a) entiende la evaluación como encrucijada didáctica ya que “afecta, condiciona y refleja el resto de aspectos didácticos que aparecen en cualquier proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología, actividades, temporalización, recursos)” (p. 17). Además, la evaluación se entiende de formas distintas según la perspectiva curricular de referencia y la tradición de cada campo o área curricular concreta.

Mucho se ha investigado sobre la enseñanza de la EF, pero poco sobre la evaluación, y menos desde una aproximación cualitativa. Existen múltiples definiciones de la evaluación que han ido pasando de un posicionamiento tradicional, cuyo principal protagonista era el profesorado, hacia un enfoque actual denominado como alternativo, en el que tanto el profesorado como el alumnado son plenamente partícipes del proceso evaluativo (Prieto, 2015). Estos dos enfoques responden de forma diferente a las siguientes cuestiones básicas de la evaluación: por qué evaluar, para qué evaluar, qué evaluar, cuándo evaluar, cómo evaluar, quién evalúa, a quién evalúa, para quién evaluar y a quién beneficia la evaluación. Según diversos autores (López, 2014; López-Pastor, 1999; Prieto, 2015), en el primer enfoque el maestro o maestra es la figura principal en torno a la que gira todo el proceso evaluativo con heteroevaluaciones unidireccionales (docente a discente). En cambio, en el segundo enfoque, la figura del docente pasa a segundo plano o, mejor dicho, se equipara con la figura del alumnado, ya que éste participa activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El enfoque tradicional de evaluación-calificación en EF se corresponde de una forma clara con discursos y enfoques de una EF orientada al rendimiento, así como con un currículum por objetivos enmarcado en una racionalidad técnica que entiende la evaluación como medición, control y/o poder (López-Pastor, 2000a). Desde este prisma, en la práctica escolar la evaluación se utiliza principalmente para calificar, aparte de controlar y de utilizar



la calificación como poder por parte del profesorado sobre el alumnado. Por el contrario, el enfoque alternativo en la EF, más participativo, se corresponde con una racionalidad práctica y se apoya en el diálogo y la comprensión. Además, enfatiza el proceso de aprendizaje más que los resultados y utiliza para tal fin una metodología cualitativa centrada en la mejora del aprendizaje (Álvarez, 2001).

Si tenemos en cuenta la diversidad de contenidos asociados a la EF, podemos distinguir, además de los enfoques, una evaluación del conocimiento teórico, una del conocimiento práctico y otra del conocimiento actitudinal. La evaluación teórica se aborda mediante exámenes o pruebas teóricas con el objetivo de equipararse a otras asignaturas que gozaban de mayor estatus académico (López-Pastor et al., 2013). En cambio, la evaluación del conocimiento práctico es más difícil de llevar a cabo y suele realizarse mediante test de habilidades motrices y de condición física, tablas con puntuaciones y el 'juicio subjetivo' del profesorado en materias como el rendimiento en el juego. Por su parte, la evaluación de las actitudes suele realizarse a través de la observación directa (Sicilia et al., 2006). Y es que el tipo de evaluación utilizado por el profesorado de EF llega a depender incluso de la etapa educativa donde ejerzan. Según Sicilia, Sáenz-López, Manzano y Delgado (2009), mientras que el profesorado de educación secundaria prioriza la evaluación de aprendizajes conceptuales y procedimentales, las y los docentes de educación primaria otorgan mayor importancia a la evaluación del aprendizaje actitudinal. Además, según estos autores, las evaluaciones de uno u otro tipo implican el uso de diferentes medios e instrumentos que permitan realizar valoraciones adaptadas a dichos contenidos.

Sin embargo, más allá de los estudios anteriores, son escasas las investigaciones empíricas sobre la evaluación en EF escolar (López-Pastor, 2000b). Parece necesario, pues, ahondar en las experiencias del alumnado de FIPEF. Las fuertes raíces con que están asentadas muchas de las creencias del alumnado de Magisterio exigen entrar a considerar y analizar las experiencias de este alumnado porque pueden condicionar y reproducir enfoques y tipos de evaluación en EF cuando sean profesores y profesoras en activo (López-Pastor et al., 2004). Por tanto, atendiendo a estas circunstancias, el objetivo principal de este trabajo consiste en conocer las experiencias de un grupo de estudiantes universitarios sobre la evaluación de la EF durante su escolarización.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. EL ESTUDIO Y LOS INSTRUMENTOS

Este artículo se corresponde con un estudio cualitativo, realizado con los relatos biográficos de un grupo de estudiantes universitarios, que se ocupa de las experiencias vividas en los procesos de evaluación de sus años de escolarización previa. La idea consiste en explorar las semejanzas y diferencias en sus experiencias, porque de esta manera estamos en disposición de crear conocimiento sobre los temas centrales y comunes al grupo de informantes de este estudio. Al analizar conjuntamente diferentes relatos individuales, podemos (re)construir una historia de vida colectiva que nos permita comprender las características de la evaluación en la EF en un periodo histórico determinado.

Para acceder a las experiencias de los participantes empleamos dos instrumentos metodológicos: los relatos y los grupos de discusión. Los relatos son documentos

producidos por una persona que narra alguna experiencia biográfica, tal y como las ha vivido (Massot, Dorio & Sabariego, 2004). Por grupo de discusión entendemos aquella “técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (Gil, 1992, pp. 200-201). Con la combinación de ambas técnicas podemos alcanzar un conocimiento más profundo que nos permita contrastar y enriquecer la información (Massot et al., 2004).

El estudio se sustenta con supuestos onto-epistemológicos relativistas porque, de acuerdo con otros autores (Pérez-Samaniego et al., 2011), consideramos que existen múltiples realidades socialmente construidas y, por tanto, accedemos a un conocimiento falible y subjetivo de dichas realidades. De esta manera, los resultados obtenidos no definen tanto la realidad objetiva de lo que ocurrió con la evaluación de los años de escolarización de los participantes, sino la realidad subjetiva que comparten estos estudiantes y que deriva de sus percepciones y recuerdos. Además, la información que proporcionan los participantes no la entendemos como un producto generado exclusivamente por las personas que la cuentan, sino como una suerte de construcción social del colectivo de estudiantes, pero que lo expresan individualmente con sus propias palabras. Desde este punto de vista, los relatos sobre las experiencias de los estudiantes son personales y, a la vez, sociales, porque, como señala Bolívar (2014), se incrustan en un contexto cultural determinado del que toman los recursos, ideas y experiencias compartidas para dar forma concreta a dichos relatos.

## 2.2. PARTICIPANTES

La muestra del estudio se compuso íntegramente por estudiantes de Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria (asignatura troncal de 2º curso del grado en Maestro/a en Educación Primaria), impartida en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia durante el curso 2014-2015. Se empleó un muestreo de carácter no probabilístico intencional seleccionándose uno de los 11 grupos de dicha asignatura dada la facilidad de acceso. Del total de 48 estudiantes matriculados en la asignatura, 45 formaron parte de la muestra del estudio (36 alumnas y 9 alumnos<sup>1</sup>). Sus edades oscilaron entre los 19 años y los 25 años, siendo 19 y 20 las edades más frecuentes (40 estudiantes).

Al encontramos en la situación de que el investigador principal del estudio era también docente del alumnado participante, se tuvo especial atención en remarcar la voluntariedad de la participación en las actividades propuestas para la investigación y que, por lo tanto, en ningún caso la calificación de la asignatura iba a verse afectada por la decisión personal y particular de participar o no ni por los contenidos que en ellas se manifestaran. Asimismo, se garantizó la utilización ética de los datos obtenidos, la privacidad y confidencialidad de las personas participantes.

## 2.3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Durante las últimas semanas del mes de septiembre de 2014, coincidiendo con el inicio del curso académico, se le solicitó al alumnado participante que redactara un relato en el que describiera los procesos de evaluación vividos en EF durante su educación obligatoria.

<sup>1</sup> La dispar proporción de género se debe a que en los estudios de magisterio hay una mayor presencia femenina.

Para garantizar la reflexividad de los mismos se les dio una serie de orientaciones: que distinguieran las etapas de primaria, secundaria y bachillerato, que abordaran las finalidades de la evaluación, así como los momentos en que se producían, las personas implicadas, los instrumentos y procesos. El alumnado dispuso de una semana para elaborar sus relatos.

Los grupos de discusión se realizaron durante la última semana de noviembre. De acuerdo con las orientaciones de Gil (1992), se establecieron ocho grupos de discusión, de entre 5 y 6 personas cada uno. El mayor inconveniente que encontramos lo determinó el hecho de que la muestra formaba parte de un mismo grupo de estudiantes, por lo que se conocían entre sí. Tratamos de compensar esa limitación facilitando un clima de seguridad y confianza. Para ello, se permitió la libre agrupación del alumnado manteniendo los cupos de componentes arriba descritos. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 2 horas y tuvieron lugar en el seminario de Didáctica de la Expresión Corporal de la Facultad de Magisterio. El profesor de la asignatura actuó de moderador gestionando los contenidos de la discusión y asignando los turnos de intervención. Todas las discusiones fueron registradas con una grabadora Philips Pocket Memo DPM6700.

Por último, durante el mes de diciembre se formaron 7 nuevos grupos de discusión (denominados a partir de ahora reflexiones grupales<sup>2</sup> para diferenciarlos de los anteriores). Cada nuevo grupo estuvo compuesto por todas las personas que ocuparon el mismo asiento en sus respectivos grupos de discusión. De esta manera se pretendió que en las reflexiones grupales hubiera representación de cada grupo de discusión. Estas nuevas formaciones se emplearon para reflexionar sobre los contenidos de una serie de extractos de los grupos de discusión seleccionados por el investigador principal. Estas sesiones tuvieron una duración aproximada de una hora y fueron nuevamente grabadas en audio.

#### 2.4. PROCESO DE ANÁLISIS

Todas las grabaciones fueron transcritas a lo largo del mes de agosto, dicha labor la realizó el mismo investigador que dirigió las reuniones de grupo, hecho que contribuyó tanto a facilitar las tareas de análisis e interpretación de los discursos, como a reducir la pérdida de información que supone el paso de datos orales a escritos (Requena, 2014).

El proceso de análisis cualitativo de datos consiste en la imbricación e interacción de tres operaciones básicas, la reducción de información, la exposición de los datos y la verificación de conclusiones (Massot, Dorio & Sabariego, 2004). Para las labores de selección, focalización y abstracción en unidades de significado nos servimos del programa de análisis cualitativo NVivo v.10. A la hora de codificar y categorizar se siguió un proceso mixto. Por un lado, se identificó de forma deductiva una serie de unidades de análisis relacionadas con los modelos de evaluación educativa. Sin embargo, en la medida en que nuestra intención no se limitaba a la mera verificación de teorías, durante el proceso de análisis de los discursos fueron emergiendo de forma inductiva nuevas categorías de análisis. Finalmente se seleccionaron aquellas categorías y subcategorías más relevantes para nuestro estudio (Tabla 1).

<sup>2</sup> A la hora de mostrar las declaraciones de las y los participantes, y con el objetivo de identificarlas preservando su anonimato, se ha empleado una serie de códigos identificativos formados por una letra y un número. Junto a cada cita textual, aparece GDn°, RGn° o RI- según se trate de información extraída de los grupos de discusión, reflexiones grupales o relatos individuales respectivamente. Tras el guion aparece el código asignado a la persona participante. De esta forma, el código GD1-A5 corresponde al grupo de discusión número uno, participante A5.

Tabla 1. Categorías y subcategorías seleccionadas para el estudio

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Ámbito de evaluación	Contenidos curriculares evaluados Tipos de conocimientos evaluados Porcentajes de evaluación/calificación
Procedimientos de evaluación	Medios de evaluación de conocimientos prácticos Medios de evaluación de conocimientos teóricos Medios de evaluación de conocimientos actitudinales
Criterios de evaluación	-

No obstante, en la medida en que la fragmentación del discurso produce una pérdida de información esencial al obviar el poder de la situación y las estrategias culturales y simbólicas que envuelven a cada sujeto (Martín, 2014), se ha realizado una segunda lectura de las declaraciones aportadas por los sujetos participantes del estudio –esta vez en su conjunto–, para recoger posibles inconsistencias y ambivalencias, así como para detectar las fuerzas y tensiones culturales y contextuales que influyen en sus argumentos.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados más significativos del estudio estructurados a partir de la agrupación de diferentes categorías y subcategorías.

#### 3.1. QUÉ SE EVALÚA: CONTENIDOS Y CONOCIMIENTOS EVALUADOS

Los resultados de este estudio muestran que la evaluación de la EF que vivieron los estudiantes universitarios en FIPEF se ocupaba especialmente de unos contenidos y marginaba a otros. Así, la evaluación se dedicaba a los contenidos curriculares considerados importantes (juegos, deportes, condición física) y, en menor medida, a otros contenidos (expresión corporal, las actividades en el medio natural, etc.). Esta diferenciación ya se observó en estudios previos sobre el desarrollo curricular en la EF escolar (López-Pastor, 1999; Molina & Devís, 2001; Sicilia et al., 2009).

En particular, las experiencias de los informantes muestran que la evaluación se centraba en contenidos diferentes según la etapa educativa de primaria o secundaria a la que se referían. Mientras que en la etapa de primaria la evaluación recaía básicamente en contenidos como los juegos y las habilidades motrices básicas, en la educación secundaria se centraba mayoritariamente en la mejora de la condición física y las habilidades deportivas. En menor medida, se mencionan contenidos expresivos, así como otros contenidos relacionados con las actividades en el medio natural y la salud:

*lo que pasa a todos, que [...] en primaria lo que se trata de evaluar más que nada es que si participas [en los juegos] y si los niños adquieren unas destrezas motoras, más*

*que nada porque hacen juegos de correr, de saltar y demás. No evalúan pruebas físicas, porque no tienen capacidad para eso. En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por ejemplo, sí que se evalúan las pruebas físicas que te hacen, por ejemplo tanto de correr como de saltos, lanzamiento de peso [...] flexibilidad y todo eso (RG2-B1).*

*En secundaria al final del [primer] trimestre [se evaluaba la] carrera continua, en el segundo trimestre el examen fue de resistencia, haciendo abdominales, flexiones y un ejercicio de ponerte a cuatro patas y levantar la pierna. [...] en primaria la forma de evaluar era el juego en sí, si lo hacías mejor o peor (GD5-G5).*

Autores como Arbogast (2002), Dejong, Kokinakis y Kuntzleman (2002) y Hay (2006) encuentran fuertes conexiones entre la definición y concepción de la EF escolar, es decir los saberes que constituyen la asignatura, y su evaluación. De tal forma, parece lógico que los contenidos en los que más se centra la evaluación en cada una de las etapas correspondan a aquellos tradicionalmente dominantes, así puede observarse en los currículos oficiales de las últimas reformas en el sistema educativo (Molina & Devís, 2001; Viciano & Mayorga, 2013; Viciano, Salinas & Cocca, 2007).

La gran relevancia de la evaluación para nuestro estudio es que pone en evidencia con claridad lo que el profesorado de EF considera importante enseñar y aprender en primaria y secundaria, y eso resulta difícil de comprender sin entender que responden a dos culturas profesionales distintas (Moreno, 2002). El profesorado de cada etapa cuenta con formas de entender, interactuar y trabajar diferentes porque entiende desigualmente su misión profesional. Cada grupo de profesionales pertenece a una comunidad epistémica distinta que promueve valores, prácticas y enseñanzas poco concordantes. Por un lado, la EF en la educación primaria suele tener un enfoque lúdico y recreativo a través de la cual se desarrollan habilidades y destrezas motrices, así como relaciones socio-afectivas. Mientras que, por otro lado, en la etapa de secundaria la EF se orienta hacia un contenido deportivo y de condición física (Sicilia et al., 2009).

Pero más allá de los contenidos curriculares (juegos, deportes, condición física, etc.), la evaluación también difiere según se trate de los conocimientos prácticos, teóricos o actitudinales de la asignatura. Por lo general, los aspectos teóricos suelen tener poca presencia en la evaluación de la EF escolar y parecen corresponder exclusivamente a la etapa de secundaria, tal y como se observa en estas citas:

*[...] en primaria y en secundaria sí que noté diferencias a la hora de evaluar, porque en primaria sí que se tenía en cuenta la práctica y nada la teoría, y en secundaria, sobre todo en los últimos cursos, ya comenzaba a tenerse más en cuenta la teoría (GD2-A2).*

*sí que veo que en la ESO ya se le da más peso a la teoría de la EF, más que nada [...] para poderla equiparar con otras asignaturas (RG1-A2).*

Igualmente, es destacable que prácticamente la única situación en la que la evaluación de los conocimientos teóricos cobraba verdadera relevancia se producía en los casos en los que el alumnado, por motivo de enfermedad o lesión, no podía participar en los procesos de evaluación convencionales. Así lo recoge esta cita: “En cuanto a los alumnos que no podían participar en las clases prácticas debido a enfermedades, esguinces... su nota final

dependía del examen teórico y de un trabajo especial que tenían que hacer sobre las clases prácticas” (RI-B2).

Por lo que respecta a la evaluación de la EF en educación secundaria, algunos participantes de nuestro estudio señalan la menor relevancia de los conocimientos teóricos respecto a los prácticos. En algunos casos, incluso mencionan el peso porcentual asignado a cada tipo de conocimiento, como indican en estas citas:

*[...] en secundaria sí que es verdad que empezamos con los libros de teoría y tal y teníamos un examen, pero sinceramente, ese examen tenía muy bajo porcentaje para la nota global (GD2-D2).*

*La parte práctica es lo que más contaba, creo que era un 60% [...] después estaba el examen teórico, que era un 30% y después si te duchabas y todo eso era un 10% más de la nota (GD2-E2).*

Estudios anteriores ya mostraron la poca relevancia del componente teórico en la evaluación de la EF escolar, así como las diferencias entre primaria y secundaria (Sicilia et al., 2006). En dichos estudios se indica que el aumento de la exigencia cognoscitiva al pasar de una etapa a la otra vendría determinado por la mayor orientación academicista que tiene la EF en la educación secundaria.

Por último, aunque los contenidos conceptuales podían estar presentes en la evaluación de EF, los participantes señalan la desconexión existente entre la teoría y la práctica vista en la asignatura:

*[...] el examen era sobre eso, sobre el libro de texto, no sobre lo que tú hacías en clase práctica, sino preguntas del libro de texto (GD5-E5).*

*[...] el examen [...] no tenía ninguna relación, porque es que encima fue sobre deportes: baloncesto, balonmano... y no tenían relación [con la práctica] porque es que justo ese año no dimos ningún deporte. No sé si es que quiso complementar un poco esa parte de ese modo, no dio explicación, nos dio los contenidos en un día [...] nos lo tuvimos que empollar e hicimos el examen (GD1-G1).*

Esta separación entre el conocimiento teórico y el práctico es un problema que arrastra la asignatura debido a que históricamente se ha construido sobre la experiencia práctica y poca reflexión teórica que la sustente (Devís-Devís, Martínez & Villamón, 2002; Lawson, 1984). Posteriormente, este problema de desconexión entre el conocimiento teórico y el práctico se ha puesto de manifiesto en la EF escolar desde distintos lugares y momentos históricos diferentes (Devís & Peiró, 2004; Stolz & Pill, 2016).

Frente a este modelo inconexo, Velázquez y Hernández (2004) destacan la importancia de emplear procesos de evaluación que permitan conocer la funcionalidad y aplicación práctica de los conocimientos teóricos. Autores como Hay (2006) y López y Moreno (2002) abogan por una evaluación integrada, basada en los procesos cognitivos y psicomotrices presentes en las distintas manifestaciones de la actividad física, superando así el dualismo que tradicionalmente envuelve nuestra asignatura.

En lo que a la evaluación de los conocimientos actitudinales se refiere, también encontramos diferencias entre las etapas de primaria y secundaria. Por lo general la actitud está mucho más valorada en la etapa de primaria, tal como se refleja a continuación:

*En primaria [...] es lo que más se tiene en cuenta [...] los valores que se quieren inculcar a los niños: [...] que sepa comportarse, que sepa respetar a los compañeros, la cuestión de la integridad, socialización. Pero ya en cuanto llegas a secundaria y bachiller, [...] ese aspecto actitudinal se pierde un poco en lo que es la evaluación (RG7-F5).*

*En resumen, la evaluación de EF en primaria miraba más por las actitudes que por las aptitudes [motrices]. [...] La EF en los cursos de ESO y 1° de Bachillerato cambió radicalmente. La asignatura empezó a evaluarse justo al contrario que en la etapa anterior. La aptitud ganaba peso frente a la actitud (RI-F1).*

Estos resultados están en sintonía con los hallados por Sicilia et al. (2006) que pusieron de manifiesto cómo el profesorado de primaria le otorga más relevancia que el de secundaria a la evaluación de contenidos actitudinales en la EF. Este hecho podría deberse a una mayor necesidad por parte del profesorado de primaria de controlar la conducta del alumnado y de transmitir determinados hábitos de orden e higiene, mientras que en secundaria la preocupación profesional se dirige a los resultados académicos. Autores como Viciano y Mayorga (2013) argumentan esta diferencia de planteamiento en que el alumnado de secundaria comienza a desarrollar más su condición física y habilidades deportivas, por lo tanto la asignatura está más centrada en la transmisión (y evaluación) de conocimientos práctico-procedimentales y no tanto en la de otros de corte más social y actitudinal.

### 3.2. CÓMO SE EVALÚA: MEDIOS DE EVALUACIÓN

En el apartado anterior se aprecia la tendencia existente en la EF por parcelar los aprendizajes, según estos respondan a conocimientos teóricos, prácticos o actitudinales. Esta tendencia también acaba por afectar a la evaluación, ya que cada uno de los conocimientos anteriores suelen evaluarse de forma independiente, con unos medios de evaluación diferenciados.

Los medios de evaluación son definidos como las producciones del alumnado (en tanto que sujeto evaluado) que el profesorado (en su función de evaluador) recoge y registra, y que sirven para apreciar el aprendizaje adquirido en un proceso educativo determinado (Hamodi, López-Pastor & López-Pastor, 2015; Pérez-Pueyo et al., 2017).

#### 3.2.1. Los medios de evaluación empleados para valorar los conocimientos prácticos

Los medios de evaluación empleados para valorar los conocimientos prácticos difirieron según se tratara de la etapa de primaria o secundaria (Tabla 2).

Tabla 2. Medios prácticos de evaluación

	Medios de evaluación más utilizados	Medios de evaluación menos utilizados
Educación primaria	Demostraciones prácticas: i) juegos motrices ii) habilidades motrices básicas Exámenes prácticos (a partir de 5° de primaria)	Exámenes prácticos (hasta 5°)
Educación secundaria y bachillerato	Exámenes prácticos: i) Pruebas de condición física ii) Pruebas deportivas analíticas iii) Representaciones expresivas	Exámenes prácticos: i) Pruebas deportivas globales

Así, durante la etapa de primaria, la evaluación del ámbito motriz consistía fundamentalmente en demostraciones prácticas (normalmente en forma de juegos) que el profesorado observaba de forma directa durante las clases prácticas. En alguna ocasión el alumnado mencionó haber realizado exámenes prácticos, aunque estos solían reservarse para los últimos cursos (5° y 6° de primaria):

*En estos cursos predominaban los juegos, como por ejemplo torito en alto, balón prisionero, el pañuelo, bancos equilibristas, bote-bote, con zancos y a lo loco, la cadena, que no caiga el balón, etc. En cambio, en 5° y 6° de Primaria, al principio de cada trimestre se realizaban unas pruebas físicas de elasticidad, resistencia, salto, fuerza, equilibrio y velocidad (RI-C6).*

*[...] en primaria me acuerdo que pruebas físicas la única que hice fue correr. No sé si nos hicieron correr 30 o 35 minutos, [...] fue de los últimos cursos, no sé si sería 5° o 6°. Y luego, durante el resto de curso, de 1° a 6° era lo que hacías en clase. O sea, el juego que te hacía cada sesión (GD1-A1).*

Por el contrario, en la etapa de educación secundaria se producía una mayor diversificación de medios práctico-procedimentales de evaluación. Por un lado, nuestros informantes destacaban las pruebas y test de capacidad física, empleados para evaluar la condición física del alumnado:

*[...] la nota de cada trimestre salía de las pruebas, porque ella [la profesora] nos hacía las pruebas de velocidad, resistencia, balón medicinal, flexibilidad... Ella nos hacía cada trimestre como para hacer un seguimiento (GD5-F5).*

*[...] teníamos unas pequeñas tablas súper grandes en que estaban todas las pruebas físicas y las actividades del curso, entonces las marcas las evaluaban con... cada marca correspondía a una nota ¿vale? Entonces estaba desde primero de la ESO hasta 1° de bachillerato, entonces, tú siempre sabías las notas que tenías en todas las pruebas físicas (GD1-E1).*



En algunos casos estas pruebas fueron tan notables que condicionaron la forma de ver y entender la asignatura. Hasta el punto de identificarse con la asignatura como decía un participante: “esta asignatura solo tenía un nombre ‘las pruebas físicas’” (RI-C3).

Según autores como Barbero (1996) y López-Pastor (2000a), estos medios de evaluación han predominado en las escuelas desde mitad del siglo pasado debido, entre otros factores, al peso de la costumbre y la tradición, la sencillez de su aplicación y su traducción en una nota y el halo de cientificidad y objetividad que los envuelve. A pesar de ello, autores como Keating (2003) y López-Pastor (2006) se muestran críticos con el uso de las pruebas de condición física como medio de evaluación en la EF escolar. Entre los argumentos esgrimidos destaca la exigua concordancia entre la información que proporcionan los test y los objetivos educativos de la EF, la escasa o nula información que aportan sobre los ámbitos cognitivo y emocional del alumnado, así como la poca conexión con la salud y estilos de vida activos. Asimismo, destacan el tedio y desmotivación que provocan entre el alumnado, la inexistencia de un consenso sobre la validez y veracidad de la información que proporcionan, el hecho de que su aplicación en clases numerosas requiera mucho tiempo, que generalmente se le resta a situaciones con mayor valor educativo. A pesar de que estas críticas han ido calando entre el profesorado de EF, Martínez, Zagalaz y Linares (2003) y López-Pastor (2013) mostraron que las pruebas de aptitud física siguen erigiéndose como medios necesarios para evaluar la condición física del alumnado.

Otro medio de evaluación destacado por el alumnado fueron las pruebas de habilidad deportiva. Estas pruebas normalmente consistían en la ejecución de elementos técnicos deportivos de forma analítica y descontextualizada. Como comentaban en un grupo de discusión: “no se evaluaba cómo jugabas al baloncesto, sino que a lo mejor tenías que hacer cinco botes así, o tienes que meter tres veces canasta, no se evaluaba jugar al baloncesto, y así con todos los deportes” (GD3-C3).

Solamente algunas personas recuerdan haber sido evaluadas a través de situaciones contextualizadas de juego. En estos casos, normalmente se valoraba la aplicación de las distintas técnicas deportivas en un partido, como se indica en esta cita:

*[...] si estábamos trabajando baloncesto, ellos lo que evaluaban era a través de un partido, el que tú eras capaz de llevar a cabo [...] lo que anteriormente te han explicado: el pase, el bote, el tiro. O sea, que tengas una mecánica correcta de todos los pasos (GD6-A6).*

Brown y Hopper (2006) denuncian que el profesorado con demasiada frecuencia evalúa la competencia deportiva a través de pruebas técnicas analíticas. Según dichos autores, este tipo de pruebas puede ser efectivo para valorar destrezas deportivas aisladas, pero no otros ámbitos presentes en el juego como el esfuerzo personal o el compromiso cognitivo. Una evaluación auténtica e integrada, a partir de la práctica de juegos deportivos, se revela como la manera más significativa para valorar los conocimientos adquiridos por el alumnado en materia deportiva, permitiendo comprobar *in situ* no solamente la ejecución técnica, sino también la comprensión de las situaciones de juego, así como la capacidad de toma de decisiones (Griffin, Mitchell & Oslin, 1997; Oslin, Mitchell & Griffin, 1998).

El caso de los contenidos expresivos y artísticos seguía, por lo general, una evaluación más global y contextualizada, normalmente en forma de composición coreográfica y mediante la observación:

*[...] nosotras, por ejemplo, [...] practicábamos distintos saltos de cuerda y al final, pues teníamos que hacer una coreografía donde estuvieran todos esos saltos, entonces evaluaban si los saltos los hacíamos bien y la imaginación a la hora de hacer la coreografía (GD3-G3).*

*[...] el tercer trimestre fue un baile, o podíamos elegir una coreografía, un teatro, un musical y mi grupo por ejemplo, hizo un musical de películas Disney (GD1-F1).*

Este hecho parece coincidir con los datos aportados por Montávez (2011), quien halló que el profesorado de secundaria mayoritariamente evaluaba los contenidos expresivos a partir de la observación sistemática de manifestaciones expresivas. Podemos apreciar cómo las pruebas analíticas, supuestamente objetivas y neutras que se emplearon de forma hegemónica para evaluar los contenidos deportivos y de condición física, no resultan efectivas para evaluar las manifestaciones artístico-expresivas, puesto que estas representan componentes complejos del movimiento como la estética, la armonía o la creatividad, aspectos difícilmente medibles y objetivables. Sin embargo, estos contenidos también se evalúan con una observación sistemática que consiste en cuantificar categorías o aspectos desmembrados de una actividad global que permita aportar una calificación global cuantitativa.

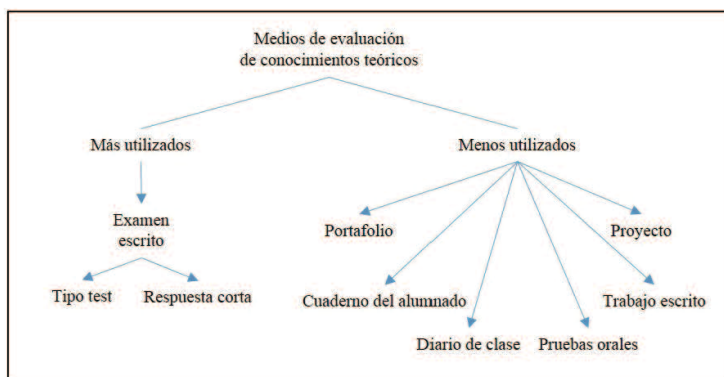
Podemos concluir que generalmente los medios práctico-procedimentales que se emplearon para evaluar los últimos cursos de la educación primaria, la ESO y el bachillerato están en sintonía con algunas propuestas que tratan de mostrar ejemplos supuestamente estandarizados, sistematizados y validados, dependiendo de si se trata de evaluar el desarrollo motor (Baena, Granero & Ruiz, 2010), las habilidades motrices y coordinativas (Contreras, 1998; López & Garoz, 2004), la condición y aptitud física (Castejón & Alonso, 2004; Contreras, 1998; Pérez, 1994) o la destreza deportiva (Chinchilla & Zagalaz, 1997). Este tipo de procedimientos normalmente están centrados en el resultado y suponen un modelo de evaluación *inauténtico* y descontextualizado (Hay, 2006), ineficaz para valorar las características más ricas y valiosas de la motricidad humana (López-Pastor, 2000a) y tendente a beneficiar a una élite motriz minoritaria y menoscabar al alumnado que no alcanza dichos patrones motrices (López-Pastor, 2006). Por tales motivos, en el ámbito escolar “la valoración e interpretación de los resultados de este tipo de pruebas [...] ha de relativizarse en función de las capacidades de cada alumno y alumna, de su trabajo y esfuerzo, y de las mejoras alcanzadas a lo largo del proceso” (Velázquez & Hernández, 2004, p. 40).

### 3.2.2. Los medios de evaluación empleados para valorar los aprendizajes teóricos

Los medios de evaluación más utilizados para evaluar los contenidos teóricos (Figura 1) resultaron, en su mayoría, exámenes escritos, normalmente exámenes de tipo test o de respuesta breve:

*[...] nos daban un cuadro, por ejemplo: Completa las dimensiones del campo de fútbol, por ejemplo, o: ¿Cuáles son las posiciones del voleibol? ¿Cada cuánto rotan?, o sea, preguntas también de desarrollar, de escribir y también de tipo test [...] el reglamento, la duración de un partido, por ejemplo, o cuáles son los objetivos del baloncesto, por ejemplo, o cuáles son las reglas del baloncesto [...] técnicas no tanto, porque [...] creo que era más [...] a la hora de la práctica [...] tácticas... poco también (GD2-B2).*

Figura 1. Medios teóricos de evaluación



En algún caso se optó por preguntas de comprensión, aunque las más comunes eran memorísticas, normalmente referidas a cuestiones sobre aspectos deportivos, fisiológicos y anatómicos:

*[...] teníamos un examen teórico de, por ejemplo, 4 temas [...] por ejemplo eran los deportes que habíamos tratado: fútbol, vóley y baloncesto. Y, por ejemplo, en el examen te preguntaban las dimensiones del campo, los objetivos del deporte... y entonces, eso te lo tenías que memorizar del libro (GB2-B2).*

*[...] te ponían dibujos de tipos de estiramiento y tenías que indicar cuál era el músculo que se estaba estirando y cómo se llamaba el músculo. Y luego tenías que dibujar tú otro tipo de estiramiento que no... que no apareciera en el examen (GD3-A3).*

En raras ocasiones se emplearon medios como cuadernos del alumnado, diarios de clase o trabajos escritos. En cualquier caso, estos fueron algo más recurrentes en la etapa de secundaria, y estaban dirigidos a profundizar sobre los temas que se estaban desarrollando en clase: “[en el instituto] a lo mejor, cuando estábamos tratando el tema del voleibol, pues nos hacía investigar sobre si era un deporte que se jugaba mucho en España, si era deporte olímpico, sí... cosas así. Y sí, a lo mejor era un trabajo de 3 páginas y éramos grupos de 3 o 4 [...] pero no era un trabajo muy denso, ni...” (GD4-D4).

En un único caso se le solicitó al alumnado que redactara un portafolio. Como comenta la estudiante, en el portafolio debía recopilar tanto las actividades del curso, como las evidencias de su aprendizaje: “en bachiller [...] tuvimos que hacer un portafolios con... de cada actividad lo que habías aprendido” (GD3-E3). De igual manera, fueron escasas las ocasiones en las que el alumnado debió realizar proyectos de aprendizaje tutorado. En este sentido, una estudiante señala cómo tuvo que diseñar un plan de mejora de la condición física:

*[...] recuerdo que realizamos un trabajo en el que debíamos diseñar un entrenamiento, que debía durar 7 semanas, en el que planeábamos una serie de ejercicios teniendo en cuenta la teoría, es decir, las cualidades físicas básicas, de acuerdo a nuestras capacidades y, a la vez, progresivo con tal de mejorarlas. Además, toda esta teoría era luego aplicada a la práctica que conllevaba, por tanto, pruebas físicas (RI-B3).*

Tampoco parecen frecuentes los medios de evaluación orales, estos se limitaron a preguntas en clase y exposiciones a lo largo del curso:

*[...] hubo una temporada que nos tuvimos que saber todos los huesos y todos los músculos del cuerpo. Entonces en ese caso, a lo mejor, antes de comenzar la clase, cuando estábamos haciendo lo del calentamiento [...] nos decía: Recuerda a tus compañeros cuáles eran los músculos y qué estás estirando en cada caso. O [...] si estábamos dando algo relacionado: ¿Cómo se llamaba este saque? (GD2-A2).*

Nuestros resultados difieren de los presentados por Sicilia et al. (2006) quienes encontraron que los trabajos escritos, seguidos del cuaderno del alumnado, representan los principales medios de evaluación de conceptos teóricos en EF tanto en la etapa de primaria como de secundaria, mientras que los exámenes de tipo test fueron los menos utilizados, si bien es cierto que estos fueron más frecuentes en primaria que en secundaria.

Gran parte de los resultados hallados en relación con la evaluación de la dimensión conceptual contravienen las recomendaciones de López-Pastor (2000a) y López y Moreno (2002). Estos autores proponen una evaluación más orientada a la comprensión que a la memorización, empleando para ello instrumentos interactivos como el diálogo, discusiones, resolución de planteamientos problemáticos, etc.

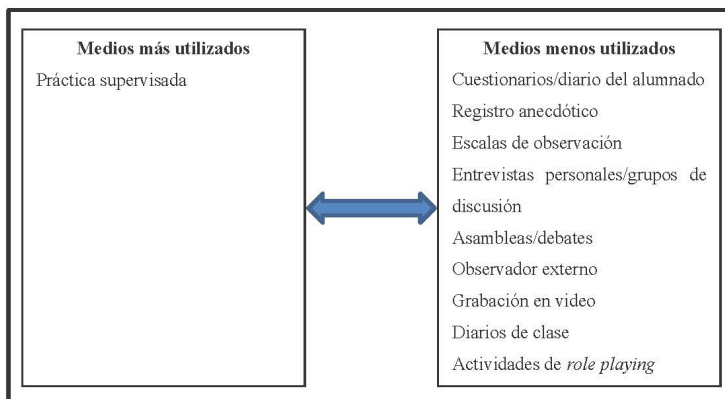
### *3.2.3. Los medios de evaluación empleados para valorar los aprendizajes actitudinales*

Por último, los procesos de evaluación del ámbito actitudinal (Figura 2) destacan por su uniformidad. Como podemos apreciar, tanto en primaria como en secundaria solían estar mediatizados por la observación de la conducta del alumnado durante las clases de EF y la adquisición de hábitos de higiene como el aseo personal. Por el contrario, ninguna alumna o alumno manifestó que se hubieran empleado medios como entrevistas personales, asambleas o actividades de *role-playing*:

*En primaria [...] suelen evaluar, por ejemplo, si llevas la bolsa de aseo a clase, si te portas bien en clase, si has participado (RG6-A6).  
[en secundaria] lo de la actitud [se evaluaba] sobre todo, cuando jugábamos en equipo. [...] si la profesora veía que había alguna pelea o algo sí que lo tenía en cuenta, pero... más que nada [durante] la práctica (GD3-G3).*

Estos resultados están en sintonía con los mostrados en Sicilia et al. (2006) en tanto que la observación *in situ* durante las actividades de aprendizaje fue una práctica habitual para la evaluación de las actitudes. Asimismo, el profesorado participante en su estudio manifestó que el cuaderno del alumnado no resultó un medio habitual de evaluación.

Figura 2. Medios de evaluación del ámbito actitudinal



La escasez de medios de evaluación que el alumnado experimentó en la evaluación del plano actitudinal en EF contrasta con las líneas marcadas por Velázquez y Maldonado (2004). Estos autores defienden que la evaluación de dicho ámbito tiene un carácter problemático, ya que se trata de una dimensión de la conducta humana difícilmente observable, que puede fluctuar a lo largo del tiempo.

### 3.3. LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN: TIPOS DE APRENDIZAJE

Los criterios de evaluación, es decir, los aspectos que se toman como referencia para emitir juicios de valor sobre el aprendizaje del alumnado, vienen determinados por los conocimientos considerados deseables que deben adquirirse en su proceso educativo. Estos criterios, aunque se indican en los currículos oficiales, pasan por la interpretación y el tamiz 'ideológico' del profesorado que es, en última instancia, quien termina de concretarlos en sus programaciones y aplicarlos en las distintas tareas evaluativas.

A tenor de nuestros datos, normalmente el profesorado no informaba al alumnado de los criterios de evaluación que iba a seguir a lo largo de los procesos educativos o la información proporcionada estaba incompleta. Estos son dos ejemplos que apoyan esta idea:

*[...] muchas veces no sabíamos qué estaba evaluando, qué era lo que buscaba con ese ejercicio o qué notas nos había puesto hasta el final del trimestre con la entrega de las notas (RP-B5).*

*[...] en los deportes y en acrogimnasia, sí que te decía qué iba a valorar, en plan: el esfuerzo, la originalidad, que fuera algo así... que no fuera un churro, vaya. Pero lo que no sabías concretamente de dónde había salido la nota (GD1-G1).*

A pesar de que el alumnado no pudo informarnos acerca de los criterios de evaluación empleados por su profesorado, es posible deducirlos si tenemos en cuenta, por un lado, qué consideraba importante evaluar y, por el otro, cómo lo hacía. Por tanto, no es de extrañar que las diferencias encontradas anteriormente entre las etapas de primaria y secundaria se vean reflejadas en los criterios de evaluación.

Por un lado, la evaluación de la EF en primaria (sobre todo, los cuatro primeros cursos) solía articularse mediante criterios orientados a la participación activa en las actividades y juegos propuestos: “[en la evaluación durante la etapa de primaria] los profesores le daban más importancia a que entre todos jueguen, o sea, cooperen, colaboren entre todos, que no haya discriminación entre unos y otros” (RG3-C2).

Estos datos son coherentes con el enfoque lúdico y vivencial por los que se caracterizó la LOGSE<sup>3</sup> (Viciana & Mayorga, 2013). Según estos autores, la LOGSE potenció una EF (y, por tanto, una evaluación) basada en las vivencias, la recreación y la participación del alumnado en las clases. Este enfoque nace como reacción a la anterior ley educativa (LGE) caracterizada por estar centrada en la consecución de una serie de logros de aprendizaje motor y de condición física, y que predisponían a una evaluación final, sumativa y normativa.

Por el contrario, la tendencia en la etapa de secundaria fue emplear criterios de evaluación orientados a medir el rendimiento motor a partir de la mejora de la condición física o las habilidades deportivas. Así se observa en este comentario: “[en secundaria] se evaluaba [...] lo que eras, o sea, si tú eras muy capaz en la EF, pues sacabas buena nota, y eso era valorado y si no lo eras, no” (RG7-G1).

Encontramos cierta sintonía entre nuestros resultados y los criterios de evaluación propuestos por el currículum oficial de secundaria y bachillerato. Así, por ejemplo, entre los criterios planteados para 3º de la ESO se encuentra: “Incrementar los niveles de resistencia aeróbica, flexibilidad y fuerza resistencia a partir del nivel inicial, al participar en la selección de las actividades y ejercicios en función de los métodos de entrenamiento propios de cada capacidad” (p. 30491). También resulta llamativo el siguiente criterio de bachillerato: “Haber perfeccionado las habilidades específicas correspondientes a un deporte, mostrando eficacia, técnica y táctica, en la resolución de los problemas que plantea su práctica” (p. 71341). Más adelante el currículum especifica: “Con este criterio se pretende comprobar si los alumnos han alcanzado un nivel de habilidad motriz específica que les permita desenvolverse con autonomía y con cierta eficacia en un determinado deporte, de entre los que se practican en su entorno, que responda a sus características particulares y motivaciones personales” (p. 71341).

Este tipo de criterios basados en el rendimiento, lejos de ser inocuos para el alumnado, tienden a beneficiar a un grupo de estudiantes –al que podríamos considerar como la élite motriz–, y deja por el camino a otro tipo de personas menos competentes que, a fuerza de obtener bajos resultados, acaban adquiriendo un sentimiento de incapacidad abocándolos a la objección (Barbero, 1996).

Gran parte de las y los participantes manifestaron que para evaluar estos criterios centrados en el rendimiento motor, se utilizaban diferentes baremos en función del género:

<sup>3</sup> Las leyes educativas vigentes mientras los participantes del estudio cursaban la etapa de primaria fueron la LOGSE (desarrollada en la Comunidad Valenciana por el decreto 20/1002) y la LOCE (que nunca llegó a concretarse en un currículum oficial). Cuando pasaron a la educación secundaria se produjo un nuevo cambio de ley, aprobándose la LOE y desarrollándose en el marco territorial de la Comunidad Valenciana dos currículos independientes, uno para la Educación Secundaria Obligatoria (decreto 112/2007) y otro para el bachillerato (decreto 102/2008).

“cuando eran pruebas de resistencia, la velocidad, flexibilidad, ahí sí que nos decían: Tenéis que hacer esto para conseguir tal nota, chicas por una parte, chicos por otra y luego os evaluaré diferenciados” (GD5-A5). De acuerdo nuevamente con Barbero (1996) esta práctica contribuye a apuntalar las diferencias en los roles de género e institucionaliza la inferioridad femenina.

#### 4. CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados, podemos afirmar que las experiencias de evaluación de EF escolar vividas por las personas participantes solían tener ciertos rasgos comunes. Entre ellos, destaca que el profesorado tendía a evaluar de forma diferenciada los conocimientos prácticos, teóricos y actitudinales, utilizando, para ello, medios diferenciados. En la ecuación «Evaluación = Práctica + Teoría + Actitud», el término práctico solía guardar un marcado grado de prelación sobre los otros dos. Esta tendencia puede revertirse en favor de aspectos actitudinales en la etapa de primaria.

La evaluación de los conocimientos prácticos se caracterizó por estar mayoritariamente centrada en los contenidos hegemónicos para cada una de las etapas educativas: juegos y habilidades motrices básicas en la educación primaria, y condición física y deportes en la etapa secundaria. Igualmente se encontraron diferencias en los medios de evaluación más utilizados en cada una de las etapas. Mientras que en primaria predominó la participación en las propias actividades de aprendizaje, en secundaria fueron más comunes los test de actitud física y las pruebas de técnicas deportivas.

La evaluación de los conocimientos teóricos tuvo mayor relevancia en la educación secundaria que en la primaria, en la que prácticamente no se produjo. Los medios de evaluación más utilizados fueron los exámenes escritos, bien de tipo test, bien de respuesta breve, y normalmente estaban referidos a cuestiones anatómicas, fisiológicas y deportivas.

La evaluación de los conocimientos actitudinales tuvo más presencia en la etapa de primaria que en la de secundaria. Los contenidos evaluados solían ser la actitud del alumnado durante las actividades y el cumplimiento de una serie de normas higiénicas. Como medios de evaluación, el profesorado solía valerse de las propias tareas de aprendizaje.

Por último, comprobamos que los sistemas de evaluación que el profesorado empleaba en sus clases guardaban coherencia con los criterios de evaluación formulados por los documentos oficiales vigentes en su momento, que establecían los currículos de la EF en la Comunidad Valenciana.

A tenor de los resultados obtenidos, podemos observar que generalmente las experiencias de evaluación de EF durante las etapas de educación primaria y secundaria que vivió el alumnado de FIPEF, participante en nuestro estudio, se enmarcan en un paradigma tradicional. Es decir, una evaluación que corresponde a una concepción técnica del currículum, tanto en su diseño como en su desarrollo (Álvarez, 2001; López-Pastor, 2000a).

Los criterios de credibilidad y rigor del estudio vinieron determinados por la triangulación metodológica de los datos, pues se recogió información de diferentes sujetos, a través de distintas técnicas en varios momentos. Ello nos permitió confrontar la información recabada, detectar ambivalencias y consistencias en el discurso. Entre las principales limitaciones del estudio podemos destacar que para ajustarnos a los

requerimientos de publicación, nos hemos visto obligados a seleccionar un número reducido de categorías de análisis, relegando otras que igualmente emergieron durante el análisis a posteriores publicaciones. Por lo tanto, resulta complejo hacerse una idea global y detallada de las experiencias de evaluación vividas por los participantes. Está en nuestro ánimo continuar esta línea de investigación para ofrecer una visión más amplia de los sistemas de evaluación en EF vividos por las y los participantes.

Este estudio puede resultar interesante para el personal docente y/o investigador con interés en la FIPEF, concretamente por la influencia de las experiencias vividas en la etapa de estudiante y su posible transferencia en la práctica profesional. También puede servir como un punto de partida para planificar la enseñanza de la didáctica de la EF para el alumnado de FIPEF, en cuanto a la evaluación se refiere, estableciendo conexiones entre las experiencias vividas, la adquisición de conocimientos y competencias profesionales y la cultura profesional. Con ello, esperamos iniciar un proceso reflexivo que sirva para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como futuras líneas de investigación, consideramos importante abordar las experiencias vividas sobre evaluación en la EF y su influencia en la práctica docente una vez las y los egresados de FIPEF ejerzan profesionalmente, y así comprobar el grado en que las facultades de educación contribuyen a la reproducción de propuestas de evaluación tradicionales o bien a construir modelos alternativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, calificar para excluir*. Madrid: Morata.
- Arbogast, G. A. (2002). Assessment issues and the elementary school-age child, Part I. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(7), 21-25.
- Baena, A., Granero, A. & Ruiz, P. J. (2010). Procedimientos e instrumentos para la medición y evaluación del desarrollo motor en el sistema educativo. *Journal of Sport and Health Research*, 2(2), 63-75.
- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexionar sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contexto. *Movimiento*, 19(62), 711-734.
- Brown, S., & Hopper, T. (2006). Can all students in Physical Education get an 'A'? Game performance assessment by peers as a critical component of student learning. *Physical and Health Education*, 72(1), 14-21.
- Castejón, F. J., & Alonso, D. (2004). Evaluación de las capacidades físicas básicas. En J. L. Hernández Álvarez y R. Velázquez Buendía (Coords.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 77-106). Barcelona: Graó.
- Chinchilla, J. L., & Zagalaz, M. L. (2007). *Educación física y su didáctica en primaria*. Torredonjimeno (Jaén): Jabalcuz.
- Conselleria de Educación. (1992). Decreto 20/1992, de 17 de julio, del Gobierno valenciano, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. *DOGV*, 1728.
- Conselleria de Educación. (2007). Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. *DOGV*, 5562, 30402-30587.
- Conselleria de Educación. (2008). Decreto 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se



- establece el currículum del Bachillerato en la Comunidad Valenciana. *DOGV*, 5806, 71303-71341.
- Contreras, O. R. (1998). La evaluación de la educación física en la educación primaria. En O. R. Contreras, *Didáctica de la Educación física. Un enfoque constructivista* (pp. 293-312). Barcelona: Inde.
- Dejong, G., Kokinakis, C. L., & Kuntzleman, C. (2002). The role of assessment in meeting the NASPE physical education content standards. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(7), 22-25.
- Devís-Devís, J., Martínez-Moya, P., & Villamón, M. (2002). La profesionalización de la educación física española: caracterización y evolución del conocimiento científico. En S. García Blanco (Coord.), *Congreso Internacional de Historia de la Educación Física* (pp. 149-156). Madrid: Gymnos.
- Devís-Devís, J., & Peiró-Velert, C. (2004). Los materiales curriculares en la educación física. En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 63-94). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Doolittle, S. A., Dodds, P., & Placek, J. H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of teaching in Physical Education*, 12(4), 355-365.
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10-11, 199-212.
- Gómez, V., & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 25-43.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Hay, P. J. (2006). Assessment for learning in physical education. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 312-325). Londres: Sage.
- Johnson, D. (2010). *Identidad y formación docente de los profesores principiantes. Un enfoque biográfico-narrativo* (tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Keating, X. D. (2003). The current often implemented fitness test in Physical Education programs: problems and future directions. *Quest*, 55, 141-160.
- Lawson, H. A. (1984). *Invitation to Physical Education*. Champaign: Human Kinetics.
- López Estévez, R. (2014). Paradigmas y fundamentos de la evaluación en educación física: retrospectiva y prospectiva. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2, 53-77.
- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V. M. (2000a). Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 62, 16-26.
- López-Pastor, V. M. (2000b). La evaluación en la Educación Física en España: una revisión bibliográfica (1970-1997). *Habilidad motriz. Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16, 4-14.
- López-Pastor, V. M. (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (2013). Nuevas perspectivas sobre evaluación en educación física. *Revista de educación física*, 29(3), 1-10.

- López-Pastor, V. M., García-Peñuela, A., Pérez Brunicardi, D., López-Pastor, E., & Monjas Aguado, R. (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(13), 45-57.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- López, C., & Garoz, I. (2004). Evaluación de las capacidades coordinativas. En J. L. Hernández Álvarez y R. Velázquez Buendía (Coords.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 107-135). Barcelona: Graó.
- López, A., & Moreno, J. A. (2002). Aprendizaje de hechos y conceptos en educación física. Una propuesta metodológica. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 69, 18-26.
- Martín, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis del discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 115-138. doi:10.3989/ris.2012.07.24
- Martínez, L. (1994). Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en Educación Física. En S. Romero (Coord.), *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en primaria: ponencias y comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas U. de Magisterio* (pp. 225-232). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Martínez, E. J., Zagalaz, M. L., & Linares, D. (2003). Las pruebas de aptitud física en la evaluación de la Educación física de la ESO. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 71, 61-77.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Molina, J. P., & Devís-Devís, J. (2001). La educación física en la reforma educativa actual: análisis crítico. En B. Vázquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 301-321). Madrid: Síntesis.
- Montávez, M. (2011). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, 24(96), 23-36.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.
- Pérez, J. P. (1994). Autoevaluación de las capacidades físicas. *Aula*, 19 (suplemento Aula 23), 3-18.
- Pérez-Pueyo, Á., López-Pastor, V. M., Hortigüela, D., & Gutiérrez, C. (2017). Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa. En V. M. López-Pastor y Á. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 70-91). León: Universidad de León.
- Pérez-Samaniego, V. M., Devís-Devís, J., Smith, B. M., & Sparkes, A. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimiento*, 17(1), 11-38.
- Prieto, A. (2015). Los paradigmas de evaluación en Educación Física. *Multiárea. Revista de didáctica*, 7, 110-130.
- Requena, M. (2014). La transcripció, una escolta que es fa text i un text que escolta. *Arxius*, 31, 107-124.
- Santos, M. Á. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sicilia, A., Delgado, M. A., Sáez-López, P., Manzano, J. I., Varela, R., Cañadas, J. F., & Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 17, 71-95.

- Sicilia, A., Sáenz-López, P., Manzano, J. I., & Delgado, M. A. (2009). El desarrollo curricular de la Educación Física en primaria y secundaria: un análisis desde la perspectiva del profesorado. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 98, 23-32.
- Stolz, S.A., & Pill, S. (2016). Telling Physical Education Teacher Education Tales Through Pedagogical Case Studies. *Sport, Education and Society*, 21(6), 868-887.
- Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16(5), 575-591.
- Velázquez, R., & Hernández, J. L. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En J. L. Hernández Álvarez y R. Velázquez Buendía (Coords.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 11-47). Barcelona: Graó.
- Velázquez, R., & Maldonado, A. (2004). Las actitudes y su evaluación en educación física. En J. L. Hernández y R. Velázquez (coord.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 196-203). Barcelona: Graó.
- Viciana, J., & Mayorga-Vega, D. (2013). Análisis del cambio curricular de la LOGSE a la LOE en la educación física de primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 257-271.
- Viciana, J., Salinas, F., & Cocca, A. (2007). Análisis de contenido comparativo del primer nivel curricular de Educación Física en Secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-13.



## Students' experiences during their early schooling – when and who should assess schoolchildren's physical education

RODRIGO ATIENZA<sup>1</sup>, ALEXANDRA VALENCIA-PERIS<sup>2</sup>, VÍCTOR M. LÓPEZ-PASTOR<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Department of Physical Education and Sport. University of Valencia. SPAIN

<sup>2</sup>Department of Teaching of Musical, Visual and Corporal Expression. University of Valencia. SPAIN

<sup>3</sup>Department of Teaching of Musical, Visual and Corporal Expression. University of Valladolid. SPAIN

Published online: May 31, 2021

(Accepted for publication May 15, 2021)

DOI:10.7752/jpes.2021.03188

### Abstract:

Scientific literature has pointed out the need to develop formative and shared assessment models at university due to the benefits and advantages they present to the improvement of student learning, but also for their contribution to the development of professional skills for future teachers, which is a facilitating element when applying it in their professional practice. One of the factors to be considered in order to analyze the assessment models that the pre-service teacher education students have experienced is when it takes place; however, evidence in this sense is still scarce. The objective of the study is to explore the perspectives of Primary Education Teachers' Education students in the assessments in Physical Education (PE) during their primary and secondary school stages. The study focused on at what moments of the teaching-learning process was the assessment carried out and what was the participation of the students in the assessment process. A qualitative study was carried out in which 45 pre-service teacher education Spanish students participated during the academic year 2014/15. Each participant wrote an autobiographical account of their experiences and participated in two discussion groups. The results highlight the tendency to hold assessments at different times, according to the type of knowledge in question: a) continuous assessment for the attitudinal field; b) final assessment for the conceptual field (theory). The procedural aspect varied between the continuous assessment of motor skills and games, the final assessment for sports content and the sum of specific assessments for physical condition. It can thus be concluded that the students' assessment systems in PE were aligned with the traditional models of technical curricular perspectives.

**Key Words:** Educational Assessment, Physical Education, Primary School, Secondary School, Teacher Education.

### Introduction

One of the key elements of the European Higher Education Area creation was to promote the necessary conditions for the transformation of the university education systems of the member countries of the European Union (Benito & Cruz, 2005; Pérez-Pueyo & Tabernero, 2008). At a pedagogical level, this transformation supposes (at least on paper) a paradigm shift, moving from teacher-centered teaching to student-based learning; and from banking and superficial learning to dialogical and deep learning (López-Pastor, 2006a; 2009). All this well-intentioned speech requires measures and proposals that make it concrete. We agree with Bonsón and Benito (2005) and López-Pastor (2006a) that one of them is alternative assessment models, among which is formative and shared assessment (FSA). We can define FSA as the assessment system whose main purpose is "to improve the teaching-learning processes that take place; It is aimed at students to learn more and teachers learning to improve their teaching practice" (López-Pastor, 2012: 120).

In the last two decades, numerous research studies have emerged that point out the need to develop FSA models at university due to the benefits and advantages they present to the improvement of student learning (Biggs, 1999; Bonsón & Benito, 2005; Brown & Glasner, 1999; Buscà, Pintor, Martínez & Peire, 2010; Ibarra & Rodríguez-Gómez, 2010; López-Pastor, 2009). Among them, the following stand out: a) it substantially improves the motivation and involvement of students towards their learning; b) offers greater and more continuous feedback on both student learning activities and teaching tasks, which allows correcting possible gaps and problems in the teaching-learning process; c) by constituting an experience focused on self-regulation and self-learning, it contributes to the development of responsibility and autonomy of the students. This fact, in turn, has positive consequences on the acquisition of lifelong learning strategies; d) it serves as a measure of student participation in learning processes, facilitating curricular negotiation, the implementation of active methodologies and collaborative work dynamics; e) there is an increase in student learning, which in many cases often leads to higher academic performance.

In the Physical Education teacher education (PETE), in addition to the advantages attributed to the FSA, we find another benefit: it contributes to the development of professional skills for future teachers, which is a facilitating element when applying it in their professional practice (Hamodi et al., 2017; López-Pastor et al., 2020; Palacios & López-Pastor, 2013). In the same way, it contributes to bringing the theoretical postulates (what the academy says should be done) to the educational practice (what indeed is done in the teaching education studies), which allows us to perceive that they are not utopian proposals but feasible.

As the literature points out, the set of experiences that teachers live during their student days determines the thought patterns that will guide their teaching practices (Hamodi et al., 2017). According to Tillema (2000), it may be more important to understand and reflect on how beliefs and experiences have been built than to acquire new professional knowledge. In this sense, various investigations have been carried out on the assessment experiences of university students (López-Pastor et al., 2011; Palacios & López-Pastor, 2013; Trillo & Porto, 1999). However, we could go further, analyzing what kind of assessment the PETE students have experienced in the Physical Education (PE) subject during the primary, secondary and high school stages. Unfortunately, not enough research has been done on this type of experience.

We can get an idea of these experiences from some studies that directly or indirectly analyze the features of PE in primary and secondary schools in different contexts in Spain (Atienza, Valencia-Peris & Devis-Devis, 2018; Blanco & González, 2010; De la Torre, 2011; Rodríguez-Negro & Zulaika, 2016; Sicilia et al. 2006). There is also a review which has focused on the potential of alternative models compared to the traditional assessment methods (López-Pastor et al., 2013); and still, other scientific evidence that gives examples of practical examples of theoretical models in all the educational stages carrying out good practices (García & López-Pastor, 2015; Jiménez & Navarro, 2008; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Ureña & Ruiz, 2012). These studies focus mainly on defining instruments and strategies that can put into practice a FSA that is close to the postulates of practical rationality (López-Pastor, 1999; 2009). We can therefore verify that the interest in analyzing assessment practices in PE has not been reflected in the scientific literature (Blanco & González, 2010). For this reason, we considered it necessary to go on studying this area to achieve an overall idea of the assessment experiences of PETE.

One of the factors to be considered in order to analyze the assessment models that the PETE students have experienced is when it takes place. We can distinguish between an initial, final, and occasional assessment i.e. at the beginning, end, or during a year, term or teaching unit (TU) or sporadically. If instead of at a certain moment, the assessment is carried out daily and integrated into the teaching process, we are talking about a continuous assessment (López-Pastor, 2006b). Despite of identifying different assessment moments, these should not be understood as mutually exclusive, since, as Blázquez (2010) maintains, if we conceive it as a global and permanent process, continuous assessment should be used, since it is compatible with an initial and a final assessment. Not many studies deal with PE teaching practices in Spanish primary and secondary schools or when the assessment should take place. Chaverra-Fernández and Hernández-Alvarez (2019) analyze teachers' decisions when planning assessment. One of their conclusions is that practical content is usually assessed at the end of the TU (this being compatible with an initial assessment), that attitudinal content is normally assessed continuously, and that an initial assessment is not necessary if the students are previously known.

When analyzing how the PETE students have been assessed, learners' responsibilities and participation should be considered. This is a key aspect of a democratic assessment process (whether by self-, peer-, shared assessment, or self-, shared-mark). The literature considers it extremely important that students participate in decision making as regards both assessment and marks (Fernández-Balboa, 2005; Lorente-Catalán & Kirk, 2013; 2014), as it helps them to be aware of their individual progress and responsibilities in learning activities and encourages motivation, autonomy, and learning (López-Pastor, 2004). Certain contributions have been made to this aspect in PE. In the Spanish context, some of the first experiences were an attempt to implicate the students in assessing their fitness (Castejón, 1995; Jiménez & Paramio, 1994; Pérez, 1992; 1994; Ruiz, 1992), followed by others in other curricular contents such as sports training (Falguière, 1994; García, 2002) or motor skills (Del Campo, 2002). The initiatives aimed at democratizing PE assessments are still on the increase, as shown by the self-, peer- or shared-assessment experiences described in López-Pastor et al. (2006) and López-Pastor and Pérez-Pueyo (2017).

With all this in mind, the objective of the study is to investigate the assessment experiences that a group of PETE students had in PE classes during the primary and secondary stages. The central questions are: at what moments of the teaching-learning process was the assessment carried out and what was the participation of the students in the assessment process.

### Material & methods

A qualitative method interpretive-model approach was used to obtain the students' experiences of the assessment practices used in their primary and secondary PE lessons. The study was based on the relativist epistemological hypotheses, as it was considered that there were present socially constructed multiple subjective realities (Pérez-Samaniego et al., 2011). By exploring and analyzing their individual experiences we looked for obtaining a reflection of their collective history and also an understanding of the main characteristics of the PE assessment at a given historical moment.

*Participants*

Forty-five students (36 female and 9 male) from a Spanish Faculty of Teaching participated in the study. A non-probabilistic sampling method was chosen from one of the 11 groups in the second-year core subject in the Primary School Teacher Education degree course “Teaching Primary School Physical Education”. The participants were aged between 19 and 25 years old, with a median age of 19/20 years (40 students). This meant they were primary school pupils between 2001-02 and 2006-07, secondary school between 2007-08 and 2010-11 and baccalaureate in 2011-12 and 2012-13.

The leading researcher was also a lecturer of the selected group and special emphasis was given to participation being voluntary, at the same time making it clear that it would in no way affect the subject mark. Ethical use of the data obtained was ensured, as was the privacy of the participants.

*Data collection equipment and procedures*

Two data collection strategies were used to obtain information: autobiographical accounts and discussion groups. The combination of both techniques allowed us to verify and enrich the information obtained individually (Massot et al., 2004). In September 2014 the students were asked to write an autobiographical account of the PE assessment processes they experienced in their compulsory education.

In the last week in November the first 8 discussion groups were formed (1st phase discussion groups). As the members of the groups knew each other an attempt was made to create a feeling of security and confidence by allowing them to form groups freely within the range recommended by Gil (1992) of 5 to 7 members per group. The sessions lasted approximately 2 hours, with the leading researcher as moderator and were recorded by digital audio recorder.

In December 7 new discussion groups were formed (2nd phase discussion groups) who were asked to consider a series of selected extracts from the 1st phase discussions. The new groups contained representatives from each 1st phase group. When showing the participants’ declarations and to identify them while preserving their anonymity a series of codes was used consisting of a letter and a number. 1P-DG:nº, 2P-DG:nº o AA- appears beside each textual citation according to whether they are from the first or second phase discussion group or autobiographical accounts, respectively. The code assigned to each person is given after the script. The sessions lasted approximately 1 hour and again were recorded.

*Analysis*

All the recordings were transcribed literally and analyzed by the leading researcher. A discourse analysis was conducted on the qualitative data using the *NVivo v.10*, a qualitative analysis program to select, focus and extract significant units. The categories selected for the study were determined by deduction (see Table 1).

Table 1. Categories and sub-categories selected for the study.

Category	Sub-category
Time of assessment	Initial Assessment
	Final Assessment
	Occasional Assessment
	Continuous Assessment
Assessed by	Hetero-Assessment
	Peer-Assessment
	Self-Assessment
	Shared Assessment

**Results and discussion**

The most significant results of the study are given below and divided into the different categories and sub-categories derived from the analysis.

*Time of assessment*

One of the aspects most commented by the students regarding their experiences of PE assessments during their primary and secondary education was the time at which they took place. The results obtained show that PE teachers frequently used different times according to the type of knowledge involved, although most took place during the last sessions of each TU. As regards theoretical knowledge, the students identified two well-defined assessment times: the end of a TU and the last weeks in each term. We found some examples of priority being given to end-moments to assess theoretical knowledge:

... we dealt with a sport for two weeks, for example, and if we had the subject on Monday and Friday, we did it Monday-Friday, Monday-Friday and [the next] Monday we had the practical exam [...] And on Friday we had the theoretical [exam of] volleyball [1P-DG:2-F2].

... we did the [theoretical] exam at the end of each term on what we had done in the classes (AA-C4).

On the other hand, if we focus on the evaluation of attitudinal knowledge, this was continuous throughout the learning process. The teachers normally supervised systematically aspects such as behavior, as well as involvement and participation during PE classes.

There is a series of evaluation criteria that are common to all the PE stages, such as control of attendance or the students' participation in the activities proposed by the teacher, i.e. the assessment was generally [...] continuous [...]. Everyday activities were assessed, i.e. the student's behavior during the activities in the subject, with the equipment and with his classmates (AA-D5).

The differences between the times chosen to assess theoretical and attitudinal learning could be due to the different manner of making them fit into the logic of a pedagogy by objectives, which has been widely adopted by PE teachers. This method of designing and developing a curriculum reduces assessment to an act or measure of estimating the quantity of knowledge acquired by the pupils (López-Pastor, 1999). To determine whether the pupils have acquired sufficient conceptual knowledge it would be enough to give them a theoretical exam either at the end of the TU or term. However, the assessment of attitudes is dealt with in a different way. These results are difficult to assess by logical technical methods (as in the pedagogy by objectives) and so cannot be measured by a final exam. This means other strategies could be adopted, in this case a continuous assessment of the pupil's actions in the teaching and learning processes, as proposed in Velázquez Buendía and Maldonado (2004). This seems to be the case of the teachers interviewed by Chaverra-Fernández and Hernández-Álvarez (2019), who found that in spite of continuous assessment being the usual practice in PE, it was usually based on the attitudinal aspect.

On analyzing the results that referred to the time of the assessment of practical-procedural knowledge, they were found to frequently vary according to the type of curricular content involved. The assessment of contents such as games and motor skills is normally continuous and included in the learning activities themselves, especially in the primary school, as was shown by some citations from the discussion groups:

Assessment for the first to sixth course was on what you did in class, i.e. the game in each session [...] a continuous assessment of your progress (1P-DG:1-A1).

[in primary], for example, [contents] like the somersaults you learned, were assessed on the day ... [they were done]. They did not wait to finish the TU but were assessed when we did them (1P-DG:3-G3).

Motor games and their presence in the PE curriculum have been widely documented, although the same treatment has not been given to how and when they should be assessed. Basic Motor Skills are a similar case, as we can find research referring to the types of test that can be used for this purpose (Conteras, 1998; Diaz, 1999; López & Garoz, 2004; among others) but not the times when they should be carried out, or if this is mentioned it is only superficially (Diaz, 1999). A recent paper (Atienza et al., 2018) describes how games and motor skills are usually assessed by practical demonstrations in both primary and secondary schools. This appears to be consistent with continuous and integrated assessment into the learning situations.

On the other hand, the students described the assessment of fitness as a compilation of different assessments (or measurements, to be more exact). These usually happened at the end of each term and so can be called "final assessment", although they could also be considered "occasional assessment", since a large number of teachers consider them *en masse* throughout the year with the aim of showing the annual *progress* of the different physical capacities. Some of the participants' statements were notable in the sense that they described assessments that measured fitness by the evolution of the pupils' marks in a battery of basic physical tests at different times throughout the year:

The tests of physical [capacities] were: first, second and third terms and final (1P-DG:3-C3).

In my case we had fitness tests, such as speed, and all that [...] the teacher paid special attention to progress, well ... that, continuous evaluation. They gave you tests at the start, in the middle and at the end, and your mark depended on your progress (2P-DG:2-B3).

As described by López-Pastor (2006b), the students interviewed identified the total of multiple occasional assessments (marks) with a continuous assessment, although according to their statements this was not systematic or integrated into the entire educational process but at irregular intervals. The idea of progress (or advancing) they referred to was based on a highly instrumentalist PE technical conception that links progress in fitness (in quantitative performance terms) with sports training and promoting health. In this way, each student's physical condition should improve throughout the term thanks to the physical activity in PE sessions. However, the periods of time in the TUs are not enough to guarantee improved motor development (Devis-Devis & Peiró-Velert, 1992). They therefore assess *what exists* (since the result would be determined by a series of anthropometric and physiological variables) and not *what has been learnt* (López-Pastor, 1999), which is not only irrelevant to the teaching-learning process but also detaches the student from playing an active role in the teaching and learning process.

In the case of sports contents, most students said that they were usually assessed at the end of the TU, which would have been a type of corollary to the sequence of analytical technical learning throughout the different TU sessions:

Every three weeks we did a different aspect, for example, two weeks of football, two weeks of basketball and two of volleyball [...] In volleyball, one day they taught us how to pass the ball, another day how to receive a pass, another day putting the ball into play, and all this was assessed when we were actually playing a game [...] (1P-DG:2-B2).



In my case [assessment] was always at the end of the term. All the term we practiced the sport itself as well as techniques, and then when there were still 2 or 3 sessions before the assessment session, the teacher called us out individually and examined us in ... in each technique we had learnt during the term (2P-DG:6-F4).

We can find a possible explanation for this in the teaching model used to introduce students to games in schools, which often focuses on teaching technical skills by analytical strategies (Robles et al., 2011). It seems logical that the teachers that use these models assess the pupils' learning at the end of the process after practicing the technical skills involved (regardless of whether the assessment is global or analytic). If models are used that focus on play as a complex global activity, the assessment would probably be different, more like an authentic assessment (Mintah, 2003), such as the comprehensive model, *Teaching Games for Understanding, Game Sense, Play Practice*, and therefore more suitable for continuous and integrated application in the pupils' learning process (Brown & Hopper, 2008; Devis-Devis & Sánchez, 1999; Méndez-Giménez, 2005; Oslin et al., 1998).

Finally, when the students were asked about the assessment of corporal expression, we received two types of answer: some remembered a continuous assessment that considered the process of designing and rehearsing a final project (usually a choreography or theatre performance):

...we could choose choreography, a theatre, a musical... [...] that took all the term. They gave us a certain time to finish at the end of the term, but before that we had to present an act or a dance during one of the classes [...] the teacher went from one group to another asking: How are you doing? Have you got the costumes? What have you done today? And she followed up what each group had done every day [...] Those days were a type of test or rehearsal to show the class a piece of what you had done and you were given a mark, as if it was a performance (1P-DG:1-F1).

While some others remembered only a final assessment, for example, as described in the following citation:

In the first term we practiced a choreography but we weren't given a mark for practicing, there was only a final assessment that was an exam on the choreography [...] And the same thing happened with the ballroom dancing, we practiced and all that and in the end there was an exam that we did in pairs (1P-DG:6-E6).

If we consider the differences between the usual assessment times of the different stages, we can see that the continuous integrated assessment was more usual in the primary school, while occasional and final assessment were more frequent in the secondary school and baccalaureate, as was commented in the following citation:

The male and female teachers I had in the three (primary) cycles assessed your social behavior, self-respect and your respect for others, teamwork, bringing the necessary materials to class and how you looked after it, and your competitiveness in games. This meant a continuous assessment [...] However, in the secondary school this changed radically. [...] There was a practical exam at the end of each TU (that we practiced first in class). There was a theoretical exam at the end of each term in which they gave us some notes on a given subject and we were also assessed every day on for example if we changed, if we did the exercises correctly, etc. Besides all this, we also had a physical test at the end of term that consisted of running around a track for so many minutes (AA-D6).

We could say it was a continuous progressive assessment in primary school and in the secondary they focused only on the final mark (2P-DG:4-D1).

As can be seen in Table 2, both the relation between the type of knowledge/content assessed and that of the assessment time with the educational stage are consistent with the results obtained by Atienza et al. (2018) and Sicilia et al. (2006), who established the relationship between the type of knowledge assessed and the educational stage. It can therefore be understood that both the stage and contents are determining factors when choosing assessment times.

Table 2. Relationship between content, knowledge assessed and assessment time.

Type of knowledge and content	Most frequent assessment time	Prevailing stage
<b>Attitudinal Knowledge</b>	Continuous	Primary
<b>Procedural knowledge</b>	Basic motor skills	Primary
	Motor games	Primary
	Sports	End of TU
	Fitness	Occasional and final
	Corporal expression	Continuous / final
<b>Theoretical-conceptual knowledge</b>	Final	Secondary and baccalaureate

The time of assessment is considered a fundamental factor in a formative assessment since it should make both teachers and students aware of the teaching and learning processes, reflect on them and if necessary improve them. In this regard, the students recognized that the fact of receiving information continuously during

the learning process created opportunities for improving the final product (and learning) as argued by the following student:

... there were groups that did one thing in the first performance and then did it differently in the second because they saw that it wasn't liked or they hadn't done it well (1P-DG:1-F1).

This thesis is defended by diverse authors, who underline that continuous assessment contribute to better assimilation of contents and competences, give better information on the assessment process, identify errors made during the learning process and provide the keys to rectify them (López-Pastor, 1999; 2006b), which reverts positively on the student's learning and academic performance (Kapambwe, 2010).

#### *Students' participation*

The data collected show that most students had a very small participation in assessment processes. Some citations of the participants explicitly refer to this point:

... we students did not participate in the assessment process, [...] and we often did not know what was being assessed, what [the PE teacher] was looking for in the exercise or the marks he had given until the end of term when we got our reports (AA-B5).

... The assessment was strictly the teacher's job, we students did not assess either each other or ourselves (AA-D1).

These results are not at all in agreement with those obtained by Panadero et al. (2014), who asked Spanish primary, secondary and university teachers about their opinion of facilitating peer-assessment and self-mark. Most of the teachers said that they used these practices in their classes (both in primary and secondary the results were above 90% for self-assessment and 60% for self-mark). This disparity can possibly be explained by the different perspectives of teachers and students or the different traditions in different areas of knowledge. On the other hand, the results obtained in the present study point in the same direction as those by Chaverra-Fernández and Hernández-Álvarez (2019), who interviewed six primary and secondary PE teachers in Medellín, Colombia, and found that students' participation in assessment was not habitual. They also coincide with regional studies, such as the one by Rodríguez and Zulaika (2016), who found that in the Basque Country most primary and secondary PE teachers use hetero-assessment and almost never use self- or peer-assessment.

To a lesser extent we also found situations in which students had in some way a certain responsibility in PE assessment. In these cases, the degree and manner of participation varied according to the type of knowledge assessed. The teachers that opted for involving students in assessment of theoretical knowledge preferred peer-assessment in which students corrected each other's exams. However, if we analyze the students' real possibilities of intervening we realize that their participation was rather false. As can be seen from the following, it was the teachers who indicated the correct answers while the students were limited to checking whether the answers indicated by the teacher were the same as those on the answer paper.

... one day we got together in the classroom, the exams were given out without marks for a classmate to correct your exam while you corrected his. The teacher called out the questions in the exam with the correct answer and some sort of standard to judge them by. The answers were graded into bad, regular or good (1P-DG:5-E5).

If we compare the results obtained with the specialized literature, we see that the experiences of our students on participating in assessment are far from the practices and proposals that have arisen since the beginnings of the 20th century. They are not only poor in relation to participation, but they are sufficiently reflexive to be considered as really formative. In the experiences compiled by López-Pastor (2006b) and López-Pastor and Pérez-Pueyo (2017), situations are described that involve both primary and secondary students in assessing their theoretical knowledge by means of their notebooks or self-assessment questionnaires. In these the students are given standards to guide their assessment in an attempt to raise them above being mere appliers of rules, adopting an active role and committed to their learning. The proposal by Herranz deserves a special mention, in which he proposes a process of mentoring students to familiarize them with the task of assessing class notebooks.

... at the start of the experience the teacher corrected all the notebooks every day, pointed out the errors, justified them and offered solutions. As the students gained experience they also participated in correcting notebooks and exchanged them with their classmates for correction by certain rules that everybody knew. All such corrections had to be justified to your classmate. The teacher supervised everything and in case of doubt gave his decision on the matter (Herranz, 2017; p.182).

Equally revealing is the proposal in Heras and Pérez-Pueyo (2017) and Pérez-Pueyo and López-Pastor (2017), who suggest the use of assessment scales for written exercises in secondary PE classes. In this way the student, besides being aware of the characteristics of good work, when he assess a classmate's work and gives them a really useful feedback, he can also apply the same system to his own work.

As regards the assessment of attitudinal knowledge, we find that teachers can ask for a self-assessment of aspects such as effort and participation in certain learning activities:

In the first baccalaureate year [we had to] do a project on health that consisted of the teacher assessed the work itself, what you had written down, but you assessed your own effort, what you had achieved and what you hadn't achieved (1P-DG:3-B3).

On other occasions, there was a dialogue between teacher and student that could be interpreted as an attempt at shared-assessment:

... the teacher told us: *each one of you can tell me the mark that you think you are worth ... as regards your participation and suchlike* [...] sometimes he said: *well, I'm going to give you an 8 [out of 10]. And the student might answer: I deserve an 8 because [...] I have made a big effort*. And if the teacher thinks it's ok he gives you that mark. [...] I think the teacher indicated certain aspects, he would say: *as regards motivation, participation ...* (1P-DG:6-H6).

Although some students stated they had participated in the assessment of aspects such as interest and behavior during PE sessions, they could not remember having a clear system of reference to do so (as regards, level, rules, criteria etc.) so that their part in the task was reduced to mere subjective speculation. As pointed out in Siedentop (1999) and Moreno-Murcia et al. (2006), students should have a clear idea of the nature of the assessment tasks, as well as their learning expectations to avoid confusion when they are given responsibilities in them. Experiences of this type can be found in Barrientos (2017) and Herranz and López-Pastor (2014), who resorted to different instruments that specified different conducts to guide students when they do PE self-assessment in primary schools. Pérez-Pueyo and López-Pastor (2017) also describe a secondary PE assessment in which pupils self-assessed their attitude in class using a series of items that described different types of behavior in contrast with that observed by the teachers. Other examples can be found in Martínez (2017) and Heras et al. (2017); the first of them describes an inter-group self-assessment in which the student has a series of keys graduated on a Likert scale to assess and consider his attitude during the learning activities, solving conflicts and complying with class rules. The latter opts for a 6-level behavior scale (zero, bad, regular, normal, good and very good) regarding attention, effort, attitude to classmates, etc. In both examples the students must do a guided reflexive assessment that allows them to realize what is expected of them and what they should do to improve.

We found differences in the content of what the students referred to as fitness and sports in the assessment of practical-procedural knowledge. The students' participation in assessing fitness usually consisted of recording times achieved and establishing a relationship with the mark awarded. Sometimes a classmate would record the times:

...often, in pairs, it was: *Come on, do sit-ups and your partner can count them while he's timing you, and then you can change around* (1P-DG:5-A5).

This type of practice, in spite of appearing to give the students an active role in assessment, has very little educational value since it neither gives significant information on the execution nor trains the students. They are simply limited to verifying fitness with a table of times and ages (López-Pastor, 1999). This opinion also seems to be shared by the participants in our study, as shown by the extracts from the discussion groups:

... the only thing in the practical tests was that the observer waited his turn and checked what you did, but not ... he didn't tell you: *That's right, that's not right, you did it well*. Or: *You did it badly*. No. He only monitored the time it took you to do the circuit (1P-DG:5-E5).

... You always joined up with your best friend, and he wasn't going to tell you you didn't do it properly, and when the teacher said: *How many sit-ups did you do?* He would say ten more than what you did, you know? It's true. Or when we were running: *Come on. I'm going to time how long it takes you to do the laps. How many minutes?* Well, your mate always said: *I've given you a shorter time so that you get a better mark*. Of course, that's not assessing, either (1P-DG:5-A5).

After the 1990s, Spanish studies and action proposals began to appear that involved the students in assessment fitness (Castejón-Oliva, 1995; Jiménez & Paramio, 1994; Pérez, 1992, 1994; Ruiz, 1992). In some ways the assessment were similar to the experiences narrated by the participants in our study when they told how their part in the assessment was simply used to save time and/or to improve their self-confidence. However, the above-cited studies appear to be designed more to monitor the students' fitness than assessing other more educational aspects, such as learning, healthy and responsible practice, or a reflection on practice. In the last decades, some authors have recommended a re-thinking of the learning associated with fitness that is educationally valuable (Devis-Devis & Peiró-Velert, 1992) and therefore deserving of assessment (López-Pastor, 2006b). However, the experiences of the participants in the study did not coincide with these postulates.

Finally, we found that involving students in the assessment of sports contents seems to be associated in a certain way with the style of reciprocal teaching proposed by Mosston and Ashworth (2002), in which teaching and assessment are integrated and proposes a structure based on task sharing. The teacher decides on a series of teaching activities and assessment criteria, while the students are organized into small groups that take turns in execution and observation-assessment tasks. In view of the results obtained, only the most skilled students were given responsibilities for teaching and assessment their classmates (either because they practiced sports outside the school and were familiar with certain technical principles or because they had shown a facility for acquiring new motor skills). Some of our students had witnessed similar episodes:

... he used to get the two or three who were best at this sport and said: *Go around and when you see someone with problems help them, explain how to do it, I don't know what*. In this way you learned things better [...] When you arrived they told you: *It's not like that, you have to do it like this and things like that*. And he may not have been the teacher but one of your classmates, but... and that's also a bit

of [...] reciprocal teaching [...] for him [the skilled student] who has also just learnt it, but he's good at it and he can also explain it to someone else and help a classmate (IP-DG: 5-F5).

The reality of our students (in which peer-assessment was almost always the job of the best student, who concentrated mainly on technical aspects) contrasted with some of the recent proposals for primary and secondary schools. Méndez-Giménez (2005) proposed an assessment focused on the analysis of real game situations that involved not only technical aspects but also understanding the game, tactical principles and the students' involvement, related to theoretical and social and affective areas, offering a wider and more holistic perspective of learning. García (2002) describes an experience of self-assessment and peer-assessment in which the final aim is not so much to measure sports performance but to help students to understand what they are supposed to do, how to do it and how to assess their own learning. Pérez-Pueyo and López-Pastor (2017) and Heras et al. (2017) describe a similar system of peer-assessment in a secondary school in which the students get and receive continuous feedback based on a set of structured rubrics. This practice makes students aware of what the teacher requires from the educational process (i.e. the aim of each TU, how to help classmates to achieve it and be aware of their own learning).

In view of the recent consensus of researchers on the suitability of students participating in assessment processes, we are troubled by a certain doubt: Why does this practice not get much support among PE school teachers? As Vera and Moreno-Murcia (2007) point out: Why is student participation in assessment more present in theory than in practice? We can find a possible answer in the work by Mateo (2000), who points out that teachers more easily accept the suggestions and requirements of formative assessment than actually putting them into practice.

The scarce and precarious participation of students in assessment tasks could be due to many factors; one being the teachers' little faith in students' capacity and knowledge for providing feedback to their classmates, or possibly the widespread perception among both teachers and students that students' participation needs more time than the more traditional methods. Finally, we must highlight teachers' reluctance to lose control of the class and thus their authority over the students (Martínez-Rodríguez, 1999; Moreno-Murcia et al., 2006; 2009). Whatever the reason, there is an urgent need for a radical change in student participation in assessment, as Blázquez (1990) points out "we complain about the students' inability to assess, judge, choose and take decisions, but have we done anything to develop this capacity?" (p. 55).

### Conclusions

The participants identified a series of common features in PE school assessment experiences. One of these was that these were usually final assessment (in the last stages of the TU) and that this was more frequent in secondary than primary schools. Their assessment were usually characterized by scarce student participation and in the cases in which they did participate the models used varied according to the knowledge field involved. The assessment of theoretical-conceptual knowledge usually took place at the end of term or TU, while student participation was in the form of peer-assessment in which each one corrected someone else's exam according to the answers indicated by the teacher.

Attitudinal knowledge was usually assessed continuously as part of the learning activities throughout the year. The students that remembered having participated in self- or shared-assessment on attitude in PE classes did so only in general aspects such as effort and active participation but not in specific aspects of the motor content involved.

We found differences in the practical-procedural knowledge according to the content involved; games and basic motor skills were normally assessed continuously, while we found two main tendencies in corporal expression, one of which was a combination of continuous assessment of the learning process and a cumulative assessment of the final product, while the other was based on a final assessment of the product generated. Fitness was assessed by a series of occasional and a final assessment and in some cases students could self-assess by tasks such as recording the times obtained in the different tests. Sports contents were assessed at the end of the TUs and the best students were sometimes given responsibilities for correcting the tests of their less advanced classmates.

In general terms it can be concluded that the PE assessment systems experienced by the students in the study in both the primary and secondary stages are in line with the traditional models pertaining to technical curricular perspectives.

One of the study's possible limitations is that the number of analysis units included could be considered only a partial view of the reality studied. We believe the results will be of interest to professionals involved in the field of PE assessment in primary and secondary schools, especially as regards the events of the last twenty years, also to researchers in the PETE's formative and shared assessment, since being aware of the background of university students is the initial step in transforming school PE assessment practices. In future lines of research we consider it important to study the experiences of these assessments and their influence on the methods used by future PE teachers as regards the extent to which they contribute to constructing alternative assessment models.

**Conflicts of interest** - The authors declare that they have no conflict of interest. This manuscript has not been published elsewhere and it has not been submitted simultaneously for publication elsewhere.

**References:**

- Atienza, R., Valencia-Peris, A. & Devis-Devis, J. (2018). Assessment Experiences in Physical Education: An Approach from Teacher Education, Appeared in Spanish: Experiencias de evaluación en educación física. Una aproximación desde la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 127-147.
- Barrientos, E. (2017). Formative assessment in bilingual schools: an experience in Physical Education, Appeared in Spanish: La evaluación formativa en centros bilingües: una experiencia en la asignatura de Educación Física. In V. López Pastor and A. Pérez-Pueyo (Eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (170–179). Universidad de León.
- Benito, A., & Cruz, A. (2005). *New keys for Higher Education teaching in the European Higher Education Area*, Appeared in Spanish: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Blanco, M.E., & González, I. (2010). Teacher assessment policies in Primary Education, conditioning factors of their teaching activity, Appeared in Spanish: Políticas evaluativas del profesorado de primaria, condicionantes de su actividad docente. *Bordón*, 62(1): 29–47.
- Blázquez, D. (1990). *To assess in Physical Education*, Appeared in Spanish: *Evaluar en educación física*. Barcelona: Inde
- Blázquez, D. (2010). The assessment in Physical Education, Appeared in Spanish: La evaluación en Educación física. In C. Gutiérrez and T. Lleixà (Eds.), *Didáctica de la Educación Física* (119–136). Ministerio de Educación/Graó.
- Bonsón, M., & Benito, A. (2005). Assessment and learning, Appeared in Spanish: Evaluación y aprendizaje. In A. Benito and A. Cruz (Eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (87–100). Madrid: Narcea.
- Brown, S. & Glasner, A. (1999). *Assessment matters in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, S., & Hopper, T. (2008). Can all students in PE get an ‘A’? Game performance assessment by peers as a critical component of student learning. *The Physical and Health Education Journal*, 72(1), 14–21.
- Buscá, F., Pintor, P., Martinez, L., & Peire, T. (2010). Formative Assessment systems and procedures in Higher Education. Results of 34 cases applied during the 2007-2008 academic year, Appeared in Spanish: Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados de 34 casos aplicados durante el curso 2007-2008. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 18, 255-276.
- Castejón-Oliva, F.J. (1995). Fitness assessment: a proposal, Appeared in Spanish: Evaluación de la condición física: una propuesta. *Aula de Innovación Educativa*, 39, 59–63.
- Chaverra-Fernández, B.E., & Hernández-Álvarez, J.L. (2019). The Planning of Assessment in Physical Education: Case Study on Ignored Process in Teaching. Appeared in Spanish: La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1–21.
- Contreras, O.R. (1998). Physical Education assessment in Primary School, Appeared in Spanish: La evaluación de la educación física en la educación primaria. In O. Contreras (Ed.), *Didáctica de la Educación física. Un enfoque constructivista* (293–312). Barcelona: Inde.
- De la Torre, E. (2011). *Physical Education meanings in the educational context. A study from pre-service teacher education students' perceptions*, Appeared in Spanish: *Significados de la educación física en el ámbito educativo. Un estudio desde las percepciones de los estudiantes de Magisterio* (PhD thesis). Granada: Universidad de Granada.
- Del Campo, J. (2002). Assessment as an integral process. An assessment experience of gymnastic skills in Secondary School, Appeared in Spanish: La evaluación como proceso integral. Una experiencia de evaluación de las habilidades gimnásticas en ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 115, 28–32.
- Devis-Devis, J., & Peiró-Velert, P. (1992). *New curricular perspectives in Physical Education. Health and modified games*, Appeared in Spanish: *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física. La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Devis-Devis, J., & Sánchez, R. (1999). The alternative perspective in teaching sports games: the comprehensive model, Appeared in Spanish: La perspectiva alternativa en la enseñanza de los juegos deportivos: el modelo comprensivo. *Conceptos de Educación*, 6, 169–184.
- Díaz, J. (1999). The assessment of abilities and basic motor skills, Appeared in Spanish: La evaluación de las habilidades y destrezas motrices básicas. In J. Díaz, *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades motrices básicas* (115–130). Barcelona: Inde.
- Falguière, C. (1994). Basket at school. Assessment of motor skills, Appeared in Spanish: Baloncesto en la escuela. Evaluación de la motricidad (1ª parte). *Revista de Educación Física*, 52/53, 5–9.
- Fernández-Balboa, J.M. (2005). Self-assessment as a practice that promotes democracy and dignity, Appeared in Spanish: La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. In A. Sicilia and J.M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (127–158). Barcelona: Inde.

- García, S., & López-Pastor, V.M. (2015). Formative and Shared Assessment in Kindergarden. Review of a Pedagogical Experience, Appeared in Spanish: Evaluación formativa y compartida en Educación Infantil. Revisión de una experiencia didáctica. *Qualitative Research in Education*, 4(3), 269–298.
- García, M. (2002). The regulatory, educational and formative nature of assessment in Physical Education, Appeared in Spanish: El carácter regulador, formativo y formador de la evaluación en la Educación Física. *Aula de Innovación Educativa*, 115, 37–42.
- Gil, J. (1992). The research methodology through discussion groups, Appeared in Spanish: La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10-11, 199–212.
- Hamodi, C., López-Pastor, V.M., & López, A.T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171–190.
- Heras, C., Pérez-Pueyo, A., & Herrán, I. (2017). Proposal of learning athletics based on Project based learning (PBL) and self-regulation methodologies, Appeared in Spanish: Propuesta didáctica de atletismo basada en el modelo de proyectos y la autorregulación. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 462–469.
- Herranz, M. (2017). Students' participation in assessment processes in Primary School: self-assessment and shared assessment, Appeared in Spanish: La participación del alumnado en los procesos de evaluación en educación primaria: autoevaluación y evaluación compartida. In V. López Pastor and Á. Pérez-Pueyo (Eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (180–193). Universidad de León.
- Herranz, M., & López-Pastor, V.M. (2014). Is it feasible to carry out self-assessment and shared assessment processes in Physical Education in Primary School?: a longitudinal case study, Appeared in Spanish: ¿Es viable llevar a cabo procesos de autoevaluación y evaluación compartida en Educación Física en la etapa de Educación Primaria?: un estudio de caso longitudinal. *Revista de educación física*, 30(1), 1–21.
- Ibarra, M.S., & Rodríguez-Gómez, G. (2010). An approach to the dominant discourse of learning assessment in higher education, Appeared in Spanish: Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385–407.
- Jiménez, F.J., & Navarro, V. (2008). Formative assessment and metaevaluation on Physical Education: two collective-case studies on Primary and Secondary Education stages, Appeared in Spanish: Evaluación formativa y metaevaluación en educación física: dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9(383), 13–25.
- Jiménez, B., & Paramio, J.L. (1994). A curricular project of Physical Education in the practice, Appeared in Spanish: Un proyecto curricular de educación física en la práctica. *Revista de Educación Física y Deportes*, 4, 4–11.
- Kapambwe, W. (2010). The implementation of school based continuous assessment (CA) in Zambia. *Educational Research and Reviews*, 5(3), 99–107.
- López, C., & Garoz, I. (2004). Motor skills assessment, Appeared in Spanish: Evaluación de las habilidades motrices. In R. Velázquez, J.L. Hernández and D. Alonso (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (137–168). Barcelona: Graó.
- López-Pastor, V.M. (1999). *Assessment practices in Physical Education: a case study in Primary and Secondary School and Initial Teacher Training*, Appeared in Spanish: *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V.M. (2004). The students' participation in assessment processes: the self-assessment and shared assessment in Physical Education, Appeared in Spanish: La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. In A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (265–290). Madrid: Biblioteca Nueva.
- López-Pastor, V.M. (2006a). The role of formative assessment in the process of convergence to the EHEA (European Higher Education Area). Overview and presentation of an intervention system, Appeared in Spanish: El papel de la evaluación en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 93–119.
- López-Pastor, V.M. (2006b). *The assessment in Physical Education. Review of traditional models and an alternative approach: the shared and formative assessment*, Appeared in Spanish: *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Madrid: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V.M. (2009). The shared and formative assessment in Higher Education: proposals, techniques, tools and experiences, Appeared in Spanish: *La evaluación compartida y formativa en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M. (2012). Formative and shared assessment in higher education. Clarifying concepts and proposing interventions from the Formative and Shared Assessment Network, Appeared in Spanish:

- Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.
- López-Pastor, V.M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., et al. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- López-Pastor, V.M., Manrique, J.C., & Vallés, C. (2011). Assessing and Grading in the New Degrees. Special Emphasis on Initial Teacher Training, Appeared in Spanish: La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 57-72.
- López-Pastor, V.M., Molina, M., Pascual, C., & Manrique, J.C. (2020). The importance of using Formative and Shared Assessment in Physical Education Teacher Education: Tutored Learning Projects as an example of good practice, Appeared in Spanish: La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Los proyectos de aprendizaje tutorizado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, 37, 620-627.
- López-Pastor, V.M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Shared and formative assessment in Education: successful experiences in all educational stages*, Appeared in Spanish: *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2014). Making the Case for Democratic Assessment practices within a Critical Pedagogy of Physical Education Teacher Education. *European Physical Education Review*, 20(1), 104-119.
- Martínez, R. (2019). The formative and shared assessment as a strategy to improve the effectiveness of team tasks: an experience in Physical Education, Appeared in Spanish: La evaluación formativa y compartida como estrategia para mejorar la eficacia de los trabajos en grupo: una experiencia en educación física. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 88-93.
- Martínez-Rodríguez, J.B. (1999). Being different without looking down on anybody: the negotiation in an uneven table, Appeared in Spanish: Ser diferentes sin despreciarse: la negociación en una mesa despareja. In J.B. Martínez (Ed.), *Negociación del currículum: la relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar* (81-96). Madrid: La Muralla.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Strategies for collection and analyses of the information, Appeared in Spanish: Estrategias de recogida y análisis de la información. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa* (329-366). Madrid: La Muralla.
- Mateo, J. (2000). *The educational assessment, their practice and other metaphors*, Appeared in Spanish: *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Méndez-Giménez, A. (2005). Towards an assessment of learning consistent with sports initiation alternative models, Appeared in Spanish: Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 38-58.
- Mintah, J.K. (2003). Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 7(3), 161-174.
- Moreno-Murcia, J.A., Vera, J.A., & Cervelló, E. (2009). Effects of transferring responsibility for evaluation of motivation and perceived competence in physical education lessons, Appeared in Spanish: Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física. *Revista de Educación*, 348, 423-440.
- Moreno-Murcia, J.A., Vera, J.A., & Cervelló, E. (2006). Participatory assessment and responsibility in Physical Education, Appeared in Spanish: Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754.
- Mosston, M. & Assworth, S. (2002). *Teaching Physical Education* (5th ed.). Boston: Benjamin Cummings.
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.
- Palacios, A., & López-Pastor, V.M. (2013). Do What I Say, Not What I Do: Student Assessment Systems in Initial Teacher Education, Appeared in Spanish: 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.
- Panadero, E., Brown, G., & Courthney, M. (2014). Teachers' reasons for using self-assessment: a survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 365-383.
- Pérez-Pueyo, Á. & López-Pastor, V.M. (2017). The attitudinal style as a methodological proposal linked to formative assessment, Appeared in Spanish: El estilo actitudinal como propuesta metodológica vinculada a la evaluación formativa. In V. López-Pastor and Á. Pérez-Pueyo (Eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (240-259). Universidad de León.
- Pérez-Pueyo, Á., & Taberero, B. (2008). Formative and shared assessment in Higher Education and European Area of Higher Education: key questions for their Implementation, Appeared in Spanish: Evaluación

- formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Pérez-Samaniego, V.M., Devis-Devis, J., Smith, B. et al. (2011). Narrative research in Physical Education and Sport: what is it and what is it for, Appeared in Spanish: La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimiento*, 17(1), 11-38.
- Pérez, J. (1992). Self-assessment proposals of physical behavior in middle school, Appeared in Spanish: Propuestas de autoevaluación de la conducta física en las enseñanzas medias. *Perspectivas*, 9, 42-48.
- Pérez, J. (1994). Self-assessment of physical skills, Appeared in Spanish: Autoevaluación de las capacidades físicas. *Aula de Innovación Educativa*, 19(23): 3-18.
- Robles, J., Giménez, F.J., & Abad, M.T. (2011). Sport contents teaching methodology in Secondary School, Appeared in Spanish: Metodología utilizada en la enseñanza de los contenidos deportivos durante la E.S.O. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(41), 35-57.
- Rodríguez-Negro, J., & Zulaika, L.M. (2016). Assesment in physical education. Comparative analysis between the official theory and everyday practice, Appeared in Spanish: Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana. *Sportis*, 3(2): 421-438.
- Ruiz, A. (1992). Towards an applied process assesment in Physical Education, Appeared in Spanish: Hacia una evaluación del proceso aplicada en Educación Física. *Revista Alminar*, 23, 17-20.
- Sicilia, Á., Delgado, M.Á., Sáez-López, P., et al. (2006). Learning assessments in Physical Education. Differences by educational level, Appeared in Spanish: La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo. *European Journal of Human Movement*, 17, 71-95.
- Siedentop, D. (1999). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Co.
- Tillema, H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16(5), 575-591.
- Trillo, F., & Porto, M. (1999). Higher Education students' perception about their assessment. A study in the Faculty of Education Sciences, Appeared in Spanish: La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- Ureña, N., & Ruiz, E. (2012). Formative and shared assessment experience in the University Master in Secondary, Appeared in Spanish: Experiencia de evaluación formativa y compartida en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 29-44.
- Velázquez, R., & Maldonado, A. (2004). Attitudes and their assessment in Physical Education, Appeared in Spanish: Las actitudes y su evaluación en educación física. In R. Velázquez, J.L. Hernández and D. Alonso (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (169-203). Barcelona: Graó.
- Vera, J.A., & Moreno-Murcia, J.A. (2007). The thought of the teachers in physical education before the transfer of responsibility in the evaluation of the student, Appeared in Spanish: El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(2), 1-15.



**DIVERSIFICACIÓN DE ITINERARIOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN  
SUPERIOR. UNA PROPUESTA COLABORATIVA DE INNOVACIÓN  
EDUCATIVA<sup>1</sup>**

Diversification of evaluation itineraries in Higher Education. A collaborative proposal of  
educational innovation

Diversificação de avaliação itinerários no ensino superior. A proposta colaborativa de  
inovação educacional

**Daniel Martos García**

Universitat de València, España. Telf.: +34963983383. Correo electrónico:  
[daniel.martos@uv.es](mailto:daniel.martos@uv.es)

**Alexandra Valencia-Peris**

Universitat de València, España. Telf.: +34963828920. Correo electrónico:  
[alexandra.valencia@uv.es](mailto:alexandra.valencia@uv.es)

**Vicente Miñana Signes**

Universitat de València, España. Telf.: 961625095. Correo electrónico:  
[vicente.minana@uv.es](mailto:vicente.minana@uv.es)

**Rodrigo Atienza Gago**

Universitat de València, España. Telf.: +34961625095. Correo electrónico:  
[rodrigo.atienza@uv.es](mailto:rodrigo.atienza@uv.es)

**Enric Monforte i Casañ.**

Universitat de València, España. Telf.: 963864695. Correo electrónico:  
[enric.monforte@uv.es](mailto:enric.monforte@uv.es)

---

<sup>1</sup> Este estudio se ha llevado a cabo dentro del proyecto de I+D+i: "La evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física". Convocatoria del Plan nacional de Proyectos I+D+i (2008-2011) (BOE del 31/12/2009). Proyectos de Investigación Fundamental no orientada. Referencia: EDU 2010-19637 (Subprograma EDUC) de 3 años de duración (2010-2012).

### **Resumen**

La sociedad en general y la educación en particular demandan nuevas formas de plantear el proceso de enseñanza y aprendizaje que deben estar en consonancia con los actuales paradigmas educativos y con las demandas sociales. Una estrategia de cambio a adoptar es la implementación de innovaciones educativas de forma colaborativa. En este caso, se describe un sistema de evaluación aplicados en Educación Superior en el cual se establecen tres itinerarios en función del grado de asistencia del alumnado: formativo, mixto y final. Esta experiencia ha supuesto una excelente oportunidad para tomar conciencia sobre la evaluación y para reflexionar de forma crítica y colaborativa sobre nuestra labor docente.

**Palabras clave:** *Educación Física, evaluación formativa, formación docente, innovación educativa.*

### **Abstract**

Society at large and education in particular demand new ways of thinking about the learning and instruction process, which must be in relation with the current educational paradigms and with the social claims. A change strategy to take into account is the implementation of educational innovations collaboratively. In this case, an evaluation system in Higher Education divided in three itineraries depending on the students' attendance is described: formative, mixed and final. This experience has supposed an excellent opportunity to be aware about evaluation and to reflect critically and collaboratively on our educational work.

**Keywords:** *Physical Education, formative assessment, teacher education, educational innovation.*

### **Resumo**

A sociedade em geral e da educação, em particular, a procura de novas maneiras de abordar o processo de ensino e aprendizagem que deve estar em consonância com paradigmas educacionais atuais e demandas sociais. A estratégia de mudança para adotar é implementar inovações educacionais de forma colaborativa. Neste caso, um sistema de avaliação na Educação Universitária dividido em três itinerários dependendo do grau de atendimento dos alunos da escola: formação, misturado e final. Esta experiência tem sido uma excelente

oportunidade de aumentar a consciência da avaliação e refletir criticamente e de forma colaborativa em nosso ensino.

**Palavras chave:** *educação física, avaliação formativa, formação de professores, a inovação educacional.*

## **1. Introducción**

Más allá del debate sobre un modelo u otro de organización y estructura de la universidad, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha convertido en una excelente excusa para remover los aletargados cimientos universitarios (Benito & Cruz, 2003). Sin embargo, para algunos de estos cambios se revela más apropiado poner encima de la mesa los nuevos paradigmas de la educación, algunos de ellos<sup>2</sup> recogidos en los documentos que sustentan dicho EEES, y que no hacen sino focalizar la atención en los procesos de enseñanza y, sobre todo, de aprendizaje, de forma que “se enseñe a los alumnos a pensar, hablar y hacer” (Gijón & Crisol, 2012: 403).

Una de las áreas de actuación que más dinamismo atesora en las últimas décadas es la evaluación, como lo atestigua el incremento de publicaciones realizadas sobre el tema (Arribas, 2012). Posiblemente, dados estos cambios de paradigma educativo, sea la evaluación uno de los aspectos que más necesitaba de nuevos enfoques para separarla de la mera calificación y, fundamentalmente, para darle una orientación más educativa, puesto que, como argumentan Azaustre y Monescillo (2013), la evaluación es un elemento curricular clave y, por ello, debe integrarse plenamente en dicho proceso educativo dando lugar a un alineamiento curricular (Biggs, 2005). Afortunadamente, la evaluación para el aprendizaje ha experimentado en los últimos años un considerable empuje, tanto en sus fundamentos teóricos como en sus propuestas de aplicación práctica. Así, encontramos en la literatura una cantidad ingente de trabajos dedicados a la evaluación auténtica, la evaluación educativa, para el aprendizaje o la evaluación formativa. Es este último concepto es el que usamos en esta propuesta, bajo el paraguas de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior, constituida durante el curso 2005-2006 y a la que pertenecemos. Dicha

---

<sup>2</sup> Destacan una serie de cambios respecto a: i) el papel que juega alumnado y profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje; ii) cambios a nivel metodológico; y iii) cambios a nivel de evaluación. Para profundizar en estos temas puede consultarse Benito y Cruz (2003), Hamodi (2016) y López-Pastor (2009).

red está formada en la actualidad por 98 profesores y profesoras de 28 universidades (mayoritariamente españolas aunque recientemente se han incorporado universidades de Chile, México y Ecuador) distintas y trata de coordinar al profesorado que desarrolla innovaciones en el campo de la evaluación compartida y formativa (López-Pastor et al. 2011). La evaluación formativa y compartida, en este sentido, se entiende como aquella cuya finalidad “es la mejora del proceso [de enseñanza-aprendizaje] y/o de las personas que están implicadas en el proceso” (López-Pastor, 2011: 25).

Los postulados de la evaluación formativa y compartida son atingentes a una visión de la educación preocupada por los procesos de aprendizaje y por la participación del alumnado en dichos procesos, en este caso, específicamente en la evaluación y, consecuentemente, en su aprendizaje. Así, para una educación significativa que trascienda los límites del aula, se revela necesario que alumnos y alumnas aprendan a tomar decisiones sobre su aprendizaje, se responsabilicen y, en el caso de la formación del profesorado, interioricen dichos aprendizajes para, en un futuro, trasladarlos como consideren a su alumnado.

La evaluación formativa supone el reconocimiento de la inherente relación entre educación y evaluación; por el contrario, tenemos la evaluación sumativa, aquella que se preocupa por “hacer una revisión y un juicio de valor sobre cuánto se sabe, cuánto se ha mejorado...” (López-Pastor, 2011: 25). Asimismo, la evaluación final es aquella que se presenta como un derecho legal derivado del hecho de matricularse en una asignatura y que ofrece al alumnado la posibilidad de superar la materia acreditando unos conocimientos que no ha adquirido con el seguimiento y asistencia a las sesiones planteadas por el profesorado, sino con la superación, normalmente, de un examen final.

En las últimas décadas se han hallado numerosas evidencias de las ventajas<sup>3</sup> que suponen los sistemas de evaluación formativa y compartida en los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto para el alumnado como para el profesorado (Buscà, Pintor, Martínez y Peire, 2010; López-Pastor, Pintor, Muros y Webb, 2013; Manrique, Vallés y Gea, 2012; Vallés, Ureña y Ruiz, 2011; Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique, 2009) (Tabla 1).

---

<sup>3</sup> Para profundizar en las ventajas y dificultades de los sistemas de evaluación formativa y compartida se recomienda la lectura de la profusa revisión recogida en Hamodi (2016: 33-39).

**Tabla 1. Ventajas de los sistemas de evaluación formativa y compartida**

<b>Alumnado</b>	<b>Profesorado</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Se adapta fácilmente por lo que ofrece alternativas a todo el alumnado.</li><li>• Mejora la tutela del alumnado durante su aprendizaje ya que ofrece un seguimiento individualizado.</li><li>• Favorece el aprendizaje activo, significativo y funcional.</li><li>• Evalúa todos los aspectos posibles.</li><li>• Resulta motivador, aumentando la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje.</li><li>• Está centrado en el proceso y da importancia del trabajo diario.</li><li>• Permite la retroalimentación continua y formativa posibilitando la corrección de errores, lo que revierte positivamente en la calidad de los trabajos exigidos.</li><li>• Facilita la adquisición de competencias profesionales y transversales.</li><li>• Facilita que el alumnado aprenda más y que obtenga un mayor rendimiento académico.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Permite que el profesorado conozca más y mejora a sus estudiantes, hecho que contribuye a que se ofrezca un acompañamiento personal en su aprendizaje.</li><li>• La metasevaluación que se produce cataliza una serie de ajustes, regulaciones y corrección de errores de la práctica docente en general así como del proceso de evaluación en particular.</li><li>• Requiere una planificación minuciosa, lo que supone una mayor organización y coherencia curricular, como consecuencia, posibilita ofrecer una educación de más calidad.</li></ul>

En este artículo se presenta el fruto de un trabajo colaborativo entre 5 docentes universitarios encargados de impartir la asignatura de ‘Didáctica de la Educación Física (EF) de la Educación Primaria’, una materia obligatoria que se imparte en el segundo curso del Grado en Maestro/a de Educación Primaria de la Universidad de Valencia. En esta dirección, el trabajo colaborativo entre el profesorado y más concretamente, la investigación colaborativa, suponen una excelente herramienta de mejora de la formación y desarrollo profesional pues permite “que se cree una dinámica que hace más rico el trabajo del grupo” (Fraile, 2005: 58). Para ello, se ha seguido un procedimiento de ciclos de planificación-acción-observación-reflexión sobre la práctica docente (Stenhouse, 1987; Tinning, 1992).

Los objetivos que nos proponemos pasan por compartir la experiencia, a través de una detallada descripción, para facilitar de este modo la aplicación en otras materias y grados universitarios y, cómo no, propiciar la reflexión sobre nuestra propia práctica docente.

## **2. Presentación de la experiencia**

### **2.1. Contexto**

Esta experiencia se ha ubicado en una materia cuatrimestral obligatoria en la que el alumnado del Grado en Maestro/a de Primaria todavía no ha elegido ninguna especialidad (esto ocurre

en tercer y cuarto curso). En el curso 2013-2014 la facultad ha habilitado 11 grupos de la asignatura, de los cuales 5 han participado de la experiencia. Los grupos han cursado la materia tanto en el primer como en el segundo cuatrimestre. El número de alumnado ha oscilado entre 40 y 50 estudiantes en función del grupo. Dicho estudiantado ha de asistir a una asignatura en la que se trata de dar a conocer los fundamentos básicos de la EF, conocer y valorar el currículum, diseñar y aplicar tareas y sesiones específicas o adquirir recursos para fomentar hábitos saludables a lo largo de la vida, entre otros objetivos.

## **2.2. Planteamiento didáctico**

La asignatura consta de 6 créditos ECTS<sup>4</sup>, de los cuales 2,4 corresponden a sesiones presenciales y 3,6 a sesiones no presenciales. En la Tabla 2 podemos encontrar la estimación de la carga de trabajo del alumnado en función de la distribución horaria que establece la Guía Docente de la asignatura.

**Tabla 2. Distribución de la dedicación en la asignatura 'Didáctica de la EF de la Educación Primaria' por parte del alumnado.**

	nº de horas
Asistencia a clases teórico-prácticas	60
Preparación de trabajos	28
Preparación y presentación clases prácticas y exposiciones	35
Asistencia a tutorías	15
Preparación de exámenes	12
<b>Total volumen de trabajo</b>	<b>150</b>

Dentro de la categoría 'Preparación de trabajos', el profesorado implicado acordó como actividad principal un proyecto de aprendizaje tutorado (PAT) consistente en la elaboración por grupos de una unidad didáctica (UD) relacionada con algunos de los contenidos propios de la EF y el desarrollo práctico de una de las sesiones diseñadas en el Aula de EF de la Facultad de Magisterio (pabellón deportivo).

<sup>4</sup> Los créditos ECTS equivalen normalmente a 25 horas de Trabajo del estudiante, por lo que no solo computan las horas lectivas.

### **2.3. Los itinerarios de evaluación**

Los itinerarios en evaluación se vienen usando con cierta recurrencia dentro de lo que entendemos por evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje. El establecimiento de dichos itinerarios responde, por un lado, a la nueva concepción educativa que focaliza la atención sobre los procesos de aprendizaje en base a la participación del alumnado en dichos procesos y, por otro, a la necesidad de adaptar la propia evaluación de las materias a las distintas realidades que encontramos en las aulas. Obviamente, la implementación concreta de esta iniciativa, más allá de las generalidades, deberá mostrar elementos constitutivos específicos, adaptados a las concepciones y necesidades de cada realidad, del profesorado y del alumnado. En nuestro caso, el profesorado participante de esta iniciativa llegamos a varios acuerdos mínimos, dejando el resto de detalles sometidos a la voluntad y exigencias de docentes y discentes en cada caso.

De este modo, la propuesta de evaluación genérica quedó tal y como recoge la Tabla 3. Se trata de un acuerdo de mínimos que cada docente debía concretar y adaptar al grupo al que impartía clase (por ejemplo determinando técnicas, medios e instrumentos de evaluación). Cabe aclarar que la naturaleza de las preguntas de los exámenes variará según la vía escogida.



**Tabla 3. Acuerdos tomados para cada uno de los itinerarios ofertados al alumnado que concreta cada docente en su grupo.**

Itinerario	Dirigido a	% sobre la nota final	Actividades y tareas que comprende
Formativo y continuo	Alumnado que asiste regularmente a clase	40%	Proyecto de aprendizaje tutorado: elaboración grupal de una UD, exposición oral y desarrollo práctico de una sesión.
		40%	Elaboración individual y grupal de distintos trabajos y actividades: - Participación en el blog de la asignatura. - Elaboración de actividades en clase. - Elaboración de actividades en casa. - Exposiciones orales. - Asistencia y participación en las clases prácticas.
		20%	Examen (el profesorado escoge una de las tres opciones): a) Preguntas desarrolladas a lo largo del curso a través del blog de la asignatura. b) Preguntas y supuestos prácticos a contestar con apuntes. c) Preguntas a contestar sin apuntes.
Mixto	Alumnado que no pueda asistir al 80% de las horas presenciales	40%	Elaboración y defensa oral individual de una UD ante el profesor/a.
		60%	Examen. Preguntas de carácter teórico y práctico
Final	Alumnado que no vaya a clase	100%	Examen. Preguntas de carácter teórico y práctico

#### 4. Hallazgos más destacables

En el itinerario de evaluación continua y formativa, por otra parte escogido por la mayoría del alumnado (88%), el acuerdo se cerró en la enumeración de las actividades de aprendizaje a desarrollar por el alumnado y en los porcentajes de calificación, mientras que las tareas concretas que implicaba cada actividad se dejaron a libre elección en cada caso, aunque muchas de ellas han sido desarrolladas por varios profesores en sus respectivos grupos. Conviene destacar que, tal y como exige la evaluación formativa, se acordó que la elaboración de la UD fuera lo más tutorizada posible para poder facilitar al alumnado el feed-



back necesario con el objetivo de que fuera mejorando su propuesta. Así, se habló igualmente de posibilitar dichas rectificaciones tanto en las exposiciones orales en las que se describían las unidades didácticas como en el desarrollo práctico de una de las sesiones diseñadas en las mismas. De igual manera, se decidió la introducción de prácticas de evaluación entre iguales (durante el proceso) y autoevaluación (al final del mismo) como ingredientes fundamentales de la evaluación formativa (Frailé & Cornejo, 2012). Para ello el alumnado dispuso de una serie de instrumentos de evaluación como rúbricas y escalas de nivel. En el caso del examen, cada profesor escogió la opción que mejor se ajustara a las necesidades de su alumnado.

La propuesta mixta, por la que finalmente no se decantó ningún alumno o alumna, supone un paso intermedio entre la formativa y la final y trata de dar cierta oportunidad de participación en las actividades recurrentes de clase a las personas que, aun estando interesadas en la asistencia a la universidad, se vean impedidas a hacerlo de forma regular. Con esta opción, tienen la oportunidad de elaborar una UD que deberá ser expuesta ante el profesor/a.

Por último, el itinerario final, escogido por el 12% del alumnado, está pensado para las personas que no quieren o no pueden asistir a clase y limitan su evaluación a un examen final de carácter teórico (donde se incluyen preguntas sobre los fundamentos didácticos de la EF) y práctico (relacionadas con las competencias de diseño de procesos y actividades de enseñanza-aprendizaje).

La decisión sobre en qué itinerario ubicarse corresponde a cada alumno y alumna, una vez se explica y se consensua el sistema de evaluación en los primeros días de clase, sin embargo, el incumplimiento de los requisitos establecidos para cada itinerario (asistencia mínima, presentación de las actividades de aprendizaje, etc.) puede hacer que finalmente se pase de un itinerario continuo y formativo o mixto a uno final. De igual manera se refleja la posibilidad de pasar de un itinerario continuo y formativo a uno mixto, en este último caso estudiante y docente deden valorar si es viable esta opción o pasar directamente a la evaluación final.

## 5. Conclusiones

Tras la puesta en práctica de estas experiencias educativas basadas en la evaluación formativa y compartida, todos los docentes implicados coincidimos en destacar la bondad de este tipo de iniciativas tanto para la mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado, y por ende de su educación, como de las formas concretas en que el profesorado diseña sus enseñanzas. La continua experimentación en el diseño de las asignaturas, junto a la reflexividad que le otorga a este proceso el trabajo en colaboración con compañeros y compañeras, son una excelente garantía de mejora profesional, en parte, como apuntan Azaustre y Monescillo (2013) para tomar conciencia de la importancia de la evaluación y poner en valor formas alternativas de implementarla. Ante esto y como líneas de futuro, nos planteamos ir puliendo la propuesta para reducir nuestra carga de trabajo, adaptar mejor las actividades a las competencias que se le asignan al grado en cuestión, otorgar mayor participación si cabe al alumnado y, por supuesto, difundir la iniciativa para, con ello, hacerla más interdisciplinaria. En este sentido, una de las áreas que se nos revela más interesante corresponde a las actividades de autoevaluación y evaluación compartida, más arriba nombradas, y que cada docente ha concretado de forma diferente en su grupo. Se trata, por tanto, de una línea a seguir para la generalización de una evaluación más democrática y educativa, en la que los itinerarios de evaluación suponen un paso significativo.

## Referencias bibliográficas

- Arribas, J.M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 18(1), 1-15. Consulta realizada 8 abr. 2014. [http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1\\_3.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.pdf)
- Azaustre, C., & Monescillo, M. (2013). La evaluación formativa en el contexto educativo. Orientaciones desde la práctica docente. *Revista de Evaluación Educativa*, 2(2), 1-23. Consulta realizada 11 abr. 2014. <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/58/150>
- Benito, A., & Cruz, A. (2003). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Burcà, F., Pintor, P., Martínez, L., & Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de evaluación formativ en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre educación*, 18, 255-276.
- Fraile, A. (2005). La formación colaborativa en el profesorado de Educación Física. En A. Sicilia & J.M. Fernández-Balboa (coords.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 49-75). Barcelona: Inde.
- Fraile, A., & Comejo, P.V. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: Una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2), 22-43. Consulta realizada 13 marz. 2014. <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/36/103>
- Gijón, J., & Crisol, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 389-414. Consulta realizada 10 abr. 2014. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4020541.pdf>
- Hamodi, C. (coord.). (2016). *Formar mediante la evaluación en la Universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes*. Valladolid: Universidad de Vaslladolid.
- López-Partor, V.M. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M. (2011). Aclaraciones terminológicas sobre evaluación y sus tipos. A modo de glosario e introducción. En V.M. López-Pastor (Coord.), *La evaluación en educación física* (pp. 21-33). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V.M., Castejón, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro-Adelantado, V. & Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential Applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.
- López-Pastor, V.M., Pintor, P., Muros, B., & Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload:

the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180.

- Manrique, J.C., Vallés, C., & Gea, J.M. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 87-102.
- Vallés, C., Ureña, N., & Ruíz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 136-157.
- Stenhouse, L. (1978). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Timing, R. (1992). *Educación física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Servei de publicacions Universitat de València.
- Zaragoza, J., Luis-Pascual, J.C., & Manrique, J.C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33.

## **LA BLOGOSFERA COMO MEDIO DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA. UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO**

The blogosphere as Formative and Shared Assessment tool. An experience in Initial Teacher Education

A blogosfera como um meio de avaliação formativa e compartilhada. Uma experiência na Formação Inicial de Professores

Este estudio se ha llevado a cabo dentro del proyecto de I+D+i: “*La competencias docentes en la formación inicial del profesorado 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).

**Rodrigo Atienza Gago**

Universitat de València, España. Teléfono: +34 961625095. Correo electrónico:  
[rodrigo.atienza@uv.es](mailto:rodrigo.atienza@uv.es)

### **Resumen**

Este documento presenta una experiencia de evaluación formativa a través de una blogosfera educativa (conjunto de blogs interconectados). En ella participaron 47 estudiantes de Formación Inicial de Profesorado de Educación Física. Esta experiencia trata de dar respuesta a la necesidad de proporcionar retroinformación de forma inmediata, involucrar al alumnado en el proceso de evaluación y de que este proceso sea lo más abierto, democrático y transparente posible. El desarrollo de la experiencia parte de un Proyecto de Aprendizaje Tutorado grupal, consistente en el diseño de una unidad didáctica de Educación Física y el desarrollo práctico de una de sus sesiones. Los contenidos de dicho proyecto se fueron colgando en un blog educativo generado por el alumnado. Tanto el profesor de la asignatura como el alumnado proporcionaron retroalimentación a través de comentarios en el blog. Los resultados obtenidos nos permiten ser optimistas, aunque todavía deben realizarse ajustes a la propuesta.

La blogosfera como medio de evaluación formativa y compartida. Una experiencia en la formación inicial del profesorado

101

**Palabras clave:** *Evaluación formativa; Blogosfera; Educación superior; Educación física*

### **Abstract**

This paper presents an experience of formative assessment through an educational blogosphere (set of interconnected blogs). The study was conducted with a sample of 47 students from the Initial Formation of Physical Education Teachers. This experience tries to respond to the need to provide immediate feedback, to involve students in the assessment process and to make this process as open, democratic and transparent as possible. The development of the experience starts from a Project Oriented Learning (POL), consisting of the design of a didactic unit of Physical Education and the practical development of one of its sessions. The contents of this POL were hung in an educational blog generated by the students. Both the teacher and the students provided feedback through comments on the blog. The results obtained allow us to be optimistic, although adjustments must still be made to the proposal.

**Keywords:** *Formative assessment; Blogosphere; Higher education; Physical education*

### **Resumo**

Este documento apresenta uma experiência de avaliação formativa através de uma blogosfera educacional (conjunto de blogs interconectados). Estiveram presentes 47 alunos de Formação Inicial de Professores de Educação Física. Esta experiência está a responder à necessidade de fornecer feedback imediato, envolver os alunos no processo de avaliação e que este processo é tão aberto, democrática e transparente possível. A experiência de desenvolvimento de um Projeto grupal de Aprendizagem Orientado que consiste em projetar uma unidade de ensino da educação física e desenvolvimento prático de uma das suas sessões. Os conteúdos deste projeto foram pendurados em um blog de educação gerado pelos alunos. Tanto o professor que os alunos forneceram feedback através de comentários no blog. Os resultados nos permitem ser otimistas, embora ajustes à proposta ainda precisa ser feito.

**Palavras-chave:** *Avaliação formativa; Blogosfera; Educação superior; Educação física*



## 1. Introducción

Un grupo de docentes de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València venimos desarrollando propuestas de evaluación formativa y compartida (EFyC) en distintas asignaturas de Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. A lo largo de estos años se han realizado distintas revisiones de nuestras experiencias, con el fin de mejorar las líneas maestras del sistema de evaluación (López-Pastor, 2017). Tras esta labor se han identificado una serie de limitaciones a las que consideramos oportuno dar respuesta, entre ellas destacamos:

- La dificultad encontrada para proporcionar una retroalimentación lo más inmediatamente posible.
- La dificultad encontrada para que la retroinformación proporcionada a un determinado grupo de trabajo contribuya al aprendizaje de toda la clase.
- La necesidad de fomentar la participación del alumnado en un proceso continuo de evaluación hacia sus compañeras y compañeros.

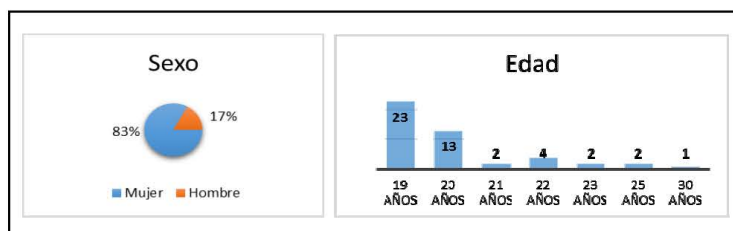
Para tratar de abordar estos retos se ha recurrido al entorno virtual, para ello diseñó una blogosfera<sup>1</sup> como marco para la vertebración del proceso de EFyC. Con ello se intentó que los *edublogs* (blogs educativos) que formaron parte de dicha blogosfera nos permitieran ampliar los límites espaciotemporales del aula, facilitar la interacción y la participación del alumnado durante su proceso de aprendizaje (Antolín et al., 2011).

## 2. Contextualización

La experiencia que aquí se relata tuvo lugar durante el curso académico 2016/17, participando en ella un grupo de 47 estudiantes (cuyas características principales quedan reflejadas en la figura 1) de *Grado de Maestra/o en Educación Primaria*. Concretamente se desarrolló en la asignatura *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria*, materia troncal de segundo curso que consta de 6 créditos ECTS de los cuales 2,4 son presenciales de gran grupo y 3,6 son no presenciales.

---

<sup>1</sup> El término *blogosfera* hace referencia al conjunto de blogs que están interconectados entre sí a través de una serie de enlaces, comentarios, históricos, referencias, etc. (Usabiaga-Arruabarrena, Martos-García, & Valencia-Peris, 2014).



**Figura 1.**  
*Características de la muestra del estudio*

### **3. Diseño y desarrollo**

La principal actividad de aprendizaje que realiza el alumnado a lo largo de la asignatura es el diseño de una unidad didáctica (UD) de Educación Física para la Educación Primaria. Se trata de una tarea grupal teórico-práctica organizada en forma de proyecto de aprendizaje tutorado (PAT) (ver Manrique, López-Pastor, Monjas, & Real, 2010).

A principio de curso se diseñó un edublog para la asignatura, en él se editaron los contenidos de la asignatura: información de carácter general, avisos, temario, etc. Por su parte, el alumnado -organizado en grupos de trabajo-, debía activar un blog grupal (que formaría parte de la blogosfera) en donde colgaría los distintos apartados de la UD que estaban diseñando: introducción, análisis del contexto, objetivos, competencias, contenidos, metodología, etc.

El profesor, proporcionó retroalimentación a través de comentarios en los distintos *posts* de los blogs grupales donde se desarrollaban las UDD. Se ofrecieron una serie de consideraciones sobre aspectos desarrollados correctamente, apreciaciones sobre posibles errores e indicaciones que permitieran mejorar el trabajo final. Para ello se utilizó una escala de nivel consensuada con el alumnado. El tiempo estimado de retroalimentación fue de un día. El alumnado tuvo acceso tanto a los comentarios vertidos sobre su propia UD, como a las aportaciones a otros grupos. Cada grupo pudo rehacer los distintos apartados en nuevos posts de forma que se apreció la evolución del trabajo durante el proceso (por ejemplo: Metodología I, Metodología II, Metodología III, etc.).



Por otro lado, cada grupo de trabajo tuvo que dirigir ante sus compañeros y compañeras una de las sesiones prácticas diseñadas en su UD. Este proceso tuvo lugar en dos momentos (un ensayo a mitad de cuatrimestre y una versión definitiva a final de curso) de forma que entre uno y otro se produjo retroinformación por parte del profesorado y del alumnado. Dicha evaluación se promovió de forma presencial al finalizar la sesión y virtual a través de la blogosfera. Para tales efectos se utilizó una ficha de observación también consensuada a principio de curso.

#### **4. Evaluación y conclusiones**

Tras la puesta en práctica de la experiencia se han encontrado algunas ventajas, entre las que destacamos:

- La blogosfera permitió proporcionar retroinformación de forma casi inmediata a lo largo del proceso de aprendizaje.
- El alumnado no solo conoce los comentarios que el docente le aporta a su grupo a través del blog, sino que también puede acceder a los de otros grupos.
- El alumnado tiene la posibilidad de contribuir a la evaluación de sus compañeras y compañeros.

Por otro lado, se detectaron algunas limitaciones:

- La escasa implicación del alumnado a la hora de proporcionar retroinformación al resto de grupos a través de los medios establecidos. El alumnado optó por canales informales según su afinidad personal. Este intercambio de opiniones, a pesar de que pudiera ser válido y veraz, no era transparente para el resto de compañeras y compañeros ni para el docente.
- Parte del alumnado no está familiarizado con la el diseño y mantenimiento de blogs lo que dificultó en algunos casos la dinámica de la propuesta de evaluación planteada.

De cara a próximos cursos se proponen las siguientes medidas:

- Incentivar la participación del alumnado en las labores de evaluación a otros grupos bien estableciendo como requisito realizar un número determinado de aportaciones, bien reservando una parte de la calificación a estas labores.

- Hacer un sondeo diagnóstico para conocer cuántas personas tienen experiencias previas con blogs y así establecer tutorías técnicas de la web 2.0 que les ayuden a desenvolverse en dicho medio.

## Referencias

- Antolín, L., Molina, J.P., Villamón, M., Devís-Devís, J., & Pérez-Samaniego, V. (2011). Uso de blogs en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *@tic revista d'innovació educativa*, 7, 12-18.
- López-Pastor, V.M. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. M. López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (Coords.). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-69). León: Universidad de León.
- Manrique, J. C., López-Pastor, V.M., Monjas, R., & Real, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14, 39-57.
- Usabiaga-Arruabarrena, O., Martos-García, D., & Valencia-Peris, A. (2014). Propuesta de innovación educativa para el futuro profesorado de educación física a través de una blogosfera. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 406, 85-92.

## LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA: VENTAJAS, DIFICULTADES Y SATISFACCIÓN

*A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA: VANTAGENS, DIFICULDADES E SATISFAÇÃO*

*PHYSICAL EDUCATION STUDENTS' PERCEPTION ON FORMATIVE EVALUATION: ADVANTAGES, DIFFICULTIES AND SATISFACTION*

Rodrigo Atienza\*, Alexandra Valencia-Peris\*, Daniel Martos-García\*, Víctor M. López-Pastor \*\*, José Devis-Devis\*

**Palabras clave**  
Evaluación educativa.  
Educación Superior.  
Docentes.  
Educación Física.

**Resumen:** El objetivo de este estudio es conocer cómo percibe el alumnado de Formación Inicial del Profesorado de Educación Física la aplicación de un modelo de evaluación formativa, centrándonos en las ventajas, dificultades y grado de satisfacción. El estudio se realizó con una muestra de 136 estudiantes de la Facultad de Magisterio. Se aplicó la Escala CMEFIEF y se realizaron estadísticos descriptivos e inferenciales. Los resultados muestran un alto grado de satisfacción y una valoración alta de ventajas, como ofrecer alternativas a todo el alumnado y facilitarle un aprendizaje útil y activo; mientras que las mayores dificultades están relacionadas con las exigencias respecto a la implicación del alumnado.

**Palavras-chave**  
Avaliação educacional.  
Educação superior.  
Docentes.  
Educação Física.

**Resumo:** O objetivo deste estudo é conhecer como os estudantes de formação inicial para professores de Educação Física percebem a aplicação de um modelo de avaliação formativa, enfocando as vantagens, dificuldades e satisfação deste modelo. O estudo foi realizado com uma amostra de 136 estudantes da Faculdade de Educação. A escala CMEFIEF foi aplicada e foram realizadas estatísticas descritiva e inferencial. Os resultados mostram um alto grau de satisfação do aluno e alta valorização dos benefícios, como oferecer alternativas para todos os alunos e proporcionar uma aprendizagem útil e ativa; enquanto as maiores dificuldades estão relacionadas com os requisitos relativos à participação dos estudantes.

**Keywords**  
Educational evaluation.  
Higher education.  
Faculty.  
Physical Education.

**Abstract:** This study aims to know how Physical Education studies during initial training perceive the implementation of a model of formative evaluation, focusing on advantages, difficulties and level of satisfaction. The study was conducted with a sample of 136 students from the School of Education. The CMEFIEF Scale was applied and descriptive and inferential statistics were conducted. The results show a high level of satisfaction and high appreciation for benefits such as offering alternatives to all students and promoting useful and active learning, while the most important difficulties are related to requirements regarding students' involvement.

\* Universidad de Valencia, Valencia, España.  
E-mail: rodrigo.atienza@uv.es

\*\* Universidad de Valladolid, Valladolid, España.  
E-mail: vlopez@mpc.uva.es

Recebido em: 02-11-2015  
Aprovado em: 26-06-2016

 Licença  
Creative Commons

## 1 INTRODUCCIÓN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (a partir de ahora EEES) no ha estado exenta de controversias. Por un lado, encontramos a quienes reconocen un intento de unificar los estudios y titulaciones universitarias para facilitar el intercambio y la movilidad tanto del alumnado como del profesorado entre los países miembros de la Unión Europea fomentando, por tanto, la colaboración y la colegialidad entre universidades (VILLA; POBLETE, 2007). Por otro lado, encontramos voces críticas que advierten de los cambios superficiales sobre la organización y la estructura universitaria que se sustentan en una lógica económica y empresarial, a pesar de los postulados humanistas del EEES (RIVERA *et al.*, 2012; ZAMBRANA; MANZANO, 2004).

En cualquier caso, consideramos que el EEES nos brinda una buena oportunidad para promocionar un cambio de paradigma educativo universitario pues, como afirman Benito y Cruz (2003), la docencia deja de centrarse en los procesos de enseñanza del profesorado para tener como referente los procesos de aprendizaje del alumnado. Autores como López-Pastor (2009) señalan que esta transición debe llevar, al menos, dos cambios asociados. El primero de ellos ya lo apuntó Freire (1970; 1990), consiste en conseguir un aprendizaje dialógico en el que el alumnado (re)construya el conocimiento a través de una relación de diálogo y discusión con otras personas en contraposición al tradicional aprendizaje bancario en el que los estudiantes se limitan a acumular los contenidos que el docente le 'transfiere'. El segundo cambio consiste en conseguir que el alumnado alcance aprendizajes profundos que le capaciten para comprender, relacionar y aplicar distintos tipos de conocimientos en diversas situaciones. Se trata de superar los aprendizajes superficiales dominantes todavía en la actualidad, donde los estudiantes se limitan a memorizar conceptos. Estos potenciales cambios serían de utilidad, tanto para el contexto europeo como el latinoamericano a tenor de lo que señala la literatura sobre las sinergias y similitudes existentes entre el EEES y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (ÁLVAREZ; BOEDO; ÁLVAREZ, 2012; QUICIOS, 2012).

Un acercamiento al contexto de América Latina y el Caribe, nos muestra que uno de los retos que debe afrontar la Educación Física escolar pasa porque los procesos de formación inicial y permanente del profesorado sea más profundo y esté orientado hacia perspectivas críticas, equitativas y socialmente justas (MORENO; POBLETE, 2015). En este sentido comienzan a surgir estudios en la América Austral donde se aborda el ámbito de la EFyC en la Educación Superior (GARGALLO-FUENTES; CARTER-THULLIER, 2016).

Como la evaluación es un elemento que condiciona fuertemente el proceso de aprendizaje del alumnado (BIGGS, 2005; BONSON; BENITO, 2003), los sistemas de evaluación deben alinearse coherentemente con los cambios propuestos.

Numerosos estudios, tanto del contexto hispanohablante (ARRIBAS, 2012; CASTEJÓN-OLIVA *et al.*, 2011; FRAILE-ARANDA *et al.*, 2013; HORTIGÜELA; PÉREZ-PUEYO; ABELLA, 2015a; IBARRA-SÁIZ; RODRÍGUEZ-GÓMEZ; GÓMEZ-RUIZ, 2012; PANADERO; ALONSO-TAPIA; RECHE, 2013; RUÉ, 2009; SANTOS-PASTOR; MARTÍNEZ; LÓPEZ-PASTOR, 2009), como del anglosajón (BIGGS, 2005; BROWN; GLASNER, 2003; TORRANCE, 2012) avalan la implementación de sistemas de evaluación formativa y compartida (a partir de ahora EFyC) en docencia universitaria, por las numerosas ventajas que supone para el aprendizaje del alumnado. Entre las principales virtudes que arguyen destacamos las siguientes:

- a) Mejora sustancialmente la motivación y la implicación del alumnado hacia su aprendizaje.
- b) Ofrece una mayor y más continua retroalimentación tanto de las actividades de aprendizaje del alumnado como de las tareas docentes, lo cual permite corregir posibles lagunas y problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c) Al constituir una experiencia enfocada a la autorregulación y el autoaprendizaje, contribuye al desarrollo de la responsabilidad y la autonomía del alumnado. Este hecho tiene a su vez consecuencias positivas en la adquisición de estrategias de aprendizaje permanente.
- d) Sirve como una medida de participación del alumnado en los procesos de aprendizaje, facilitando la negociación curricular, la implantación de metodologías activas y las dinámicas de trabajo colaborativo.
- e) Se produce un aumento del aprendizaje del alumnado, que suele repercutir en muchos casos en un mayor rendimiento académico.
- f) Por último, consideramos especialmente valioso que el alumnado en Formación Inicial de Profesorado Educación Física (a partir de ahora FIPEF), experimente directamente sistemas de EFyC, ya que se facilita la transferencia de estos sistemas a su práctica profesional, permitiendo dar un salto cualitativo en la calidad de la profesión.

Todas estas iniciativas implican una transformación del sistema de valores, creencias e ideologías sobre las que se sustenta la práctica docente. Se trata de innovaciones profundas que Fullan (1982) engloba en la tercera dimensión del cambio educativo. Estos aspectos, tal y como indica Sparkes (1997, p. 252), son extremadamente difíciles de cambiar dado que "estas creencias no están implícitas, no se discuten, ni se comprenden, más bien permanecen enterradas al nivel de las asunciones no expresadas y que se dan por supuestos".

Por ello existen multitud de barreras que dificultan la participación del alumnado en este tipo de procesos de evaluación. La literatura mencionada anteriormente señala, entre los impedimentos:

- a) El alumnado inexperto puede mostrar dificultades para conocer su nuevo rol como agente activo en el proceso de evaluación (qué debe hacer) o incluso asumirlo (por qué debe hacerlo).
- b) La falta de hábito que también puede acarrear un sobre esfuerzo al alumnado para mantener el ritmo de trabajo continuo que supone la EFyC. Tanto esta limitación como la anterior tienden a disminuir cuanto mayor es el número de asignaturas en que el alumnado ha podido experimentar este tipo de evaluaciones alternativas. Esta variable parece influir más que el simple curso académico (LÓPEZ-PASTOR, 2009; LÓPEZ-PASTOR *et al.*, 2016).
- c) La percepción que tanto alumnado como profesorado tiene del aumento de carga de trabajo que suponen el uso de sistemas de EFyC en la FIPEF. Es cierto que los sistemas de EFyC suponen una mayor carga de trabajo que los sistemas tradicionales (en los que sólo había que estudiar para el examen final de la asignatura), pero los datos empíricos muestran que la carga de trabajo suele estar dentro de lo que establece la asignación de créditos ECTS de cada asignatura (JULIÁN *et al.*, 2010; LÓPEZ-PASTOR *et al.*, 2013).

## 2 OBJETIVO

El objetivo del presente artículo es analizar la percepción del alumnado de FIPEF tras una intervención de EFyC en la asignatura de 'Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria' de 2º curso del Grado en Maestro/a de Educación Primaria de la Universidad de Valencia (curso 2013/14), a través de (1) las ventajas que encontraron, (2) las dificultades y (3) su grado de satisfacción.

## 3 METODOLOGÍA

### 3.1 El sistema de evaluación

Un grupo de docentes universitarios diseñamos un sistema común de evaluación para distintos grupos de la asignatura mencionada anteriormente que contaba con tres itinerarios: continuo y formativo, mixto y final. Aunque opinamos que la vía continua y formativa es la más deseable para el sistema universitario (BIGGS, 2005) y se adapta al nuevo paradigma educativo que supone el EEES (BONSÓN; BENITO, 2003), consideramos justo ofertar alternativas al alumnado que por distintos motivos no pueda o no esté dispuesto a llevar un seguimiento continuo de la asignatura (CAPLLONCH *et al.*, 2009; LÓPEZ-PASTOR, 2009). En la tabla 1 pueden observarse las principales características de los distintos itinerarios si bien creemos necesario realizar algunas matizaciones.

Tabla 1 – Resumen de los itinerarios de evaluación.

	Requisitos	Actividades de clase	Diseño y desarrollo de una UD	Examen teórico
Itinerario continuo y formativo	<b>Asistencia mínima</b> al 80% de las sesiones. Para aprobar la asignatura deberán estar aprobadas todas las tareas de aprendizaje.	Se trata de una serie de <b>actividades de aprendizaje</b> distribuidas a lo largo del curso. Pueden realizarse tanto de forma <b>individual</b> como <b>grupamente</b> . Supone el <b>40%</b> de la nota final.	Supone diseñar una <b>unidad didáctica</b> de Educación Física para la etapa de primaria, desarrollando una de sus sesiones prácticas ante el resto de compañeros. Se realiza de forma <b>grupal</b> . Supone al <b>40%</b> de la nota final.	Consiste en superar un examen sobre los <b>contenidos teóricos</b> de la asignatura. Se realiza de forma <b>individual</b> . El alumnado puede emplear <b>materias de apoyo</b> diseñado por él. Supone el <b>20%</b> de la nota final.
Itinerario final	-	-	-	Consiste en superar un examen que abarcará tanto los <b>contenidos teóricos</b> de la asignatura como las competencias de diseño y programación a partir de <b>supuestos prácticos</b> . Se realiza de forma <b>individual</b> . Supone <b>100%</b> de la nota final.
Itinerario mixto	Para aprobar la asignatura deberán estar aprobadas todas las tareas de aprendizaje.	-	Consiste en la elaboración de una unidad didáctica y su posterior defensa oral ante el docente. Se realiza de forma <b>individual</b> . Supone el <b>40%</b> de la nota final.	Supone realizar un examen escrito sobre los contenidos teóricos de la asignatura. Se realiza de forma <b>individual</b> . Supone el <b>60%</b> de la nota final.

Fuente: elaboración propia



El itinerario continuo y formativo implica participar en un proceso de EFyC, en el cual se realizan una serie de tareas de aprendizaje tuteladas por el profesorado. En esta vía de evaluación se destaca el seguimiento y la emisión de feedback continuado a lo largo del proceso, lo que permite al alumnado mejorar a partir de las distintas correcciones.

El itinerario final corresponde al sistema que, por defecto, existe en la universidad y que otorga la posibilidad de aprobar una asignatura sin necesidad de asistir a clase. Se trata de una evaluación tradicional en la que el alumnado debe demostrar haber adquirido los conocimientos y capacidades mínimas a través de un examen final.

Por último, diseñamos una alternativa mixta a las dos anteriores dirigida a quienes por motivos laborales, familiares o de otra índole no pueden tener un seguimiento regular de la asignatura.

A la hora de diseñar el sistema de evaluación arriba descrito se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de calidad: adecuación, relevancia, veracidad, formatividad, integración, viabilidad, tendencia a la autorregulación, participativa, negociada y eticidad (LÓPEZ-PASTOR, 2009).

### 3.2 Participantes

El estudio se llevó a cabo en cuatro grupos de la asignatura 'Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria'. El sistema de muestreo utilizado fue de carácter intencional, dado que acudimos al alumnado matriculado en los grupos de los docentes investigadores. Si bien la población diana corresponde al alumnado matriculado en los cuatro grupos participantes que siguieron el itinerario formativo, es decir, 180 estudiantes, la muestra final quedó en los 136 (75.5%) que decidieron participar en el estudio. Las características de la muestra pueden observarse en la tabla 2.

Tabla 2 – Características de la muestra

Composición de la muestra total		Números y distribución por grupos		
Mujeres	Hombres	Grupo	Numero	Distribución
		A	40	29,4%
		B	42	30,9%
		C	35	25,7%
		D	19	14,0%
			136	100,0%

Fuente: elaboración propia

### 3.3 Instrumentos

Para la recogida de datos se empleó un instrumento ya validado, el 'Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física' (CMFIEF) (CASTEJÓN-OLIVA; SANTOS-PASTOR; PALACIOS-PICOS, 2015). Este cuestionario permite valorar cómo percibe el estudiantado la metodología y la evaluación durante su formación inicial, así como

el grado de satisfacción que tiene con su puesta en práctica para conseguir los aprendizajes. Consta de 17 preguntas (101 ítems) que contienen una escala tipo Likert de cinco valores: 0 (nada/nunca), 1 (poco/pocas), 2 (algo/algunas), 3 (bastante/bastantes) y 4 (mucho/muchas).

**Tabla 3** – Dimensiones e ítems utilizados en el estudio

Dimensión	Id	Ítem
Ventajas	V1	Ofrece alternativas a todos los estudiantes
	V2	Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)
	V3	Se da un seguimiento más individualizado
	V4	El estudiante realiza un aprendizaje activo
	V5	El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador
	V6	Permite aprendizajes funcionales
	V7	Genera aprendizajes significativos
	V8	Se aprende mucho más
	V9	Requiere más responsabilidad
	V10	Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación
	V11	Está centrado en el proceso, importancia d el trabajo diario
	V12	La calificación es más justa
	V13	Mejora la calidad de los trabajos exigidos
	V14	Evalúa todos los aspectos posibles
	V15	Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades
Inconvenientes	I1	Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito
	I2	Hay que comprenderlo previamente
	I3	El proceso es más complejo y, a veces, poco claro
	I4	Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar
	I5	Exige una asistencia obligatoria y activa
	I6	Exige continuidad
	I7	Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)
	I8	Exige un mayor esfuerzo
	I9	Se puede acumular mucho trabajo al final
	I10	Existe una desproporción trabajo/créditos
	I11	Es injusto frente a otros procesos de evaluación
	I12	Las correcciones han sido poco claras
	I13	La valoración del trabajo es subjetiva
Satisfacción	S1	Señala la satisfacción global en relación con la asignatura
	S2	Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la asignatura

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el objetivo del estudio, en este artículo solo se consideran las cuestiones relacionadas con las ventajas y limitaciones que presenta el modelo de EFyC (15 y 13 ítems respectivamente), así como el grado de satisfacción con la asignatura y el modelo de evaluación (2 ítems). En la tabla 3 se recogen las dimensiones y los ítems seleccionados para el estudio.

### 3.4 Procedimiento

La recogida de datos se realizó a lo largo del curso académico 2013-14, en los meses de diciembre (en los dos grupos que tenían la docencia en el primer cuatrimestre) y junio (los grupos pertenecientes al segundo cuatrimestre) aprovechando las últimas semanas de clase.



Previamente, al alumnado se le especificó la finalidad del cuestionario y de la investigación resultante, su carácter anónimo y voluntario, y se les garantizó el uso ético y confidencial de los datos resultantes. El consentimiento informado quedó implícito en la propia participación en el estudio, pues en el cuestionario empleado había constancia escrita de las consideraciones éticas anteriormente descritas. De igual manera, se hizo especial hincapié en que ni la decisión de participar o no del estudio ni las respuestas dadas en el mismo afectarían a la evaluación y calificación de la asignatura.

### 3.5 Análisis de los datos

Los análisis se llevaron a cabo a través del software de análisis cuantitativo SPSS v.19.0. Los datos se analizaron a través de estadística descriptiva mediante recuento de frecuencias, porcentajes y medias. Las medias se calcularon al asignar un valor a cada una de las respuestas (nada=0, poco=1, algo=2, bastante=3 y mucho=4).

La asociación entre la satisfacción de los estudiantes con la evaluación y las ventajas y dificultades señaladas por el alumnado se analizaron mediante correlaciones bivariadas en las que se utilizó el coeficiente rho de Spearman.

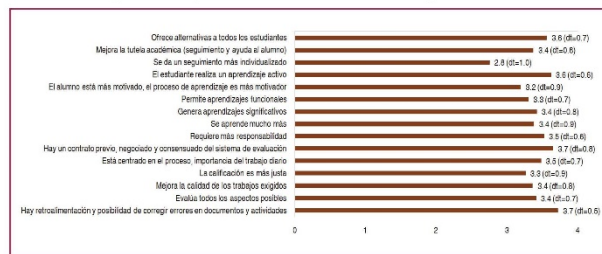
## 4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1 Ventajas

Una amplia mayoría del alumnado da valoraciones muy altas a las ventajas de los modelos de EFyC, con un alto grado de consenso entre el alumnado (Figura 1).

Las personas que participaron en el modelo de EFyC declararon haber seguido un proceso de aprendizaje personalizado, manifestando que ofrece alternativas adaptadas al alumnado, que facilita la tutela del mismo y que ésta se produce de forma más individualizada. Estos resultados son semejantes a los que nos ofrecen Fraile-Aranda y Cornejo (2012), Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella (2015b) y Martínez-Minguez, Vallés y Romero-Martín (2015).

Figura 1 – Ventajas del itinerario de evaluación formativa según el alumnado



Fuente: elaboración propia

Respecto a los resultados relacionados con el tipo de aprendizaje, el alumnado opina de forma mayoritaria que el sistema de EFyC facilita un aprendizaje activo más funcional y significativo. En definitiva, consideran que los conocimientos aprendidos fueron útiles y que les ayudó a adquirir un mayor aprendizaje. Estos resultados muestran similitudes con otros estudios, en los que el alumnado participante en procesos de EFyC declaró que éstos favorecieron un aprendizaje activo, significativo y funcional (FRAILE-ARANDA; CORNEJO, 2012; HORTIGÜELA; PÉREZ-PUEYO; ABELLA, 2015b), así como un mayor aprendizaje respecto a otros sistemas de evaluación orientados a la calificación (HORTIGÜELA; PÉREZ-PUEYO; ABELLA, 2015a; IBARRA-SÁIZ; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, 2014; RODRÍGUEZ-GÓMEZ *et al.*, 2012; SILVA; LÓPEZ-PASTOR, 2015).

Otras ventajas señaladas por el alumnado guardan relación con una mayor motivación hacia la asignatura y el desarrollo de responsabilidad. Una posible explicación podría consistir en que si la EFyC favorece situaciones de aprendizaje activo, el alumnado se siente más motivado y percibe un mayor desarrollo de su autonomía y responsabilidad. Nuestros resultados coinciden con los presentados por Hamodi y López-Pastor (2012), Martínez-Mínguez, Vallés y Romero-Martín (2015), Romero-Martín *et al.* (2014), Ureña y Ruiz (2012) y Vallés, Ureña y Ruiz (2011). También puede influir el hecho de recibir un feedback constante sobre su trabajo, de modo que pueden comprobar que el trabajo realizado tiene un resultado inmediato, sin tener que esperar hasta el final de la asignatura.

En relación con la percepción del alumnado respecto a los procedimientos de evaluación, retroalimentación y calificación encontramos que, por un lado, la gran mayoría de la muestra destaca que el modelo de EFyC evalúa todos los aspectos posibles, centrándose principalmente en los procesos de aprendizaje. Por otro lado, prácticamente la totalidad del alumnado señaló la existencia de un alto grado de retroalimentación, lo que les permitió corregir errores en sus documentos y actividades, mejorando así la calidad de los trabajos requeridos. Con toda probabilidad, proponer trabajos tutelados a lo largo del curso reforzó este sentir entre el alumnado, ya que permitió valorar el proceso de aprendizaje y proporcionar feedback de forma continua, ayudando al alumnado a ser más consciente de sus aciertos y errores. Estos datos coinciden con el estudio de Caplonch y Buscà (2012), quienes, a partir del análisis de contenidos de informes de docentes que aplicaron sistemas de EFyC en la Educación Superior, concluyeron que tener un seguimiento más cercano y continuado del proceso de aprendizaje y proporcionar un feedback más continuo y personalizado hace que el alumnado se sienta más apoyado y que tenga más confianza en su proceso de aprendizaje. Por su parte, Silva y López-Pastor (2015) destacan que el alumnado valora positivamente recibir correcciones periódicas y la implicación del docente en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Por otro lado, el hecho de que el alumnado perciba que el sistema de EFyC se centre en el proceso de aprendizaje, que proporcione un feedback permitiendo mejorar la calidad de los trabajos exigidos podría contribuir a que el alumnado perciba que la calificación recibida se ajusta más a los aprendizajes adquiridos a lo largo de la asignatura. Resultados similares pueden encontrarse en los estudios de Fraile-Aranda y Cornejo (2012), Hamodi y López-Pastor (2012) y Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella (2015a), quienes reflejan que el alumnado

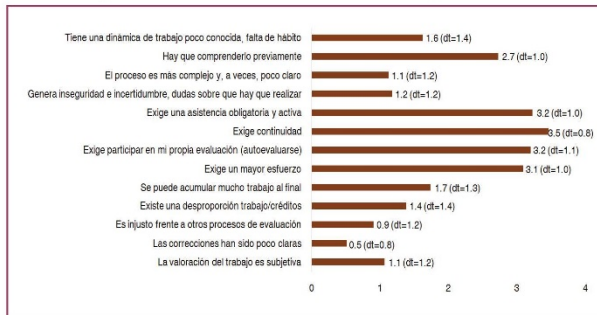
considera más justos los sistemas de evaluación en los que se proporciona retroalimentación sobre el aprendizaje a lo largo del proceso y no simplemente al final del mismo.

También es destacable el bajo grado de disenso que existe entre el alumnado, muestra de ello son los bajos índices de desviación típica (que oscila entre 0.5 y 1.0).

#### 4.2 Dificultades

En términos generales, el alumnado no es tan contundente en sus opiniones sobre las dificultades (Figura 2) como con las ventajas indicadas en el apartado anterior, tal y como indica la dispersión en los valores de los ítems (rango de valores entre 0.8 y 1.4).

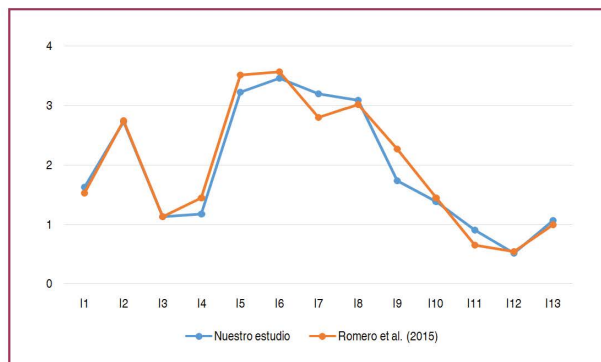
Figura 2 – Dificultades del itinerario de evaluación formativa según el alumnado.



Fuente: elaboración propia

Las principales dificultades del sistema de EFyC para los estudiantes de este estudio son el grado de exigencia, la continuidad y la asistencia obligatoria y activa, al igual que señalan Romero-Martín, Castejón-Oliva y López-Pastor (2015) (Figura 3). Asimismo, tanto nuestro estudio como el presentado por Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier (2016) apuntan como dificultades la necesidad de comprender y estar familiarizado con el sistema de evaluación. De hecho, cerca de la mitad de las personas participantes en el estudio consideró no conocer la dinámica de trabajo propia de la EFyC. Autores como Buscà *et al.* (2010), Ureña y Ruiz (2012), Vallés, Ureña y Ruiz (2011) y Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique (2008), señalan la dificultad que supone enfrentarse por primera vez a una dinámica de trabajo poco conocida. En este sentido, Boud y Falchikov (2007) señalan que para ganar fiabilidad en este tipo de procesos en los que el alumnado participa en la evaluación es fundamental que las y los participantes tengan experiencia en los mismos. En nuestro estudio, un 30% de los participantes afirma sentirse inseguro con la EFyC. Sin embargo, la inseguridad puede ir disminuyendo conforme el alumnado gane experiencia en este tipo de metodologías (LÓPEZ-PASTOR *et al.*, 2016).

**Figura 3** – Comparativa entre las dificultades encontradas en nuestro estudio y las halladas en Romero-Martín, Castejón-Oliva y López-Pastor (2015)



Fuente: elaboración propia

Aunque los aspectos anteriores no son inconvenientes en sí mismos, indican que el alumnado percibe que el sistema de EFyC diseñado implica una mayor carga de trabajo. A pesar de ello, el alumnado no encuentra desproporción entre el trabajo dedicado a la asignatura y los créditos de la misma. Tampoco parece desproporcionada la acumulación de trabajo al final de la asignatura para gran parte del alumnado, cosa que sí ocurre en los modelos tradicionales de Educación Superior, donde todo el trabajo de los estudiantes suele concentrarse al final de cada cuatrimestre. También encontramos paralelismos entre nuestros resultados y los reflejados por Fraile-Aranda y Comejo (2012), Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier (2016), Hamodi y López-Pastor (2012) y Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella (2015a), cuyo alumnado manifestó que una de las principales dificultades a la hora de llevar a la práctica procesos de EFyC radica en el aumento de carga de trabajo respecto a modelos de evaluación más tradicionales. Dicha percepción suele deberse a que el alumnado no está habituado a una distribución continua del trabajo a lo largo del curso (LÓPEZ-PASTOR *et al.*, 2013). Pero, tal y como demuestran los datos empíricos, la carga de trabajo que suponen los modelos de EFyC tampoco es desproporcionada respecto a los créditos ECTS de las asignaturas (JULIÁN *et al.*, 2010).

Por último, encontramos que las medias de varios ítems relacionados con las posibles dificultades en los procesos de retroalimentación y calificación (“las correcciones poco claras”, “valoración subjetiva de los trabajos realizados a lo largo de la asignatura” e “injusticia respecto a otros sistemas más tradicionales”) son muy bajas. Aparecen similitudes entre estos aspectos y los resultados de Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier (2016), Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella (2005a), Martínez-Mínguez, Vallés y Romero-Martín (2015) y Romero-Martín, Castejón-Oliva y López-Pastor (2015), quienes encuentran que la EFyC proporciona mayor claridad en las correcciones, genera menos incertidumbre y, por tanto, es más justa que los sistemas tradicionales.

### 4.3 Satisfacción del alumnado

El alumnado participante reconoció un alto grado de satisfacción, tanto con la asignatura en general ( $M=3.4$ ;  $dt=0.9$ ) como con el sistema de EFyC ( $M=3.1$ ;  $dt=0.9$ ). Estos datos coinciden con la valoración positiva del alumnado ante situaciones de evaluación orientadas al aprendizaje y no meramente a la calificación (FRAILE-ARANDA; CORNEJO, 2012; MANRIQUE; VALLÉS; GEA, 2012; ROMERO-MARTÍN *et al.*, 2014; UREÑA; RUIZ, 2012).

Tras realizar la prueba rho de Spearman observamos una relación directa significativa entre la satisfacción con la asignatura y las ventajas identificadas por el alumnado (12 de 15) (Tabla 4). Entre ellas, los mayores índices de correlación los encontramos en los ítems referidos a la motivación (V5), a la justicia en la calificación (V12) y al mayor aprendizaje (V8). Parece lógico pensar que aquellas personas que perciben una mayor motivación hacia el sistema de evaluación, así como las que manifiestan que los procedimientos de evaluación y calificación son más justos, sientan un alto grado de satisfacción, sobre todo, si perciben que su aprendizaje se ve reforzado.

El resto de correlaciones significativas presentan una magnitud baja o moderada. Por otro lado los ítems "ofrece alternativas a todos los estudiantes", "requiere más responsabilidad" y "hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación" no mostraron ninguna asociación con la satisfacción.

Tabla 4 – Correlaciones bivariadas entre grado de satisfacción y ventajas identificadas por el alumnado

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
S2	.110	.325*	.240*	.290*	.582*	.299*	.340*	.394*	.012	.097	.237*	.473*	.365*	.382*	.266*

\*La correlación es significativa en el nivel  $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, la amplia mayoría de variables referidas a las dificultades señaladas por el alumnado (11 de 13) correlacionan con la satisfacción del alumnado respecto al sistema de EFyC (Tabla 5), de los cuales únicamente una lo hace de forma significativamente directa (I7). Este dato resulta llamativo, dado que si bien la exigencia de participar en la propia evaluación pudiera considerarse *a priori* un inconveniente, dado que aumenta la carga de trabajo, el alumnado lo valora positivamente.

Tabla 5 – Correlaciones bivariadas entre grado de satisfacción e inconvenientes identificados por el alumnado

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13
S2	-.364*	-.236*	-.529*	-.455*	-.087	.036	.356*	-.208*	-.428*	-.498*	-.489*	-.295*	-.313*

\*La correlación es significativa en el nivel  $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia

Entre los inconvenientes que presentaron una magnitud inferior, hay dos que correlacionan significativamente de forma negativa (I8 e I2). Estos datos nos indican que a medida que aumenta la percepción del esfuerzo exigido, así como la necesidad de comprender previamente los procedimientos por los que va a ser evaluado, desciende el grado de satisfacción.

Por otro lado, las variables que correlacionan de forma claramente negativa con el nivel de satisfacción son las referidas a la complejidad e inseguridad hacia el proceso de evaluación, así como la desproporción en relación a los créditos de la asignatura y la injusticia frente a otros sistemas de evaluación (I3, I4, I10 e I11). Como se aprecia en el apartado anterior, se trata de variables con medias bajas, lo que indica que el alumnado no los considera un problema grave.

## 5 CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados podemos afirmar que el alumnado destacó las ventajas que ofrecen los sistemas de EFyC por encima de las dificultades. Este aspecto es muy destacable, dado que al tratarse de alumnado en FIPEF es conveniente que exista una transferencia a su práctica profesional una vez se incorporen a los centros educativos.

Podemos señalar que el alumnado valora muy positivamente las ventajas de los sistemas de EFyC de forma general, destacando ligeramente por encima del resto las siguientes: (a) ofrece alternativas a todos los estudiantes, (b) el estudiante realiza un aprendizaje activo, (c) consideran útil lo aprendido con esta intervención, (d) hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación y (e) hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades.

El alumnado señala como principales dificultades aquellas relacionadas con su implicación: (a) exige una asistencia obligatoria y activa; (b) exige continuidad; (c) exige participar en mi propia evaluación; y, (d) exige un mayor esfuerzo. En cambio, algunas posibles dificultades tienen valoraciones muy bajas, especialmente las referidas a los procesos de retroalimentación y calificación. Estos resultados indican que el alumnado considera que el sistema de EFyC es más justo que otros procesos de evaluación, que las correcciones han sido claras y que la valoración del trabajo es poco subjetiva.

Por último, el alumnado mostró un alto grado de satisfacción, tanto con el sistema de evaluación como con la asignatura en la que se aplicó, siendo este último sensiblemente mayor. Los condicionantes que influyeron positivamente en la satisfacción del alumnado respecto al sistema de EFyC fue el hecho de sentirse más motivados, tener mayor percepción de justicia respecto a otros sistemas de evaluación así como tener el convencimiento de que te ayuda a aprender más y mejor. De igual manera llama la atención el hecho de que el alumnado vea positivamente su implicación en el proceso de evaluación a pesar de que pueda influir en un aumento de su carga de trabajo.

Este estudio puede resultar interesante para el personal docente y/o investigador con inquietud por los procesos de evaluación alternativos, centrados en el aprendizaje del alumnado. La contribución principal de este trabajo consiste en comprender la percepción del alumnado de las ventajas y dificultades de los procesos de EFyC experimentados en una asignatura de FIPEF, así como su satisfacción con el mismo.

Si bien, debido al volumen de la muestra empleada en el estudio, no se pueden generalizar los resultados del mismo, sí pueden ser transferibles a contextos similares. La discusión muestra cómo se están encontrando resultados parecidos en intervenciones y estudios similares en otras universidades españolas y latinoamericanas.



Como prospectiva futura, creemos interesante investigar más a fondo las razones de las y los estudiantes que no han elegido el itinerario de evaluación formativa y continua, para comprender qué razones existen y cuál es su satisfacción con el proceso de aprendizaje y evaluación que han elegido realizar. También sería interesante combinar los datos cuantitativos con técnicas de investigación cualitativa que permitan profundizar más en la valoración y percepción del alumnado, con matices que no pueden ser identificados con la metodología cuantitativa. Otra posible línea de investigación consistiría en comprobar la transferencia que existe de los sistemas de EFyC en FIPEF a la práctica profesional como docentes.

## REFERENCIAS

ÁLVAREZ, Begoña; BOEDO, Lucía; ÁLVAREZ, Ana. Ejes del desarrollo del Espacio Iberoamericano del Conocimiento: análisis comparativo con el Espacio Europeo de Educación Superior. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 57, p. 125-143, 2012.

ARRIBAS, José M. El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. **RELIEVE**, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, n. 1, v. 18, p. 1-15, 2012.

BIGGS, John. **Calidad del aprendizaje universitario**. Madrid: Narcea, 2005.

BENITO, Águeda; CRUZ, Ana. Introducción. In: BENITO, A; CRUZ, A. (Coord.). **Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior**. Madrid: Narcea, 2003. p. 11-19.

BONSÓN, Magdalena; BENITO, Águeda. Evaluación y aprendizaje. In: BENITO, A; CRUZ, A. (Coord.). **Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior**. Madrid: Narcea, 2003. p. 87-100.

BOUD, David; FALCHIKOV, Nancy. **Rethinking assessment in higher education. learning for the longer term**. Abignon: Routledge, 2007.

BROWN, Sally; GLASNER, Angela. **Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques**. Madrid: Narcea, 2003.

BUSCÀ, Francesc *et al.* Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. **ESE**, Estudios sobre Educación, n. 18, p. 255-276, 2010.

CAPLLONCH, Marta; BUSCÀ, F. La evaluación formativa como innovación. Experiencias en una facultad de formación del profesorado. **Psychology, Society & Education**, n. 1, v. 4, p. 45-58, 2012.

CAPLLONCH, Marta *et al.* Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la universidad. In: LÓPEZ-PASTOR, Víctor M. (Coord.). **Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias**. Madrid: Narcea, 2009. p. 217-252.

CASTEJÓN-OLIVA, Francisco J. *et al.* 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**, n. 42, v. 11, p. 328-346, 2011.

CASTEJÓN-OLIVA, Francisco J.; SANTOS-PASTOR, María L.; PALACIOS-PICOS, Andrés. Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**, n. 58, v. 15, p. 245-267, 2015.

FRAILE-ARANDA, Antonio; CORNEJO, Pablo V. La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. **REVALUE: Revista de Evaluación Educativa**, n. 2, v. 1, p. 1-22, 2012.

FRAILE-ARANDA, Antonio *et al.* La evaluación formativa en la docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. **Revista Aula Abierta**, v. 41, n. 2, p. 213-234, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: S.XXI, 1970.

FREIRE, Paulo. **La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación**. Barcelona: Paidós, 1990.

FULLAN, Michael. **The meaning of educational change**. Nueva York: Teachers College, 1982.

GALLARDO-FUENTES, FRANCISCO J.; CARTER-THUILLIER, Bastian. 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, n. 29, p. 258-263, 2016.

HAMODI, Carolina; LÓPEZ-PASTOR, Ana T. La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. **Psychology, Society & Education**, n. 1, v. 4, p. 103-116, 2012.

HORTIGÜELA, David; PÉREZ-PUEYO, Ángel; ABELLA, Víctor. Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. **REICE**, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 13, n. 1, p. 35-48, 2015a.

HORTIGÜELA, David; PÉREZ-PUEYO, Ángel; ABELLA, Víctor. ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. **Revista de Investigación en Educación**, n. 13, v. 1, p. 88-104, 2015b.

IBARRA-SÁIZ, María S. y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, Gregorio. Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y los estudiantes universitarios. **Revista de Investigación Educativa**, v. 32, n. 2, p. 339-361, 2014.

IBARRA-SÁIZ, María S.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, Gregorio; GÓMEZ-RUIZ, Miguel A. La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. **Revista de Educación**, Madrid, n. 359, p. 206-231, 2012.

JULIÁN, José A. *et al.* Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el ECTS. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**, v. 10, n. 38, p. 218-233, 2010.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor M. (Coord.). **Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias**. Madrid: Narcea, 2009.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor M. *et al.* Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). **Revista Cultura, Ciencia y Deporte**, v. 11, n. 31, p. 37-50, 2016.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor M. *et al.* Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). **Journal of Further and Higher Education**, v. 37, n. 2, p. 163-138, 2013.

MANRIQUE, Juan C.; VALLÉS, Cristina; GEA, Juan M. Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. **Psychology, Society & Education**, v. 4, n. 1, p. 87-102, 2012.



VILLA, Aurelio; POBLETE, Manuel. **Aprendizaje basado en competencias**: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Deustuko Unibertsitatea, 2007.

ZAMBRANA, Luis A.; MANZANO, Vicente. ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 18, n. 3, p. 269-276, 2004.

ZARAGOZA, Javier; LUIS-PASCUAL, Juan C.; MANRIQUE, Juan C. Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. **REDU**, Revista de Docencia Universitaria, n. 4, 2008. Disponible en: <<http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/111/public/111-97-2-PB.pdf>>. Acceso en: 2 dic. 2014.

#### Agradecimientos

Este artículo recoge datos del proyecto de investigación: EDU 2013-42024-R, 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.



## **Evaluación formativa y profesorado en formación inicial: experiencias previas, actuales y prospectiva**

Rodrigo Atienza<sup>(1)</sup>, Alexandra Valencia-Peris<sup>(1)</sup> y Víctor M. López-Pastor<sup>(2)</sup>

1. Universitat de València. España.
2. Universidad de Valladolid. España.

### **Resumen**

El estudio profundiza en el análisis de las experiencias de evaluación formativa y compartida (EFyC) en Educación física (EF) que un grupo de estudiantes de Formación Inicial de Profesorado en EF tuvo durante su educación obligatoria, de su percepción del modelo de EFyC experimentado en la asignatura de 'Didáctica de la EF en la Educación Primaria' y de las expectativas sobre su aplicación en su futura práctica docente. Para ello se recogieron 42 diarios de reflexión que las y los participantes fueron redactando a lo largo del semestre. Se realizó un análisis temático empleando para ello el programa NVivo v.10. Los principales resultados revelan que mayoritariamente no han experimentado modelos de EFyC en la asignatura de EF durante su educación obligatoria. Sin embargo, tras experimentarlo en la asignatura, el alumnado percibe este modelo de evaluación muy positivamente, valorando especialmente su capacidad para fomentar un aprendizaje más paulatino, continuo, significativo, reflexivo y adaptado. Asimismo, señalan que, tanto para estudiantes como para docentes, implica un incremento en la carga de trabajo. Finalmente, una gran parte del alumnado participante manifiesta su intención de aplicar EFyC en su futura práctica profesional.

### **Abstract**

The study explores in the analyses of Physical Education Teacher Education students' experiences about Formative and Shared Assessment (F&SA) in Physical Education (PE) during their primary and secondary education, in their perception about F&SA experienced in the subject of 'Didactics of PE in Primary Education'; and in their expectations about its application in their future teaching practice. For this, 42 reflection diaries were collected that participants wrote throughout the semester. A thematic analysis was carried out using the NVivo v.10 software. The main results reveal that the majority have not F&SA experiences in PE subject during their compulsory education. However, students, after experiencing the method in the subject, perceive F&SA very positively, especially valuing their potential to promote more gradual, continuous, meaningful, reflective and adapted learning. He also pointed out that, for both teachers and students, it implies an increase in the workload. Finally, a large part of the participants expressed their intention to apply F&SA in their future professional practice.

**Palabras clave:** Evaluación educativa, Educación superior, Educación física, Formación inicial del profesorado.

**Keywords:** Educational Assessment, Higher Education, Physical Education, Initial Teacher Training.

## 1. Introducción

Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las universidades europeas se encuentran ante el reto de reformar sus enfoques educativos. Ello implica, entre otros aspectos, la transición de una enseñanza tradicional en la que el alumnado es un elemento pasivo que recibe una serie de conocimientos que debe almacenar, a un modelo centrado en el aprendizaje activo y competencial de las y los estudiantes (Benito y Cruz, 2005; Dochy, Segers y Dierick, 2002). Para que este cambio de paradigma en la docencia universitaria pueda producirse de facto, debe ligarse a la transformación de la concepción de evaluación, pues esta condiciona potentemente la forma en que el alumnado aprende (Álvarez-Méndez, 2001; Brown y Glasner, 2003). En este marco, la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) se erige como el modelo más pertinente para favorecer el aprendizaje en educación superior (Hamodi y Barba-Martín, 2021; López-Pastor, 2009). Consideramos la EFyC como todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el acto educativo que tiene lugar; para lo cual, el flujo de diálogo (docente-alumnado y estudiante-estudiante) y feedback en sus múltiples formas toman una especial relevancia (Hamodi et al., 2014).

La literatura especializada ha recogido numerosas evidencias sobre los efectos que generan en el aprendizaje del alumnado universitario, tanto los modelos de evaluación de carácter formativo comprendidos bajo el paraguas de evaluaciones alternativas (Black y William, 1998; Buscà et al., 2011; Knight, 2005; López-Pastor, 2009), como las estrategias participativas en evaluación (Dochy, Segers y Shuijsman, 1999; Hargreaves, 2007; Lorente-Catalán et al., 2018). Centrándonos en lo concreto, durante la última década se han desarrollado diferentes investigaciones en el contexto español que tratan de arrojar luz sobre la incidencia de la EFyC en el aprendizaje del alumnado de Formación Inicial en Profesorado de Educación Física (FIPEF). Entre los principales hallazgos encontramos que a) ayuda a aprender más y mejor (Atienza et al., 2016; López-Pastor, 2009); b) contribuye a desarrollar las competencias profesionales (Cañadas et al., 2018; Fraile-Aranda et al., 2018); c) favorece un alto rendimiento académico (Romero-Martín et al., 2014); d) ayuda a que el alumnado asuma responsabilidades en su proceso de aprendizaje (Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo, 2016); y e) facilita la transferencia de experiencias de EFyC entre la universidad y la escuela (Barrientos et al., 2019; Hamodi et al., 2017; Molina y López-Pastor, 2019).

El diseño y desarrollo de los modelos de EFyC se articulan en torno al alumnado, situándolo en el centro del proceso educativo, tal y como propone el EEES; por ello, resulta indispensable conocer cómo siente, experimenta y da sentido a dichas propuestas. Algunos estudios recientes demuestran que las percepciones de docentes y discentes pueden no coincidir en materia de evaluación (Gutiérrez-García et al., 2013; Romero-Martín et al., 2015). Por ello consideramos necesario recoger y analizar la mirada del alumnado respecto a la EFyC durante su FIPEF y así conocer de primera mano sus opiniones, percepciones y experiencias.

El propósito del estudio es profundizar en las experiencias, percepciones y expectativas del alumnado en FIPEF respecto a los sistemas de EFyC vividos. En particular, nos centraremos en el análisis de tres aspectos clave:

- Conocer sus experiencias previas de EFyC en EF durante las etapas de educación obligatoria.
- Conocer las ventajas y limitaciones que le atribuyen a la EFyC, tanto para estudiantes, como para docentes.
- Conocer las expectativas de emplear sistemas de EFyC en su futura práctica docente tras haberlas experimentado en FIPEF.

## **2. Método**

### **2.1. Enfoque metodológico**

Esta investigación se enmarca en las bases epistemológicas de la fenomenología social. En ella tratamos de comprender un fenómeno a través de las experiencias subjetivas de las personas que le dan significado. Concretamente, identificamos una serie de temas y estructuras que nos permitan explorar la EFyC a partir de las experiencias, los significados y las realidades del alumnado que participa en ella. Se empleó un modelo de análisis temático, consistente en la identificación y organización de patrones de significado repetidos, a partir del análisis y examen exhaustivo de un conjunto de narrativas, lo que permite la comprensión e interpretación del fenómeno de estudio (Braun y Clarke, 2006).

### **2.2. Participantes**

El estudio se realizó en una asignatura troncal de 2º curso del Grado en Maestra/o en Educación Primaria de la Universidad ANONIMIZADO: 'Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria', que consta de 6 créditos ECTS (2,4 son presenciales). La asignatura se desarrolló durante el primer cuatrimestre del curso 20xx/xx a lo largo de 14 semanas, realizándose 2 sesiones teórico-prácticas semanales de 2 horas cada una.

En el estudio participaron 42 estudiantes (29 alumnas y 13 alumnos) de uno de los 11 grupos de la asignatura. Su edad oscilaba entre los 19 y los 26 años, siendo 19 y 20 las edades más frecuentes.

El profesor del grupo es también el investigador principal del estudio, por lo que se tuvo especial cuidado en remarcar el carácter voluntario de la participación en la investigación, aclarándose que la participación en el estudio no afectaría a la calificación de la asignatura. Asimismo, se garantizó la utilización ética de los datos obtenidos y el anonimato de las personas participantes.

### **2.3. Trabajo de campo e instrumentos de obtención de la información**

Para acceder a las experiencias, significados y realidades del alumnado participante se empleó un diario virtual estructurado de reflexiones sobre la EFyC. Para ello se utilizó la aplicación de formularios online desarrollada por Google®. Las cuestiones abordadas se distribuyeron por capítulos a lo largo de todo el cuatrimestre que duró la asignatura (Tabla 1). Cada participante utilizó un pseudónimo para garantizar la confidencialidad y el anonimato de sus intervenciones.

Tabla 1. Contenidos del diario estructurado.

Capítulo	Semana	Contenidos
1	2ª	Concepto de EFyC. Experiencias de EFyC durante la educación obligatoria.
2	5ª	Expectativas sobre el proceso de EFyC en la asignatura 'Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria'.
3	8ª	Ventajas y limitaciones de la EFyC.
4	11ª	Predisposición a la implementación de modelos de EFyC durante sus periodos de prácticas universitarias y durante su práctica profesional.
5	14ª	Cumplimiento de expectativas sobre el proceso de EFyC seguido durante la asignatura y valoraciones finales.

#### 2.4. Análisis de datos y categorías de análisis

El tratamiento de la información recogida en los diarios se desarrolló siguiendo las fases del análisis temático definido por Braun y Clarke (2006):

- Familiarización con los datos. Consistente en la lectura reiterada y detenida de los diarios del alumnado, y la anotación de ideas generales.
- Generación de códigos iniciales. La codificación inicial siguió una lógica deductiva puesto estuvo determinada por las preguntas de investigación.
- Búsqueda de temas. Los códigos iniciales se organizaron en temas o categorías que representaran niveles de significado propio.
- Revisión de temas. Se realizó una revisión de la organización de la información para valorar la posibilidad de recodificar la información o establecer nuevas categorías.
- Definición y denominación de temas. Se identificaron de manera definitiva los temas incluidos en el artículo y se jerarquizaron las mismas en categorías y subcategorías (tabla 2).
- Producción del informe final.

El proceso tuvo un carácter cíclico, por lo que las fases anteriormente descritas no se sucedieron linealmente, sino que se fueron superponiendo unas con otras. A la hora de realizar los análisis se empleó el software de análisis cualitativo NVivo® v10.

Tabla 2. Estructura de categorías de análisis.

Categoría	Subcategoría
1-Experiencias previas de EFyC	
2-Valoración del proceso	2.1-Ventajas atribuidas a la EFyC 2.2-Limitaciones atribuidas a la EFyC
3-Expectativas de futuro docente	3.1-Durante la profesión docente 3.2-Durante las prácticas universitarias

## 2.5. Descripción de la propuesta de EFyC

El propósito principal de la asignatura es comprender las bases didácticas y pedagógicas de la Educación física y desarrollar las principales competencias profesionales necesarias para su práctica docente en la etapa primaria. Para conseguirlo se plantearon tres actividades de aprendizaje y evaluación:

- **Diseño de la unidad didáctica.** Se trata de un trabajo grupal que debía elaborarse a lo largo de todo el cuatrimestre. Se establecieron unos plazos en los que debía presentarse cada parte del trabajo. A tales efectos cada grupo generó un blog en donde colgaban los contenidos de su unidad didáctica (análisis del contexto escolar, objetivos educativos, competencias curriculares, contenidos didácticos, etc.). Cada contenido recibía el feedback a través de comentarios en las diferentes entradas de los blogs, tanto del profesor, como de otro grupo de estudiantes (a modo de evaluación entre iguales). Para unificar el proceso de evaluación, desde la primera semana de curso se facilitó una escala de valoración diseñada *ex profeso*. A partir del feedback recibido, cada grupo pudo reelaborar los diferentes apartados de su unidad didáctica. El hecho de utilizar un blog para evaluar los trabajos respondía a una triple necesidad del docente: a) posibilitar la participación del alumnado en el proceso de evaluación; b) hacer que dicho proceso fuera más visible y transparente; y c) agilizar el proceso de evaluación. Al final del cuatrimestre, cada grupo presentó el trabajo completo incluyendo dos anexos: a) un informe de autoevaluación del trabajo a partir de la escala de valoración anteriormente citada; y b) un informe consensuado de evaluación intragrupal en el cual se reflejó la dedicación y las aportaciones al trabajo de cada integrante. De esta manera, tal y como propone Hamodi (2016), pudieron reajustar la nota final del trabajo.
- **Diseño y desarrollo de una sesión práctica.** Dicha sesión debía contextualizarse dentro de la unidad didáctica descrita anteriormente. A la hora de ejecutarla, el grupo-clase se dividió en tres roles: a) docente (compuesto por el grupo que desarrollaba la sesión); b) alumnado (simulaban ser el alumnado de primaria a quien iban dirigidas las sesiones); y c) grupo de observación (estudiantes que analizaban cómo se desarrollaba la sesión). Una vez finalizada la sesión se hacía una puesta en común (a modo de evaluación compartida), en la que todas las partes comentaban los aspectos más destacables del proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándose en buenas prácticas, aspectos a mejorar y propuestas de mejora. Todo este proceso se realizó en dos momentos del curso, los ensayos hacia mitad del cuatrimestre, y las exposiciones finales a final del mismo. A través del feedback recibido en los ensayos cada grupo tenía la oportunidad de mejorar el resultado final. Para facilitar las labores de evaluación se empleó una ficha de observación.
- **Reflexiones individuales.** Cada estudiante debía presentar un portafolio en el que reflexionara sobre su aprendizaje. Para orientar su contenido, a principio de curso se revisan y consensuan las principales competencias profesionales para desempeñar la labor educativa en una escuela de primaria. En el portafolio debían justificarse los conocimientos adquiridos a lo largo de la asignatura, aportando algunas evidencias extraídas de las diferentes actividades de aprendizaje.

Asimismo, debían indicarse qué aspectos competenciales debían mejorar y propuestas para conseguirlo. La evaluación corrió a cargo del profesor de la asignatura utilizando una escala de puntuación.

A modo de síntesis, en la Tabla 3 se presenta una relación de actividades, medios, técnicas e instrumentos de evaluación.

Tabla 3. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación.

Actividad de aprendizaje	Medio	Técnica	Instrumento
<b>1-Diseño grupal de una unidad didáctica</b>	Trabajo escrito	Evaluación entre iguales: análisis documental	Escala de valoración
		Autoevaluación grupal: análisis documental	Escala de valoración Informe de evaluación intergrupala
		Evaluación compartida: análisis documental	Escala de valoración
<b>2-Diseño y desarrollo de una sesión práctica</b>	Trabajo escrito	Autoevaluación grupal: análisis documental	Escala de valoración
		Evaluación compartida: análisis documental	Escala de valoración
	Demostración práctica	Evaluación entre iguales: observación directa	Ficha de observación
		Heteroevaluación: observación directa	Ficha de observación
<b>3-Reflexiones individuales sobre el grado de adquisición de las competencias profesionales</b>	Portafolio	Heteroevaluación: análisis documental	Escala de puntuación

### 3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los principales resultados del estudio, organizados a partir de la estructura de categorías establecidas durante el proceso de análisis.

#### 3.1. Experiencias previas de EFyC

Uno de nuestros focos de interés consistió en conocer las experiencias de EFyC en EF durante la educación obligatoria. Analizando los diarios del alumnado se observa que 20 estudiantes consideran no haber tenido ningún tipo de experiencia previa, 17 identifican alguna experiencia esporádica y poco sustancial y únicamente cinco declararon haber tenido alguna experiencia significativa. Una de las consecuencias más notables de esta falta de experiencia es la sensación de escepticismo o de incertidumbre que puede llegar a generar una primera toma de contacto con los modelos de EFyC. Parte del alumnado incluyó en sus diarios el recelo y la confusión que experimentaron en momentos iniciales del curso:



...al inicio del curso no sabía realmente si funcionaría este tipo de evaluación, puesto que nunca lo había experimentado (Alumna\_29).

Al principio del cuatrimestre elegí esta opción un poco a 'ciegas' porque nunca, desde que estoy estudiando, había tenido la opción de escoger entre una evaluación continua y formativa (Alumna\_21).

Por otro lado, 10 estudiantes dejan entrever, si bien no un posicionamiento crítico, al menos un lamento postrero hacia los modelos de evaluación tradicional experimentados a lo largo de su vida de estudiantes:

Es una lástima decirlo, pero desgraciadamente no he tenido ningún tipo de evaluación formativa durante la educación obligatoria. [...] la mayoría de mis profesores se basaban en un examen para evaluar nuestro conocimiento sobre la materia al acabar el tema o el trimestre (Alumno\_40).

Lamentablemente, a lo largo de mi educación obligatoria no he experimentado este sistema de evaluación. [...] hasta mi llegada a la universidad no he experimentado feedback respecto a la información o conocimientos dados sobre alguna materia (Alumno\_26).

No es de extrañar que el alumnado experimente inseguridad o manifieste cierto recelo ante una práctica nueva para él. Tal y como apuntan Martínez et al. (2012), las y los estudiantes necesitan un periodo de adaptación para sentirse cómodos dentro de un nuevo enfoque de aprendizaje. Así, en la investigación de Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y Abella (2015) se advierte un mayor grado de incertidumbre inicial entre estudiantes que participan en modelos de EFyC frente a quienes participan en procesos de evaluación tradicional. De igual manera, Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y López-Pastor (2015), tras analizar 50 estudios de caso universitarios, concluyen que tener experiencias previas de al menos dos años en EFyC aporta al alumnado mayor seguridad, lo cual refuerza su implicación en dicho proceso. Todo ello deja constancia de la necesidad de dedicar unas sesiones iniciales para aclarar qué y cómo se va a evaluar y calificar a lo largo del curso (Gutiérrez-García et al., 2013; López-Pastor, 2009) de forma que se cumpla el principio de transparencia de dicho proceso (Álvarez-Méndez, 2001). Asimismo, coincidiendo con nuestros resultados, Hamodi y López-Pastor (2012) arguyen que el alumnado universitario cuestiona las prácticas habituales de evaluación tradicional una vez ha experimentado modelos de EFyC. Todos estos hechos nos indican que, si bien el alumnado universitario poco versado en modelos de EFyC puede mostrar ciertas reservas en un momento inicial, una vez ha experimentado dicho modelo y comprende sus entresijos lo valora muy positivamente.

### **3.2. Valoración del proceso**

A la hora de valorar el proceso de EFyC experimentado a lo largo del curso, el alumnado hizo alusión a dos factores: ventajas y limitaciones del sistema de evaluación tanto para el colectivo de estudiantes como para el de docentes.

**Ventajas atribuidas a la EFyC.** Se destacaron varios aspectos beneficiosos para el alumnado, algunos de ellos estrechamente relacionados con las características del proceso de evaluación seguido durante la asignatura. El primero de ellos (remarcado por 28 estudiantes) es que la EFyC al desarrollarse normalmente de forma continua, permite un aprendizaje paulatino y permanente, lo cual les evita el sobre esfuerzo de la evaluación final. Una consecuencia lógica de distribuir racionalmente su dedicación al aprendizaje a lo largo de todo el cuatrimestre (en términos de tiempo y de esfuerzo) y no concentrarlo en un único momento puntual, es la disminución de la presión percibida por el alumnado:

...uno de los aspectos que me ha hecho sentir mejor es que se tienen en cuenta las distintas actividades que se hacen a lo largo del curso, así no nos lo “jugamos” todo en un examen final como en otras asignaturas [...] es mejor para nosotros porque vamos [aprendiendo] poco a poco y no tenemos tanta presión ni tantos nervios (Alumna\_2).

[Con la EFyC] no arriesgas el curso en un solo examen, sino que tienes que trabajar poco a poco y de manera constante. Si tienes un mal día, tienes la oportunidad de esforzarte más en otros días. Hace falta decir que como uno no se siente presionado, las cosas salen con más fluidez y naturalidad, más espontáneas y eso es algo que con un examen no ocurre [...] no tener presión ni estrés [...] hace que nos relajemos y que aprendamos más y mejor (Alumna\_21).

Otro aspecto destacado por más de la mitad del alumnado es que la EFyC permite un flujo verdaderamente útil de feedback, centrado en mostrar sus aciertos, identificar sus errores, orientarles para poder corregirlos y mejorar así el proceso de aprendizaje. Este hecho, que podría ser considerado una ventaja en sí mismo, se ve potenciado al hacer al alumnado responsable de su propio aprendizaje. Así lo reflejaron varias personas en sus diarios:

Tampoco podemos olvidarnos de que la evaluación formativa tiene una gran ventaja a la hora de mejorar el aprendizaje, ya que en todo momento realiza feedback. Y esto es muy positivo para ver los errores cometidos y poder remediarlos [...] hace ser a los alumnos más responsables y conscientes de su aprendizaje, ya que es necesario realizar un trabajo más constante y esto hace que aumente la implicación (Alumna\_24).

La evaluación formativa, al ser continua, nos permite identificar los problemas que podemos tener al principio del curso escolar y corregirlos durante todo el proceso de aprendizaje [...] Nos hace ser más responsables, ya que a partir de las indicaciones del profesor y nuestros compañeros tenemos que llegar al objetivo deseado [...] este tipo de evaluación nos motiva y, por tanto, aumenta el aprendizaje (Alumna\_41).

...al corregirnos continuamente las entradas [del blog] nos damos cuenta de nuestros errores y aciertos (Alumna\_30).

Otra de las ventajas a las que el alumnado hizo mayor alusión (reflejado por 28 estudiantes) fue que la EFyC promueve un aprendizaje reflexivo y significativo:

Este sistema de evaluación tiene muchos beneficios, pero el principal es que realmente hay un proceso de aprendizaje significativo. Es decir, sabemos lo que hacemos mientras estamos aprendiendo. Así pues, la unidad didáctica tiene sentido porque nosotros

tendremos que hacerlas en un futuro. El portafolios me ha hecho ver mientras lo hacía que es un gran instrumento para reflexionar sobre lo aprendido, hasta cuánto lo has aprendido y, también te hace reflexionar sobre las carencias que tienes (Alumna\_27).

...[la EFyC] nos permite obtener mucho feedback en los comentarios [del blog] que sirven para identificar problemas en la primera versión. Permite que los alumnos reflexionen [...] y mejoren (Alumna\_12).

El alumnado destaca dos aspectos fundamentales que posibilitaron que el aprendizaje fuera reflexivo y significativo: por un lado, 27 estudiantes señalaron que el diseño de actividades de aprendizaje similares a la práctica docente real requería que el alumnado pusiera en práctica determinadas competencias profesionales; por otro lado, 22 estudiantes coincidieron al señalar como facilitador del aprendizaje reflexivo y significativo el intercambio de feedback y puntos de vista estudiante-estudiante y estudiante-docente a medida que se fueron sucediendo las distintas actividades:

[En] un examen puedes demostrar muchos conocimientos sobre una asignatura, pero a la larga la mayoría de estos conocimientos memorizados serán olvidados. En cambio, el diseño de la sesión y después el desarrollo íntegro de esta, te permite observar la tarea docente desde otra perspectiva. Creo que ha sido muy interesante que todos hayamos tenido tiempo para presentarnos ante la clase como docentes [...] ya que, en un futuro no muy lejano todos esperamos trabajar en esta profesión [...] pienso que las dos ocasiones en las que me he enfrentado a la clase, tanto en el ensayo como en la sesión final, me han servido para darme cuenta de la situación real que vive un docente en su día a día. Experiencia que considero fundamental vivir en estos años de enseñanza para mi desarrollo íntegro como profesor (Alumno\_4).

...una de las ventajas que tiene este sistema de evaluación es que se hacen muchas reflexiones. Cada vez que terminamos una clase práctica se hace una reflexión sobre las actividades. Pienso que es muy interesante y que ayuda a que los alumnos entendamos el motivo por el que realizamos esas actividades [...] el profesor nos orienta para adquirir el aprendizaje, por ejemplo, nos va haciendo preguntas para ver lo que sabemos nosotros e ir guiándonos hacia la respuesta y hacemos tutorías para aclarar las dudas que tenemos sobre la asignatura y sobre los trabajos que tenemos que realizar (Alumna\_2).

Todas estas ventajas confluyen en un hecho fundamental para todo proceso educativo: al final del cuatrimestre se evidenció una mejora cualitativa del aprendizaje. La mayoría del alumnado (32 participantes) refleja en los diarios que una vez finalizada la asignatura sintieron una gran satisfacción al comprobar que la EFyC les facilitó un aprendizaje más profundo en comparación con su experiencia con modelos de evaluación tradicional:

...he aprendido más con este sistema de evaluación que con otros, ya que hemos hecho más actividades [de aprendizaje-evaluación], [...] hemos reflexionado sobre los aprendizajes. En cambio, en otras asignaturas [...] lo aprendíamos de memoria, lo escribíamos en el examen y al poco tiempo lo olvidábamos (Alumna\_2).

...con este sistema de evaluación he aprendido más y mejor que con otros sistemas. Si enfocas la forma de evaluar a tus alumnos con un único examen, estos solo aprenderán y memorizarán aquello que entra a ese examen; pero, si en cambio, evalúas fomentando el

pensamiento divergente y el descubrimiento de forma continua con el apoyo del profesor a lo largo de la asignatura, esto educa más al alumno y nos hace aprender más, como es este caso (Alumno\_13).

En otro orden de cosas, la práctica totalidad del alumnado (39 casos) identificó una serie de ventajas de la EFyC para el profesorado. La principal de ellas (señalada por 22 estudiantes) radica en su potencial para mejorar el proceso de enseñanza a partir de un seguimiento más cercano del alumnado y su aprendizaje. Como podemos interpretar a partir de sus diarios, este hecho se relaciona con la mejora de tres aspectos de la labor docente: a) orientar mejor al alumnado en su aprendizaje; b) evaluar y calificar de forma más justa; y, c) adaptar mejor la enseñanza a las necesidades del alumnado:

A través de esta evaluación ves cómo el niño va adquiriendo progresivamente los conocimientos y está en continuo aprendizaje. También vemos el progreso [del alumnado] de manera más detallada y podremos saber qué tiene que mejorar y qué no. El profesor está “más encima”, haciéndole consciente de sus errores y que pueda mejorar continuamente (Alumna\_30).

Creo que es mucho más justo evaluar al alumnado día a día, conociéndolo. Como [futuro] docente, creo que [la EFyC] permite realizar una evaluación mucho más justa y que refleje mucho más el rendimiento de cada alumno, desde luego bastante más que un solo examen (Alumno\_5).

La primera ventaja que encontramos obviamente es la de adaptación docente. Continuamente estamos viendo cómo trabaja el alumnado, cómo mejora con el paso del tiempo, dónde tiene dificultades, etc. Cada alumno es diferente al resto y nosotros [los profesores] podemos adaptarnos mejor a ellos, ya que conocemos de primera mano cómo trabaja este o aquel niño, qué problemas tiene y buscar soluciones (Alumno\_18).

Resultados similares pueden encontrarse en otros estudios, que también apuntan que el alumnado universitario valora positivamente la EFyC. Por ejemplo, Vallés et al. (2011) señalan que entre las ventajas que el alumnado universitario le atribuye a la EFyC destaca el hecho de permitir un flujo continuo de feedback, así como una distribución racional y proporcional del esfuerzo a lo largo de todo el curso (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y López-Pastor, 2015). Otra de las ventajas señalada por el alumnado universitario es que la EFyC favorece un aprendizaje reflexivo y significativo (Atienza, et al., 2016; Fraile-Aranda y Cornejo, 2012). Algunos estudios remarcan que para que esto sea así el feedback debe ser inmediato, comprensible y orientado a detectar errores y mejorar (Asún et al., 2020; Sadler, 1989), tal y como ocurrió en nuestro caso.

Nuestro alumnado coincide con Vallejo y Molina (2014) al destacar los contextos en los que se aplica evaluación auténtica como propicios para fomentar un aprendizaje contextualizado y significativo, lo que según Sonllewa et al. (2021) contribuye a la adquisición de estrategias y actitudes propias de un profesorado reflexivo. Existen otros estudios que remarcan el papel fundamental que juega el intercambio de feedback para que el aprendizaje sea eminentemente reflexivo, y cómo este acompañamiento debe producirse tanto por la figura docente (Lin y Lai, 2013) como por los compañeros y compañeras (Emery et al., 2003; Schaeffer et al., 2003), este último caso es crucial para

comprobar que el alumnado ha desarrollado la capacidad de autorregulación tan necesaria para la formación inicial y permanente (Boud, 2000; Lorente-Catalán y Kirk, 2016).

En lo referente a las ventajas encontradas para el profesorado, nuestros resultados coinciden con otros estudios que remarcan el potencial de la EFyC para conocer mejor a sus estudiantes, lo que le permite planificar el proceso de enseñanza de forma más personalizada, adaptándolo mejor a las necesidades y características de la clase y orientándoles mejor en su aprendizaje (Álvarez-Méndez, 2001; Martínez y Ureña, 2008; Vallés et al., 2011; Zaragoza et al., 2008). Tal y como ocurre en nuestro estudio, los trabajos de Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y Abella (2015) y de Souto et al. (2020) apuntan que el alumnado universitario percibe que la EFyC permite al profesorado la posibilidad de emitir juicios más justos durante el proceso de evaluación.

**Limitaciones atribuidas a la EFyC.** Son escasas las limitaciones que el alumnado atribuye a la EFyC. La más generalizada hace referencia al gran esfuerzo que supone para alumnado (recogido en 30 diarios) y profesorado (presente en 19 diarios):

Hablando ahora sobre algún inconveniente que veo, la verdad es que supone mucho más trabajo, tanto para el profesor que tiene que estar pendiente de dar el feedback, como para los alumnos que continuamente tienen que trabajar esta asignatura para aprovechar el feedback del profesor y poder mejorar (Alumna\_14).

...[como estudiante] el único inconveniente que experimento con este método de evaluación es que la carga de trabajo es excesiva [...] Otra dificultad [como futura profesora] es que con esta evaluación debes corregir más actividades y más trabajos lo que supone un esfuerzo adicional tanto en el colegio como fuera de él (Alumna\_2).

A tenor de los datos recogidos esta percepción de sobreesfuerzo es consecuencia de la comparación entre los modelos de evaluación tradicional (en los que tanto alumnado como profesorado concentran sus esfuerzos en unas pocas semanas) y la EFyC (que exige un continuo y paulatino flujo de retroalimentaciones docente-alumnado y alumnado-alumnado a lo largo del curso). Prueba de ello es que gran parte del alumnado participante, que señala como ventaja el carácter continuo de la EFyC, también identifica como limitación una mayor carga de trabajo.

Como ventajas podemos tener en cuenta que el alumno aprende más con la ayuda y corrección continua del profesor, aunque es cierto que corregir tres o cuatro veces el mismo error puede resultar un tanto pesado, como nos pasa algunas veces en la unidad didáctica (Alumna\_34).

El sistema de evaluación que hemos seguido a lo largo de este cuatrimestre, enfocado en el día a día y en el aprendizaje continuo [...] nos ha hecho aprender poco a poco, adquiriendo competencias conforma avanzaba el curso [...] como inconveniente veo que la cantidad de trabajo era excesiva y a veces pesada (Alumno\_5).

A pesar de la sensación generalizada de sobreesfuerzo, aproximadamente la mitad del alumnado admite que la alta exigencia es un “mal necesario” en beneficio de su aprendizaje:

...con este sistema son todo ventajas excepto que tenemos que trabajar más [...] pero considero que trabajar más, en este caso, sale rentable ya que si uno de los trabajos te sale mal o peor de lo que esperabas, puedes corregirlo y hacerlo mejor (Alumna\_20).

Se requiere una dedicación, tanto por el tiempo invertido como por las energías, bastante extensa. Aunque pueda parecer negativo, es un aspecto positivo ya que debemos esforzarnos por aquello que deseamos y somos conscientes de que los objetivos se deben conseguir a través del esfuerzo y la perseverancia [...] además, es muy útil para aumentar la autoestima ya que es más fácil mejorar de manera progresiva. Es decir, podemos apreciar nuestro progreso continuo y disfrutar de él (Alumna\_9).

En esta misma línea, Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo (2016), López-Pastor (2011) y Julián et al. (2010) encuentran que el alumnado universitario percibe un aumento considerable de la carga de trabajo cuando cursa asignaturas en las que se aplica EFyC, ya que estas exigen mayor continuidad, esfuerzo e implicación que los modelos tradicionales. En general, el alumnado atribuye el sobreesfuerzo a una supuesta desproporción entre las horas invertidas y las determinadas por los planes de estudio (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y Abella, 2015), creencia ampliamente desmentida en otros estudios empíricos (Julián et al., 2010; López-Pastor et al., 2013). En cualquier caso, a pesar de que pueda descender ligeramente la satisfacción del alumnado a medida que aumenta su percepción de sobreesfuerzo (Atienza et al., 2016), en términos generales la EFyC tiene muy buena aceptación al final de todo el proceso (Fraile-Aranda y Cornejo, 2012; Romero-Martín et al., 2014). Igualmente existe la creencia de que los modelos de EFyC suponen una desmesurada carga de trabajo para el profesorado (López-Pastor, 2011). No obstante, son varios los estudios que muestran que la carga de trabajo del profesorado que aplica modelos de EFyC se ajusta a las directrices del EEES (Julián et al., 2010; López-Pastor, 2011; López-Pastor et al., 2013; Romero-Martín et al., 2014).

### 3.3. Expectativas de futuro docente

La inmensa mayoría de participantes se muestra decidida a utilizar la EFyC una vez acceda al cuerpo docente. Una posible interpretación es que el hecho de participar en un proceso de EFyC como estudiantes de FIPEF permite comprender mejor este modelo de evaluación, así como tomar conciencia de sus ventajas, lo que supone una motivación a la hora de aplicar dichos modelos en el futuro:

...considero que sí utilizaré la evaluación formativa en mi futura práctica docente ya que considero que es la que mejor se adapta a lograr un aprendizaje completo del alumnado [...] al inicio de curso mi concepción sobre la evaluación formativa era positiva, pero no tenía mucha idea de en qué consistía y mucho menos de cómo se podía llevar a la práctica. En el transcurso de este cuatrimestre he podido experimentar y conocer mejor este sistema y su aplicación (Alumno\_33).

Sí [pondré en práctica una EFyC] porque creo en sus beneficios. Veo que es una forma [de evaluar] más justa y centrada en el alumnado. Creo que de esta forma es más fácil centrarse en el proceso, en la formación, y no en el resultado, como calificación (Alumna\_35).

A través de las diversas vivencias que he experimentado con el modelo de evaluación formativa, mi concepción sobre esta práctica docente ha variado notablemente. Todas las dudas e incógnitas iniciales debidas al desconocimiento de este sistema, y a no haber sido partícipe de él en ninguna ocasión anterior, se fueron disipando poco a poco hasta llegar al punto de entender el por qué de esta práctica así como sus beneficios respecto a otros sistemas de evaluación [...] creo que sí la utilizaré [cuando sea maestro] ya que podemos ver realmente si el alumno va aprendiendo a lo largo del curso (Alumno\_4).

La literatura especializada también muestra evidencias de una transferencia positiva entre las experiencias de EFyC vividas durante la formación inicial y la práctica profesional como docentes (Barrientos et al., 2019; Hamodi et al., 2017; Molina y López-Pastor, 2019). Este hecho se debe, entre otros factores, a la confianza que adquieren tras haber participado activamente en el proceso de evaluación (Lorente-Catalán y Kirk, 2016).

Por el contrario, hallamos 10 participantes que no tienen la certeza de si podrán emplear modelos de EFyC durante sus prácticas (que realizarán durante el curso siguiente). Entre los argumentos empleados encontramos dos creencias fundamentales: a) imaginan que sus mentores y mentoras en los centros no pondrán en práctica modelos de EFyC; y b) asumen que como estudiantes en prácticas pueden intervenir en el diseño de las actividades de aprendizaje, pero no en los procesos de evaluación y calificación:

No creo [que pueda aplicar EFyC] porque el sistema de evaluación lo programa la maestra que me asignen. [...] Encontrame una maestra [que aplique] un sistema de evaluación formativa [...] es la única manera y no creo que vaya a ocurrir (Alumna\_27).

En respuesta a si evaluaré así en las 'Prácticas escolares' a mis alumnos, la respuesta es NO. La justificación es breve y concreta: evidentemente, como yo solo seré una alumna en prácticas no tengo la capacidad para evaluar en un método diferente al que utiliza la profesora titular (Alumna\_9).

Respecto a los casos que se muestran vacilantes sobre si podrán aplicar EFyC en sus prácticas, podemos interpretar por un lado, que la falta de experiencias previas durante las etapas de educación obligatoria sea posiblemente uno de los factores que hacen que el alumnado de FIPEF no perciba los centros de prácticas como espacios en los que modelos alternativos de evaluación tenga buena acogida. Por el otro, siguen confundiendo la evaluación con la calificación, y creen que esta última es tarea exclusiva del profesorado mentor. Parecen olvidar que realizar una EFyC siempre será una posibilidad cotidiana para cualquier docente, incluido durante sus prácticas. De hecho, existen estudios sobre las dificultades que tiene el profesorado en formación inicial para llevar a cabo sistemas de EFyC durante sus prácticas (Lorente-Catalán et al., 2018).

#### **4. Conclusiones**

El propósito de nuestro estudio era ahondar en las experiencias, percepciones y expectativas de un grupo de estudiantes de FIPEF respecto a los sistemas de EFyC. Comenzamos comprobando que gran parte del alumnado no ha experimentado modelos de EFyC en EF durante su educación obligatoria, lo cual le provoca cierto recelo inicial cuando se tiene que enfrentar por primera vez a los procesos y mecanismos de este tipo

de evaluación. Es por ello que recomendamos encarecidamente dedicar un tiempo al inicio de la asignatura para posibilitar que el alumnado se familiarice con los medios, estrategias e instrumentos de evaluación que se vayan a emplear.

Hemos comprobado cómo una vez vencida la resistencia inicial el alumnado percibe diferentes ventajas en el proceso de EFyC experimentado:

- Supone un aprendizaje paulatino y permanente, lo que permite repartir el esfuerzo a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y no concentrarlo al final del mismo.
- Se produce un mejor acompañamiento del alumnado, lo que permite que este sea más consciente de su aprendizaje, de las lagunas de conocimiento que pueda tener y las vías para corregirlas.
- Se fomenta un aprendizaje significativo y reflexivo, sobre todo si emplean actividades de evaluación auténtica.

Todo ello en conjunto supone un mayor y mejor aprendizaje de los contenidos y competencias profesionales establecidos en la asignatura.

Por otro lado, el alumnado percibió que, en comparación con los modelos de evaluación tradicional, la EFyC supone un aumento de trabajo y dedicación. Esta sensación de sobreesfuerzo se debe en gran medida al continuo flujo de feedback docente-alumnado, así como estudiante-estudiante.

Teniendo en cuenta su condición de estudiantes de FIPEF, nos interesaba conocer las ventajas y limitaciones para la figura docente atribuidas a la EFyC. En este sentido el alumnado señaló que la EFyC permite al profesorado orientar mejor a sus estudiantes, evaluar y calificar de forma más justa y mejorar los procesos de enseñanza, para adaptarlos mejor a las necesidades del alumnado y del contexto. Asimismo, perciben la EFyC como un modelo de evaluación adecuado y deseable a pesar de la mayor carga de trabajo que le atribuyen. Muestra de ello es que una gran parte de participantes tiene la intención de aplicar EFyC en su futura práctica profesional.

Este estudio puede resultar interesante para el personal docente y/o investigador con inquietud por los procesos de evaluación alternativos, centrados en el aprendizaje del alumnado. No obstante, cabe señalar algunas limitaciones. En primer lugar, la percepción del alumnado respecto a las bondades atribuidas a la EFyC puede que se circunscriba únicamente a la experiencia que han tenido en la asignatura. En segundo lugar, podría haberse tenido en cuenta al alumnado que pertenecía a otros grupos de la asignatura en los que también se ponen en práctica sistemas de EFyC. Por último, el uso de grupos focales o entrevistas individuales con los y las estudiantes podría haber aportado más información respecto a la concepción del alumnado sobre la EFyC, la valoración de la experiencia en la asignatura y sus expectativas de futuro profesional respecto al uso de este tipo de evaluación.

A partir de estos resultados se abren nuevas líneas de investigación como son conocer los factores que operan como facilitadores e inhibidores a la hora de aplicar modelos de EFyC durante los primeros años de docencia, así como el papel que juega la FIPEF en dicho proceso.



## Referencias

- Álvarez-Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Asún, S., Fraile-Aranda, A., Aparicio, J. L. y Romero-Martín, M. R. (2020). Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos*, 37, 85–92. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71029>
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. M. y Devis-Devis, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de Educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimiento*, 4(22), 1033–1048. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59732>
- Barrientos, E., López-Pastor, V. M. y Pérez-Brunicardi, 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*, 36, 37–43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Benito, Á. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Black, P. y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/096959598005010>
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/113695728>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buscà, F., Cladellas, L., Calvo, J., Martín, M., Padrós, M. y Capllonch, M. (2011). Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009. *Aula Abierta*, 39(2), 137–148. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1038/142>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. y Castejón-Oliva, F. J. (2018). Desarrollo de Competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los Instrumentos. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111–126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13–29. <https://revistas.um.es/edu/article/view/20051>
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsman, D. (1999). The use of self-, peer-, and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331–350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Emery, C. R., Kramer, T. R. y Tian, R. G. (2003). Return to academic standards: a critique of student evaluation of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 37–46. <https://doi.org/10.1108/09684880310462074>

- Fraile-Aranda, A., Aparicio, J. L., Asún, S. y Romero-Martín, R. (2018). La Evaluación Formativa de las Competencias Genéricas en la Formación del Profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 39–53. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200039>
- Fraile-Aranda, A. y Cornejo, P. V. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *REVALUE*, 1(2), 1–22.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á. y Pérez-Giménez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2(15), 130–151. [http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora\\_15\\_2d\\_gutierrez\\_et\\_al.pdf](http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora_15_2d_gutierrez_et_al.pdf)
- Hamodi, C. (2016). La distribución intra-grupal de la calificación de trabajos colectivos. En C. Hamodi (coord.), *Formar mediante la evaluación en la Universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes* (pp. 45–52). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Hamodi, C. y Barba-Martín, R. (2021). *Evaluación Formativa y Compartida. Nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior*. Madrid: Dextra.
- Hamodi, C. y López-Pastor, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 103–116. <http://ojs.ua1.es/ojs/index.php/psye/article/view/484>
- Hamodi, C., López-Pastor, A. T. y López-Pastor, V. M. (2014). Red de evaluación Formativa y Compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *REVALUE*, 3(1), 1–33.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. y López-Pastor, A. T. (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. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Hargreaves, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 14(2), 185–199. <https://doi.org/10.1080/09695940701478594>
- Hortigüela-Alcalá, D. y Pérez-Pueyo, Á. (2016). Percepción del alumnado de las clases de educación física en relación con otras asignaturas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123(1), 44–52. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.05)
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y Abella, V. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35–48. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2798>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y López-Pastor, V. M. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21(1), 1–14. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>

- Julián, J. A., Zaragoza, J., Castejón-Oliva J. y López-Pastor, V. M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 218–233. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm>
- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Lin, J. y Lai, Y. (2013). Harnessing Collaborative annotations on online formative assessment. *Educations Technology & Society*, 16(1), 263–274. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.16.1.263>
- López-Pastor, V. M. (coord.). (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en docencia universitaria. *REDU*, 9(1), 159–173. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6185>
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B. y Webb, G. (2013). Formative assessment Strategies and their Effect on Student Performance and on Student and Tutor Workload: The Results of Research Projects Undertaken in Preparation for Greater Convergence of Universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163–180. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- Lorente-Catalán, E. y Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of Assessment for Learning during a Physical Education Teachers Education course. *European Physical Education Review*, 20(1), 104–119. <https://doi.org/10.1177/1356336X15590352>
- Lorente-Catalán, E., López-Pastor, V. M. y 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-Catalán y D. Martos-García (eds.). *Educación Física y Pedagogía Crítica: Propuestas para la transformación personal y social* (pp.193–213). Lleida: Universitat de Lleida.
- Martínez, L., Castejón-Oliva, F. J. y Santos-Pastor, M. L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP*, 15(4), 57–67. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174811>
- Martínez, L. y Ureña, N. (2008). Evaluación formativa y compartida en la educación superior: desarrollo psicomotor. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 9, 67–86.
- Molina, M. y López-Pastor, V. M. (2019). ¿Evaluó cómo 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. <https://doi.org/10.15366/10.15366/rie2019.12.1.005>
- Navarro-Adelantado, V., Santos-Pastor, M. L., Buscà, F., Martínez, L. Martínez, L. F. (2010). La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie5271766>

- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J. y López-Pastor, V. M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE*, 21(1), 1–17. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169>
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M. y Castejón-Oliva, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 1–17. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00117714>
- Schaeffer, G., Epting, K., Zinn, T. y Buskist, W. (2003). Student and faculty perceptions of effective teaching: a successful replication. *Teaching of Psychology*, 30(2), 133–136.
- Sonlleva, M., Martínez, S. y Monjas, R. (2021). Una experiencia de evaluación formativa y compartida: los proyectos de aprendizaje tutorado y la evaluación del trabajo en grupo. Reflexiones y propuestas. En C. Hamodi y R. Barba-Martín (coords.). *Evaluación Formativa y Compartida. Nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior* (pp.181-193). Madrid: Dextra.
- Souto, R., Jiménez, F. y Navarro-Adelantado, V. (2020). La percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación formativa aplicados en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 11–39. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001>
- Vallejo, M. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos evaluativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11–25. <https://doi.org/10.35362/rie640403>
- Vallés, C., Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU*, 9(1), 135–156. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6184>
- Zaragoza, J., Luis, J. C. y Manrique, J. C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU*, 4, 1–33. <https://doi.org/10.4995/redu.2009.6232>

Tenia dubtes  
Ara tinc una tesi  
a més dels dubtes

