



---

# **Universidad de Valladolid**

Máster en investigación en ciencias sociales.  
Educación, comunicación audiovisual, economía y  
empresa

## **TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**La Evaluación Formativa y Compartida en  
contextos de Aprendizaje Cooperativo en  
Educación Física: estudio de casos en la etapa  
de Educación Primaria**

**Autor:**

Diego Herrero González

**Tutores académicos:**

Juan Carlos Manrique Arribas

Víctor Manuel López Pastor



# AGRADECIMIENTOS

Este Trabajo Fin de Máster es el resultado de un largo proceso de aprendizaje que no hubiera sido posible sin varias personas.

En primer lugar, me gustaría agradecer a los tutores de este trabajo, Víctor Manuel López y Juan Carlos Manrique, el apoyo constante, la paciencia mostrada y el ánimo ofrecido a lo largo de todo este proceso. Sin ellos, este trabajo no habría sido posible.

En segundo lugar, ofrezco mi total gratitud a los maestros de Educación Física participantes de esta investigación que, aunque no pueda decir sus nombres, son parte fundamental de este trabajo. Agradecerles su disposición a participar en la investigación, haberme abierto las puertas de su clase y mostrarme que hacer una educación de calidad es posible.

Por último, agradecer a todas aquellas personas que directa o indirectamente han contribuido a que este proceso se haya consumado. Gracias a mi familia y amigos por su apoyo y gracias a los profesores del Máster por ofrecerme los conocimientos necesarios para elaborar esta investigación.



# RESUMEN

## RESUMEN

El objetivo principal del presente trabajo es el análisis de la aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida en las propuestas didácticas basadas en el Aprendizaje Cooperativo por los profesores del Grupo de Trabajo de Investigación-Acción Internivelar de Educación Física de Segovia, en la etapa de Educación Primaria. Para ello se utilizó un estudio de casos múltiple en el que contamos con la participación de tres profesores de este grupo de trabajo. Los instrumentos de recogida de datos fueron: (a) la observación directa no participante; (b) la entrevista individual y (c) el análisis de documentos. Tras el análisis de los resultados concluimos que: (a) estos profesores utilizan Evaluación Formativa y Compartida habitualmente; (b) existe una fuerte influencia de la formación inicial y continua en la evaluación que desarrollan, según el caso y (c) manifiestan que la Evaluación Formativa y Compartida tiene una serie de ventajas en comparación con los modelos tradicionales de evaluación.

**Palabras clave:** Evaluación Formativa y Compartida; Aprendizaje Cooperativo; Grupo de Trabajo de Investigación-Acción Internivelar de Educación Física; Educación Primaria; Educación Física.

## ABSTRACT

This academic paper aims to analyse the application of Formative and Shared Assessment in the teaching proposals based on Cooperative Learning by the teacher taking part in the Work Group of Action-Research in Physical Education of Segovia, in the stage of Primary Education. For the achievement of this objective we used a multiple cases study in which three teachers participated. The measuring instruments used were: (a) no participant direct observation; (b) individual interviews and (c) document analysis. After having finished the analysis of the results we can conclude: (a) teacher use frequently Formative and Shared Assessment; (b) there is a remarkable influence of initial and continuous teacher training in the assessments they develop and (c) their assessment is integrated in the teaching-learning processes and has several advantages in comparison with traditional assessment models.

**Key words:** Formative and Shared Assessment; Cooperative Learning; Work Group of Action-Research in Physical Education; Primary Education; Physical Education.



# ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.....	13
1.1. INTRODUCCIÓN.....	13
1.2. OBJETO DE ESTUDIO .....	13
1.3. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN .....	14
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
1.5. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO .....	15
1.6. RESUMEN DE LOS CAPÍTULOS.....	16
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO .....	19
2.1. EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN .....	19
2.1.1. Diferentes formas de entender la evaluación en educación.....	19
2.1.2. Tipos de evaluación en Educación .....	22
2.1.3. Funciones y finalidades de la evaluación en educación .....	24
2.1.4. Nuevas tendencias de evaluación en educación .....	24
2.2. EVALUACIÓN EN EF .....	26
2.2.1. Racionalidad y evaluación en EF .....	26
2.2.2. Finalidades y funciones de la evaluación en EF.....	26
2.2.3. Desde los modelos tradicionales a los modelos alternativos.....	28
2.3. EFyC EN EF Y EVOLUCIÓN HASTA LA ACTUALIDAD .....	31
2.3.1. 1ª etapa. La EFyC: explicación de la propuesta original.....	31
2.3.2. 2ª etapa. La EFyC: evolución de la propuesta original .....	35
2.3.3. 3ª etapa. La EFyC. Difusión de la propuesta original .....	43
2.4. APRENDIZAJE COOPERATIVO .....	46
2.4.1. Estructuras de aprendizaje: individualista, competitiva y cooperativa.....	46
2.4.2. Concepto del AC en educación .....	46
2.4.3. Componentes del AC .....	47
2.4.4. El AC como modelo pedagógico en EF .....	48
2.4.5. Estructuras de AC en EF .....	51
2.4.6. La EFyC en el AC .....	51
2.5. GRUPO DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN INTERNIVELAR DE EDUCACIÓN FÍSICA DE SEGOVIA .....	54
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA .....	57
3.1. MARCOS DE RACIONALIDAD.....	57

3.2. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN EL QUE SE ENMARCA ESTE ESTUDIO .....	60
3.2.1. Metodología cualitativa en la investigación en Ciencias Sociales .....	61
3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO.....	63
3.3.1. Fases del estudio de caso.....	64
3.4. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS .....	67
3.4.1. La observación directa no participante.....	67
3.4.2. La entrevista individual semiestructurada.....	69
3.4.3. Análisis documental .....	72
3.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS .....	73
3.5.1. Sistema de categorías utilizado .....	73
3.5.2. Proceso de categorización .....	74
3.5.3. Codificación .....	75
3.6. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN .....	76
3.6.1. Criterios de rigor científico .....	76
3.6.2. Cuestiones ético-metodológicas.....	78
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	79
4.1. TIPO DE EVALUACIÓN UTILIZADA EN LAS DINÁMICAS HABITUALES Y EN EL AC EN EF.....	80
4.1.1. Tipo de evaluación aplicada en las dinámicas habituales de EF.....	80
4.1.2. Tipo de evaluación aplicada en las propuestas de AC en EF .....	84
4.2. INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN EN LAS EVALUACIONES REALIZADAS CON METODOLOGÍA BASADA EN EL AC EN EF .....	86
4.2.1. FIP y FPP en evaluación y en EFyC .....	86
4.2.2. Aplicación en la práctica profesional de la evaluación vivida en la FIP y en la FPP	92
4.2.3. Evolución de los sistemas de evaluación en EF en opinión del profesorado estudiado .....	93
4.3. PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN EN EF EN AC .....	94
4.3.1. Importancia de la participación del alumnado en la evaluación en EF .....	95
4.3.2. Tipo de participación del alumnado en función de los instrumentos de evaluación en EF .....	97
4.3.3. Responsabilidad que adquiere el alumnado en la evaluación compartida en EF ....	101
4.4. INTEGRACIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE E-A BASADOS EN EL AC EN EF.....	103

4.4.1. Motivos para la integración de los sistemas de evaluación en los procesos de E-A en AC en EF.....	103
4.5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS EN LAS PROPUESTAS DE AC EN EF .....	105
4.5.1. Tipos de instrumentos utilizados en las dinámicas habituales en EF .....	105
4.5.2. Origen de los instrumentos de evaluación utilizados en EF.....	107
4.5.3. Cumplimiento de los criterios de calidad de la propuesta de EFyC en los instrumentos utilizados.....	108
4.6. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA EFyC CON RESPECTO A LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN TRADICIONALES EN PROPUESTAS DE AC EN EF..	112
4.6.1. Ventajas de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales en propuestas de AC en EF.....	112
4.6.2. Inconvenientes de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales en propuestas de AC en EF .....	114
4.7. RECOMENDACIONES SOBRE LA APLICACIÓN DE LOS SISTEMAS DE EFyC EN PROPUESTAS DE AC EN EF.....	115
4.7.1. Implementación de la EFyC y el AC en EF en un grupo de alumnos que los desconoce los sistemas de EFyC.....	115
4.7.2. Implementación de la EFyC y el AC en EF por un profesor sin experiencia en estos sistemas .....	116
4.7.3. Utilización de la EFyC y el AC en EF .....	117
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....	119
5.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO .....	119
5.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO .....	124
5.3. PROSPECTIVA DE FUTURO .....	124
CAPÍTULO 6: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	125
CAPÍTULO 7: ANEXOS.....	139



# ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 2.1.</b> Resumen de las tipologías de evaluación. Elaboración propia a partir de López-Pastor (2006c).....	23
<b>Tabla 2.2.</b> Las nuevas tendencias de evaluación en educación. Elaboración propia a partir de los autores citados.....	25
<b>Tabla 2.3.</b> Evaluación y EF. Sus niveles dicotómicos. Extraído de López-Pastor (2006c, p. 70).....	26
<b>Tabla 2.4.</b> Comparación entre la tendencia tradicional y la tendencia alternativa en evaluación. Elaboración propia a partir de López-Pastor (2006c).....	31
<b>Tabla 2.5.</b> Evolución y perfeccionamiento de la propuesta de EFyC. Elaboración propia a partir de los autores citados.....	35
<b>Tabla 2.6.</b> Componentes del AC y su explicación. Elaboración propia a partir de los autores citados.....	47
<b>Tabla 2.7.</b> Diferencias entre el juego cooperativo y el AC. Extraído de Velázquez (2010).....	50
<b>Tabla 2.8.</b> Preguntas y respuestas sobre la evaluación en el AC. Elaboración propia a partir de Alonso, Alonso et al. (2017).....	53
<b>Tabla 2.9.</b> Finalidades educativas y principios de actuación en el ámbito educativo del GTIAEF. Elaboración propia a partir de López-Pastor, Ruano et al. (2016) y López-Pastor, Pedraza, et al. (2016).....	54
<b>Tabla 2.10.</b> Fases de las espirales realizadas por el GTIAEF. Elaboración propia a partir de López-Pastor, Ruano et al. (2016).....	55
<b>Tabla 2.11.</b> Los ciclos de I-A por parte del GTIAEF. Elaboración propia a partir de los autores citados.....	56
<b>Tabla 3.1.</b> Temporalización de las observaciones y las entrevistas de los casos.....	66
<b>Tabla 3.2.</b> Cronología del proceso de investigación.....	67
<b>Tabla 3.3.</b> Categorías y su concreción para la observación directa no participante.....	68
<b>Tabla 3.4.</b> Categorías para la entrevista individual semiestructurada.....	70
<b>Tabla 3.5.</b> Ejemplo del proceso para la elaboración del guion de las entrevistas.....	71
<b>Tabla 3.6.</b> Categorías para el análisis documental.....	73
<b>Tabla 3.7.</b> Explicación y justificación de las categorías seleccionada.....	74
<b>Tabla 3.8.</b> Proceso de categorización y elaboración de los instrumentos de recogida de datos..	75
<b>Tabla 3.9.</b> Sistema de codificación utilizado en el análisis de los datos.....	75
<b>Tabla 3.10.</b> Términos Racionalistas y Naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad. Extraído de Guba (1989, p.153).....	76
<b>Tabla 4.1.</b> Sistema de categorías y subcategorías empleado en la investigación.....	79

<b>Tabla 4.2.</b> FIP en evaluación: división en tres periodos temporales según la FIP recibida en los tres casos estudiados.....	89
<b>Tabla 4.3.</b> Influencia de la FIP en EFyC en su aplicación en los primeros años.....	93
<b>Tabla 4.4.</b> Instrumentos utilizados por los profesores del GTIAEF.....	105

## **ÍNDICE DE ANEXOS EN EL CD-ROM**

<b>Anexo 4:</b> Transcripción de la entrevista individual semiestructurada al caso 1
<b>Anexo 5:</b> Transcripción de la entrevista individual semiestructurada al caso 2
<b>Anexo 6:</b> Transcripción de la entrevista individual semiestructurada al caso 3
<b>Anexo 7:</b> Transcripción de la observación directa número 1 al caso 1
<b>Anexo 8:</b> Transcripción de la observación directa número 2 al caso 1
<b>Anexo 9:</b> Transcripción de la observación directa número 1 al caso 2
<b>Anexo 10:</b> Transcripción de la observación directa número 2 al caso 2
<b>Anexo 11:</b> Transcripción de la observación directa número 3 al caso 2
<b>Anexo 12:</b> Transcripción de la observación directa número 4 al caso 2
<b>Anexo 13:</b> Transcripción de la observación directa número 1 al caso 3
<b>Anexo 14:</b> Transcripción de la observación directa número 2 al caso 3
<b>Anexo 15:</b> Transcripción de la observación directa número 3 al caso 3

# **CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN**

## **1.1. INTRODUCCIÓN**

El ámbito de la Educación Física (EF) es tradicionalmente ligado a un modelo orientado al rendimiento físico-deportivo y a un sistema tradicional de evaluación-calificación. Pese a que en los últimos 25 años, aproximadamente, se han ofrecido críticas a este modelo orientado al rendimiento en EF y a la manera en la que se evalúa, podemos afirmar que existen profesores de EF que se resisten a evolucionar.

Mediante esta investigación pretendemos evidenciar el largo recorrido de una propuesta de evaluación alternativa denominada “Evaluación Formativa y Compartida” (EFyC) y los beneficios que supone su utilización, en especial en situaciones de aprendizaje cooperativo (AC). Para ello, establecemos como objetivo del presente Trabajo Fin de Máster (TFM) analizar la aplicación de sistemas de EFyC en las propuestas didácticas basadas en el AC realizadas por los profesores del Grupo de Trabajo de Investigación-Acción Internivelar de Educación Física de Segovia (GTIAEF), en la etapa de Educación Primaria. Para su desarrollo nos valemus de un diseño fundamentado en un estudio de casos múltiple, en el que contamos con la participación de tres profesores que pertenecen al GTIAEF. Para analizar la aplicación de los sistemas de EFyC en situaciones de AC por este conjunto de profesores, hemos empleado tres técnicas de recogida de datos propias del tipo de diseño escogido como son la observación directa no participante, las entrevistas individuales semiestructuradas y el análisis documental.

Mediante los resultados obtenidos pretendemos incrementar el conocimiento sobre los sistemas de EFyC y la metodología del AC. Con ello aspiramos a enfatizar en la necesidad de implementar las innovaciones que se realizan en el ámbito educativo y que manifiestan unos mejores resultados. Por otro lado, desde un ámbito personal, mediante los resultados obtenidos procuramos un conocimiento útil para la aplicación de estos aspectos en una futura labor docente y pretendemos evidenciar la adquisición de una serie de competencias para el desarrollo de este tipo de investigaciones de forma autónoma.

## **1.2. OBJETO DE ESTUDIO**

El presente Trabajo Fin de Máster plantea el siguiente objeto de estudio: Investigar la aplicación de sistemas de EFyC en las propuestas didácticas basadas en el AC de los profesores del GTIAEF, en la etapa de Educación Primaria.

### **1.3. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN**

A partir del objeto de estudio trazamos una serie de preguntas de investigación a las que pretendemos dar respuesta:

1. ¿El profesorado del GTIAEF que utiliza propuestas de AC en EF utiliza también sistemas de EFyC en dichas propuestas?
2. ¿Cómo ha influido la formación del profesorado del GTIAEF, tanto inicial como permanente, en el tipo de evaluación que desarrolla actualmente en las propuestas de EF basadas en el AC?
3. ¿Qué responsabilidades asume el alumnado de Educación Primaria en el proceso de evaluación dentro de las propuestas didácticas de EF basadas en el AC?
4. ¿Cómo integran los profesores del GTIAEF los sistemas de evaluación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) basados en AC?
5. ¿Cómo se adecuan los instrumentos de evaluación utilizados en las propuestas didácticas basadas en AC para que realmente tengan un carácter formativo, sean viables y funcionales?
6. ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales según los profesores del GTIAEF que realizan propuestas didácticas basadas en el AC en EF?
7. ¿Qué recomendaciones proponen los profesores de EF del GTIAEF que desarrollan sistemas de EFyC en las propuestas didácticas basadas en AC para que sean viables?

### **1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En función del objeto de estudio y las preguntas de investigación concretamos los siguientes objetivos de investigación:

1. Estudiar si el profesorado de GTIAEF que utiliza la metodología de AC en EF realizan sistemas de EFyC en dichas propuestas.
2. Comprobar cuál es la influencia de la Formación Inicial del Profesorado (FIP) y la Formación Permanente del Profesorado (FPP) del GTIAEF en el tipo de evaluación que desarrolla en sus propuestas de EF basadas en AC.
3. Examinar las responsabilidades que asume el alumnado de Educación Primaria en los procesos de evaluación dentro de las propuestas didácticas de EF basadas en el AC.

4. Analizar el modo en el que los profesores de EF del GTIAEF integran los sistemas de evaluación en los procesos de E-A basados en el AC.
5. Examinar los instrumentos de evaluación utilizados por los profesores del GTIAEF en propuestas didácticas con metodologías de AC, atendiendo a su orientación formativa, su viabilidad y funcionalidad.
6. Realizar una valoración de las ventajas e inconvenientes de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales en las propuestas didácticas basadas en el AC según los profesores del GTIAEF que los llevan a cabo.
7. Proponer una serie de recomendaciones para favorecer la viabilidad de los sistemas de EFyC en las propuestas didácticas basadas en el AC en EF.

## **1.5. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO**

La justificación de los pilares que conforman nuestra investigación se realiza a dos niveles, el académico y el personal. Desde un punto de vista académico, la principal razón que nos llevó a tomar la EFyC como objeto de nuestro estudio es que entendemos este sistema de evaluación como una alternativa eficaz, que ofrece mejores resultados que la evaluación tradicional en diferentes etapas educativas, tanto para el profesor como para el alumnado. Por su parte, la selección del AC viene motivada porque concebimos a esta metodología como una forma de desarrollar los contenidos de EF que ofrece numerosos beneficios a nivel motivador. Asimismo, tras nuestra experiencia en EF en los periodos de prácticas en la etapa de Educación Primaria, consideramos que desarrollar esta metodología permite generar en el alumnado una forma de trabajar tremendamente significativa para su vida futura, al mismo tiempo que forja unos valores indispensables para la convivencia en sociedad. Dadas las características de la EFyC y del AC y la literatura consultada, consideramos que es coherente su utilización conjunta, y de ahí la justificación de la selección de ambos conceptos. Por último, a nivel académico el GTIAEF representa un aspecto que, desde nuestra posición, consideramos ineludible en el profesorado, la formación permanente. Tras nuestra formación en el conjunto de las asignaturas del Máster en Investigación en Ciencias Sociales hemos interiorizado numerosas formas de realizar investigación educativa. De entre todas ellas, destacamos la Investigación-Acción (I-A) como la que mejor se adecua al desarrollo profesional de un docente y que coincide con la forma de investigación que utiliza este conjunto de profesores.

Desde una perspectiva personal, hemos experimentado diferentes sistemas de evaluación a lo largo de nuestra formación educativa. Como docentes en formación hemos tenido la suerte de vivir la EFyC, principalmente en el conjunto de las asignaturas propias de EF. Con ello,

podemos realizar un ejercicio comparativo con el resto de las experiencias vividas a lo largo de nuestro proceso educativo del que extraemos conclusiones positivas. Por su parte, el AC ha sido una metodología de nuestro interés de unos años a esta parte. Hemos podido desarrollar algunos proyectos mediante esta metodología de trabajo en asignaturas del Grado en Educación Primaria y nuestro Trabajo Fin de Grado gira sobre esta temática. Con todo ello hemos podido experimentar los beneficios que supone su utilización en el ámbito de EF en la etapa de Educación Primaria. Por último, el GTIAEF es el grupo de trabajo de EF en España que más tiempo viene desarrollando y experimentando los sistemas de EFyC en EF. Desde hace años desarrolla conjuntamente el AC y la EFyC en muchas de las propuestas didácticas que han diseñado y puesto en práctica. Además, una gran parte de sus miembros trabaja en Segovia por lo que era un conjunto de docentes accesible y que nos permitiría conocer de primera mano su realidad educativa.

## **1.6. RESUMEN DE LOS CAPÍTULOS**

En este apartado vamos a ofrecer una visión resumida de todos los capítulos de los que se compone este trabajo. En cada uno de ellos se ofrece los subapartados con los que se edifica y una breve descripción de sus aspectos significativos.

**Capítulo II. Marco teórico:** este capítulo se divide en cinco apartados en los que se abordan los tres pilares sobre los que se establece nuestra investigación. En primer lugar se hace un recorrido en materia de evaluación en educación. Se exponen las diferentes visiones, los tipos de evaluación existentes, las funciones o finalidades que a este ámbito se le puede otorgar y las nuevas tendencias en evaluación. En segundo lugar se realiza una exposición de las dos visiones de evaluación en función de los marcos de racionalidad, que determinan unas finalidades dispares y se expone la crítica realizada a los modelos tradicionales de evaluación. En tercer lugar se explica el desarrollo de la propuesta de EFyC hasta la actualidad de forma cronológica. En cuarto lugar se recoge el desarrollo teórico sobre el AC. En este apartado se comienza explicando los componentes del AC, se profundiza en la idea de AC como metodología en EF y se explicita la evaluación realizada desde esta metodología. En último lugar se comentan los objetivos y principios del GTIAEF, se esclarece su metodología de trabajo y se expone a grandes rasgos los ciclos de I-A desarrollados hasta el momento.

**Capítulo III. Metodología:** este capítulo se divide en seis apartados. En primer lugar se presenta el marco de racionalidad bajo el que se encuentra la investigación. En segundo lugar se determina el paradigma de investigación en el que se ajusta nuestro estudio y se explica brevemente la metodología cualitativa mediante la que se desarrolla la investigación. En tercer lugar se expone el diseño utilizado, un estudio de casos múltiple. En cuarto lugar se comentan

las técnicas e instrumentos de obtención de datos. En quinto lugar se indica la manera en la que se realiza el análisis de los datos. Por último se hace referencia a la ética de la investigación, se explica la manera en la que han cumplido cada uno de los criterios de rigor y se presentan las cuestiones ético-metodológicas utilizadas a lo largo de este proceso.

**Capítulo IV. Análisis de los resultados y discusión:** este capítulo se divide en siete apartados que corresponden con cada una de las categorías establecidas. En cada una de las categorías se recogen los datos obtenidos mediante las técnicas antes expuestas y se elabora un discurso combinando los resultados y la discusión de estos.

**Capítulo V. Conclusiones:** este capítulo recoge las conclusiones extraídas a partir de los resultados y de la discusión de estos. En cuanto a su estructura, se divide en siete apartados correspondientes a cada uno de los objetivos o preguntas de la investigación. A esto hay que añadir las limitaciones del estudio y la perspectiva de futuro.

**Capítulo VI. Referencias bibliográficas:** este capítulo se compone de las referencias utilizadas a lo largo del TFM organizadas por orden alfabético.

**Capítulo VII. Anexos:** este capítulo se divide en dos partes. En primer lugar se incluyen tres documentos: el guion de la entrevista individual semiestructurada, la ficha para la observación directa no participante y la ficha que orienta el proceso de análisis documental. En segundo lugar se recogen los datos obtenidos con cada una de estas técnicas. Por consiguiente, se incluyen tres entrevistas, nueve observaciones y tres documentos analizados.



# CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

## 2.1. EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

*“Si hablamos de evaluación educativa debería ser no solo porque estamos evaluando fenómenos educativos sino porque educa cuando se hace, tanto a los evaluadores como a los evaluados”* (Santos-Guerra, 2003, p. 13).

### 2.1.1. Diferentes formas de entender la evaluación en educación

El término evaluación es un concepto amplio, que puede ser destinado a diferentes dimensiones de la realidad en la que actuamos. Según la Real Academia Española (RAE) (2014), el término “evaluar” se define como “señalar el valor de algo” o “estimar, apreciar, calcular el valor de algo”, por lo que, en relación con las dos primeras acepciones del concepto, cualquier circunstancia de la vida puede ser evaluada. No obstante, dado que este trabajo se centra en la evaluación educativa nos centramos en la tercera acepción del término “evaluar”, definido como “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”.

A la hora de procurar una definición de evaluación en educación es necesario entender que esta práctica envuelve unos supuestos ideológicos, determina unos intereses o finalidades y, en consecuencia, toma unos significados dispares. Por este motivo, las respuestas ligadas al ¿Qué evaluar?, no deben cegar los argumentos ofrecidos en otras cuestiones de mayor calado como son ¿Para qué evaluar?, ¿Al servicio de quién está? o ¿Cómo llevar a cabo la evaluación? (Santos-Guerra, 1993). La suma de todas las respuestas atribuye al concepto de evaluación un sentido último, diferenciando dos posturas (Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía, 2004; López-Pastor, 2006c; Santos-Guerra, 1993): (a) evaluación para medir y (b) evaluación para formar.

Como afirma López-Pastor (2006c), “cuando hablamos de evaluación educativa o de evaluación en educación, nos estamos refiriendo a la evaluación que se realiza dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas, en los diferentes niveles del sistema educativo” (p. 21). Según el propio autor, el objetivo de la evaluación es la mejora del evaluado, del evaluador y de su práctica evaluadora. Para ello, la evaluación implica diferentes fases: (a) la recogida de información; (b) la realización de un juicio sobre la calidad de la información de acuerdo con diferentes criterios y (c) la toma de decisiones en función del juicio, del contexto y del individuo (López-Pastor, 2006c). Sin embargo, como atestigua Santos-Guerra (1993), “la evaluación educativa es un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diversos tipos” (p. 33).

Estas ideas, tradicionalmente conferidas al concepto de evaluación han de ser sustituidas por una perspectiva global, que entienda la evaluación como un sistema presente en todos los procesos educativos y cuyo potencial formativo se imponga a sus posibilidades de control, opresión y, en ocasiones, destrucción de los sentimientos del alumnado (Santos-Guerra, 2004).

Para este propósito es necesario desterrar una serie de prácticas que Santos-Guerra (1993) considera como las “patologías de la evaluación”. Estas patologías las podemos distinguir entre las que radicalizan ciertos aspectos de la evaluación que, en su justa medida, serían adecuados y las que atentan contra las funciones consustanciales de la educación. Estas patologías dificultan el cambio que aboga por unas propuestas formativas en educación (Hernández-Nodarse, 2017). En el camino de erradicar estas patologías, y en favor de una evaluación entendida como aprendizaje, es necesario cuestionarse infinidad de puntos que conciernen a la evaluación. Para ello, Santos-Guerra (2003) establece un conjunto de principios generales sobre la evaluación:

1. **La evaluación es un fenómeno ético:** en vista de que la evaluación no es un proceso aséptico, sino que entraña unos valores y repercute a unas personas, debemos ser conscientes de que radica una mayor importancia en conocer a quién sirve la evaluación que en la exactitud de la medida.
2. **La evaluación es un proceso:** la evaluación debe comprenderse de la mano y al servicio del aprendizaje. Este proceso debe ser continuo, contextualizado y realizado por los agentes que se encuentran en la práctica para la verificación significativa del aprendizaje.
3. **La evaluación debe ser participativa:** la evaluación debe ser un proceso de diálogo, en el que los evaluados tengan la capacidad de decidir sobre el diseño y sean partícipes a lo largo del proceso. De esta manera, serán capaces de comprender y valorar la evaluación.
4. **La evaluación tiene la función de corroborar y de atribuir:** es función de la evaluación la de acreditar los aprendizajes, pero más aún la de intentar incrementarlos. Una evaluación que se limita a la corroboración no le preocupa el agente evaluado.
5. **La concepción del término de evaluación clarifica y confunde:** un error demasiado frecuente es la confusión entre los términos evaluación y calificación. Es necesario dejar patente a qué nos referimos cuando hablamos de evaluación y a qué cuando lo hacemos de calificación, al igual de cuáles son las finalidades de cada concepto.

6. **La evaluación ha de valerse de instrumentos diversos:** el aprendizaje es una realidad de tal complejidad que para la existencia de rigor demanda la utilización de diversos métodos, instrumentos e incluso de diferentes evaluadores.
7. **La evaluación cataliza el proceso de E-A:** la evaluación refleja las concepciones educativas del docente y condiciona el proceso de aprendizaje, en la medida en la que el evaluado tiende a focalizar sus esfuerzos en superar la evaluación.
8. **El contenido de la evaluación ha de ser complejo y global:** la evaluación no debe limitarse única y exclusivamente a la comprobación de los conocimientos. El aprendizaje, por su carácter global, implica una evaluación integral, en este caso de las competencias.
9. **La evaluación implica un conocimiento especializado del proceso de E-A:** un error frecuente es creer que para la labor docente no es necesario aprender unos saberes específicos. Esta idea trae consigo entender la evaluación simplemente como preguntar lo aprendido a los alumnos. Por esta razón se hace necesaria una formación docente adecuada sobre los problemas que surgen en los procesos didácticos.
10. **La evaluación está al servicio del aprendizaje:** la finalidad de la evaluación no debe ser la medición, sino la comprensión y el aprendizaje. Este aprendizaje no se reduce al evaluado, sino que también involucra al evaluador y a la institución.
11. **La evaluación debe ser evaluada:** es necesario desarrollar procesos de metaevaluación, es decir, un análisis riguroso de las evaluaciones. De no ser por una metaevaluación, los posibles abusos de poder o los errores se seguirían repitiendo de forma sistemática.
12. **La evaluación debe ser un acto colegiado:** la evaluación no debe ser un hecho aislado, sino que es responsabilidad de toda la institución educativa. En lugar de generar una comparación entre docentes debería propiciar el diálogo sobre la mejora conjunta.

A pesar de la existencia de unos principios generales se pueden observar dos posturas radicalmente opuestas en materia de evaluación en educación, medir vs. comprender. Esta distinción se asemeja a la realizada por Álvarez-Méndez (1985), quien distingue entre evaluación cuantitativa, vinculada a una racionalidad técnica, y evaluación cualitativa, propia de una racionalidad práctica. En una obra posterior, Álvarez-Méndez (2001) plantea esta distinción en la que la evaluación, desde la racionalidad práctica, se asemeja a una evaluación formativa, compartida, continua y ética, mientras que la evaluación desde la racionalidad técnica destaca por ser una evaluación sumativa, individual, postactiva y técnica.

Por su parte, Santos-Guerra & De la Rosa (2009) diferencian entre la “evaluación como medición” y la “evaluación como comprensión”. Según estos autores, la “evaluación como medición” se encuentra relacionado con dimensiones políticas y sociales, por lo que cumple a unos intereses y perjudica a otros, ya que en las escuelas la norma es evaluar a todos los alumnos de igual forma, independientemente de sus características (Santos-Guerra, 2005). Por otro lado, la “evaluación como comprensión” se entiende como proceso de entendimiento y mejora y no como un momento puntual (Santos-Guerra & De la Rosa, 2009). Según los propios autores cuenta con una función de diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación y aprendizaje.

Desde nuestra posición, al igual que la que expresan Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía (2004), entendemos que en educación se dan ambos procesos, medir y comprender, aunque es el énfasis en uno u otro lo que determina el posicionamiento en evaluación. En consecuencia, estamos de acuerdo con estos autores, quienes afirman que:

Evaluar, en un sentido amplio, supone la realización de un conjunto de acciones encaminadas a la obtención de información significativa con el fin de, una vez analizada e interpretada en un marco de referencia, hacer posible la elaboración de un juicio de valor y, si procede, una toma de decisiones de los elementos que configuran e interactúan en el sistema educativo (Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía, 2004, p. 18).

Este punto de vista integrador se asemeja al que propone Santos-Guerra (1993), quien entiende que “evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito. Se evalúa para comprender y, en definitiva, para cambiar y mejorar” (p. 165). En estas líneas se afirma que medir es necesario, pero no tanto como el proceso posterior de comprensión, análisis y perfeccionamiento. Para clarificar aún más esta definición, el propio Santos-Guerra (1993) indica que la evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Diálogo, ya que, en lugar de una imposición de ideas, la evaluación debe establecerse como una conversación entre el evaluador y el evaluado. Un trabajo conjunto de ambos agentes educativos hacia el mismo fin. Comprensión, debido a que debe existir un proceso de análisis crítico de los factores que se encuentran involucrados. Para finalizar, se procuran unas decisiones encaminadas a la mejora, lo que pone de manifiesto el objetivo de esta forma de desarrollar la evaluación, el incremento del aprendizaje.

### **2.1.2. Tipos de evaluación en Educación**

Un error cometido con frecuencia al realizar clasificaciones o tipologías de evaluación es sintetizar dos tipos de problemáticas, el ¿Para qué evaluar? y el ¿Cuándo evaluar? Cuando no se

entienden juntos las clasificaciones suelen limitarse únicamente a este tipo de cuestiones (López-Pastor, 2006c). No obstante, existen más clasificaciones que responden a otras preguntas como ¿A quién evaluar?, ¿Quién realiza la evaluación? o ¿Cómo se transforma ésta en una calificación? Para clarificar las tipologías de evaluación, López-Pastor (2006c) realiza una exposición de la evaluación en función de varios aspectos, resumida en la Tabla 2.1.

Tabla 2.1

*Resumen de las tipologías de evaluación. Elaboración propia a partir de López-Pastor (2006c)*

CLASIFICACIÓN	TIPOS DE EVALUACIÓN
<b>Finalidad:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstica, cuando la finalidad es contar con información sobre el sujeto u objeto evaluado de forma inicial.</li> <li>- Formativa, en cuanto su objetivo es la mejora del proceso, del individuo y del docente.</li> <li>- Sumativa, en el momento en el que se emite un juicio de valor que cuantifica el resultado o producto.</li> </ul>
<b>Momento de realización:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicial, cuando se realiza de forma previa a la realización de un proceso.</li> <li>- Continua, cuando se lleva a cabo a lo largo del proceso.</li> <li>- Final, cuando se efectúa al finalizar un proceso.</li> <li>- Puntual, en cuanto se utiliza un instrumento en un momento concreto, ajeno del proceso de E-A.</li> <li>- Integrada, cuando los instrumentos utilizados se aplican dentro del proceso de E-A.</li> </ul>
<b>Objeto o sujeto evaluado:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación del alumnado.</li> <li>- Evaluación del profesorado.</li> <li>- Evaluación de los procesos de E-A.</li> </ul>
<b>Encargado de realizar la evaluación:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heteroevaluación, cuando se realiza una evaluación desde una situación de poder diferente a la del evaluado.</li> <li>- Coevaluación, en el momento en el que se evalúa entre iguales.</li> <li>- Autoevaluación, cuando una persona se evalúa su proceso de aprendizaje.</li> <li>- Evaluación compartida, en la que tras el proceso de autoevaluación se produce un diálogo con el profesor para la toma de decisiones.</li> </ul>
<b>Modo en el que se califica:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autocalificación, cuando el propio alumno emite una calificación sobre sí mismo a partir de unos criterios preestablecidos.</li> <li>- Calificación dialogada, referida al diálogo posterior a la autocalificación entre el profesor y el alumno, en el que se pretende llegar a una calificación.</li> </ul>
<b>Participación de agentes ajenos al centro:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación interna, realizada por las personas presentes en los procesos educativos desarrollados.</li> <li>- Evaluación externa, cuando se lleva a cabo por personas ajenas a los procesos educativos que tienen lugar.</li> </ul>

### **2.1.3. Funciones y finalidades de la evaluación en educación**

Ante la presencia de diferentes perspectivas en evaluación, identificamos distintas funciones. Según Gimeno (1992), la evaluación cuenta con dos intenciones fundamentales, una social y otra pedagógica. Dentro de su ocupación pedagógica podemos diferenciar distintas funciones: (a) productora de un ambiente escolar, ya que la evaluación se encuentra presente en todas las actividades educativas del aula; (b) diagnóstica, dado que permite conocer el progreso del evaluado, tanto académico como de otra índole, en cualquier momento del proceso; (c) recurso para la individualización, cuando llega a conclusiones con la información obtenida y analizada; (d) afianzamiento de los aprendizajes, en la medida en la que se trabajan contenidos; (e) orientación de los aprendizajes, puesto que determina los contenidos importantes; (f) establece expectativas de futuro a los evaluados y (g) ponderar curricularmente, cuando la evaluación se utilizan para medir la adquisición de los aprendizajes con objeto de selección.

Santos-Guerra (1993), entiende la evaluación como: (a) diagnóstico, ya que permite conocer el estado actual del alumno; (b) selección, en la medida en la que el sistema educativo clasifica a los estudiantes; (c) jerarquización, dado que la evaluación concede un poder de control al profesor; (d) comprobación, mediante la obtención de unos resultados a través de unas actividades; (e) comparación, cuando se utilizan los mismos criterios de evaluación para todo el grupo, escudado en un teórico sentimiento de justicia, y lo que realmente favorece es la comparación entre las evaluaciones; (f) comunicación, en cuanto el profesor se relaciona con el alumno mediante el método de evaluación y este encuentra incrementado o disminuido, el autoconcepto; (g) diálogo, en la medida en la que se establece una conversación entre el evaluador y el evaluado; (h) orientación, cuando se entiende la evaluación como un medio que determina un punto de partida desde el cual establecer una toma de decisiones; (i) motivación, debido a que este proceso se puede centrar en provocar el interés y la indagación en lugar de concentrar sus esfuerzos en los errores y (j) formación, ya que aporta información sobre la forma en la que se han realizado el proceso de E-A y determinan unas acciones para incrementar el aprendizaje.

### **2.1.4. Nuevas tendencias de evaluación en educación**

Desde hace unas décadas puede observarse cómo están aflorando nuevas formas de desarrollar la evaluación, valiosas desde el punto de vista educativo (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Estos nuevos modelos aportan una perspectiva diferente de la evaluación educativa, alejándose de las tendencias tradicionales, por lo que es necesaria la exposición de sus características (Tabla 2.2).

Tabla 2.2

*Las nuevas tendencias de evaluación en educación. Elaboración propia a partir de los autores citados*

<b>TENDENCIA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>FINALIDAD</b>
Evaluación alternativa (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).	La evaluación alternativa se define como todo método utilizado en la evaluación que distan de los modelos tradicionales.	Su objetivo es la superación de las evaluaciones clásicas que basan su actuación en la realización de pruebas, en su mayoría exámenes teóricos, con la única intención de calificar al alumnado.
Evaluación orientada al aprendizaje (Padilla & Gil-Flores, 2008).	La evaluación orientada al aprendizaje hace referencia a una evaluación inmersa en los sistemas de enseñanza, cuya única finalidad es orientar e incentivar los aprendizajes. De esta manera, se contraponen a modelos de evaluación cuya finalidad es el control o jerarquización del alumno.	Su finalidad es eminentemente educativa, para lo que es necesario: (a) utilizar tareas de evaluación auténticas y vinculadas con los objetivos de la evaluación, es decir, las tareas de evaluación deben ser tareas de aprendizaje; (b) incluir a los alumnos en los procesos de evaluación y (c) aportar una retroalimentación útil para que los alumnos utilicen esta información para progresar en su aprendizaje.
Evaluación formadora (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).	La evaluación formadora se define de acuerdo con dos conceptos, el aprendizaje y la autorregulación. Este modelo se identifica con la evaluación auténtica y la evaluación orientada al aprendizaje, porque pretenden los mismos procesos.	Su objetivo es que sea el propio alumno quien autorregule de forma autónoma sus procesos de aprendizajes. Una vez conseguido, el alumno es consciente de qué es lo que hay que aprender, cómo aprenderlo y qué se necesita para seguir desarrollando sus aprendizajes.
Evaluación auténtica (Vallejo & Molina, 2014).	La evaluación auténtica supone una coherencia entre el aprendizaje y la evaluación. Esta evaluación se considera auténtica en la medida en la que conecta la educación con experiencias relevantes de la vida.	Su objetivo es evaluar lo que se hace, para lo cual, se otorga importancia a la retroalimentación y a los procesos de autoevaluación. Para ello, es necesario encontrar técnicas o instrumentos de evaluación utilizados en situaciones de aprendizaje reales.
Evaluación integrada (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).	La evaluación integrada se centra en uno de los aspectos indispensables de la evaluación, su inclusión en los procesos de E-A. Por ende, se contraponen a las evaluaciones de carácter puntual.	La finalidad de este tipo de evaluación es encontrarse integrada en los procesos de E-A e incluir a los alumnos en la evaluación.
Evaluación formativa (López-Pastor, 1999a; López-Pastor, 2006c).	La evaluación formativa se define como el sistema de evaluación que focaliza sus esfuerzos en conocer el proceso de E-A y tomar medidas para su mejora.	La evaluación formativa tiene el objetivo de mejorar tres aspectos: (a) incrementar los aprendizajes del alumnado; (b) mejorar la competencia docente y (c) desarrollar los procesos de E-A.

## 2.2. EVALUACIÓN EN EF

### 2.2.1. Racionalidad y evaluación en EF

Como veremos a continuación los diferentes modelos de evaluación no se establecen de forma repentina, sino que se apoyan en unos marcos de racionalidad que los hacen adquirir sentido (López-Pastor, 1999a; López-Pastor, 2006c; López-Pastor & Gea, 2010; López-Pastor, Monjas & Pérez-Brunicardi, 2003). López-Pastor (1999a) y López-Pastor et al. (2003) diferencian entre racionalidad técnica y racionalidad práctica. En el Capítulo 3: Metodología se expone por qué entendemos dos marcos de racionalidad en educación, en lugar de tres, técnica, práctica y crítica (Grundy, 1991; Kemmis, 1988).

Según López-Pastor (2006c) gran cantidad de los debates sobre la evaluación giran en torno a su carácter, objetivo o subjetivo, cuando la divergencia real es desde el punto de vista metodológico y paradigmático. Este autor añade que la evaluación no solo se diferencia por los modelos de EF en la que se crea, ya sea un discurso de rendimiento o un discurso educativo y de participación, sino que atañe tanto a la concepción curricular como a los marcos de racionalidad, tal como se observa en la Tabla 2.3. López-Pastor (1999a) realiza una distinción de los modelos de evaluación en función de las racionalidades, diferenciando entre el modelo de racionalidad curricular técnica y el modelo de racionalidad curricular práctica. A partir de esta distinción explicaremos brevemente la evolución desde un modelo de evaluación tradicional, ligado a la racionalidad técnica, hacia las propuestas alternativas, vinculadas a la racionalidad práctica.

Tabla 2.3

*Evaluación y EF. Sus niveles dicotómicos. Extraído de López-Pastor (2006c, p. 70)*

<b>EVALUACIÓN</b>	<b>OBJETIVA</b>	aparente enfrentamiento	<b>SUBJETIVA</b>
<b>METODOLOGÍA</b>	CUANTITATIVA	Divergencia real	CUALITATIVA
<b>ENFOQUES DE EDUCACIÓN FÍSICA</b>	DOMINANTE (rendimiento)	Enfrentamientos que subyacen	ALTERNATIVOS (participativo)
<b>CONCEPCIÓN CURRICULAR</b>	CURRÍCULUM POR OBJETIVOS	Basados en la dicotomía	CURRÍCULUM COMO PROCESO
<b>RACIONALIDAD</b>	TÉCNICA		PRÁCTICA

### 2.2.2. Finalidades y funciones de la evaluación en EF

Según Blázquez (1990), en el ámbito de la EF, el concepto de la evaluación no se limita al alumnado, sino que concierne a todo el proceso educativo. Según el propio autor, si entendemos la evaluación como ayuda o mejora del proceso de enseñanza, debe proporcionar las siguientes

finalidades: (a) conocer el rendimiento del alumnado; (b) diagnosticar, ya sea de forma genérica al inicio del proceso, específica en las diferentes unidades de trabajo o de los puntos débiles del alumnado; (c) valorar la eficacia del sistema de enseñanza; (d) pronosticar las posibilidades del alumnado y realizar una orientación en consecuencia; (e) motivar; (f) agrupar o clasificar; (g) calificar y (h) obtener datos para la investigación.

López-Pastor (1999a) expone las finalidades de la evaluación en función del marco de racionalidad, encontrando resultados diametralmente opuesto en unos modelos u otros.

#### **2.2.2.1. Funciones y finalidades de la evaluación según la racionalidad técnica**

Con respecto a la evaluación desde la racionalidad técnica puede ser entendida como medición, ya que pretende determinar hasta qué punto se han adquirido unos objetivos o como calificación con la emisión de una nota (López-Pastor, 1999a). De acuerdo con ello, el propio autor considera la evaluación como: (a) reproducción, ya sea una reproducción cultural, ideológica, política o económica; (b) clasificación, jerarquización y selección del alumnado y (c) instrumento de sanción, control y poder dentro del sistema educativo.

#### **2.2.2.2. Funciones y finalidades de la evaluación según la racionalidad práctica**

La evaluación, desde la racionalidad práctica, pierde la función de medición para convertirse en una parte fundamental e integrada del proceso de E-A, lo que permite su comprensión y perfeccionamiento (López-Pastor, 1999a). En función de esto, el propio autor considera que la evaluación puede entenderse como reflexión crítica y también como un proceso de análisis y mejora. Dentro de la evaluación como reflexión crítica de las acciones del docente y de la enseñanza en y sobre la práctica, este autor entiende la evaluación como debate crítico entre los implicados en el proceso. En cuanto a la evaluación como análisis y mejora se distribuye en cuatro funciones, entendiendo la evaluación como: (a) comprensión del proceso y ayuda a los implicados; (b) aprendizaje; (c) regulación de los procesos de E-A, perfeccionamiento y mejora y (d) evaluación informal como parte integral de la práctica.

Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía (2004) consideran que en la evaluación se diferencia una función social, mediante la cual la evaluación favorece la difusión de una perspectiva ideológica y beneficia una determinada concepción de la educación y una función pedagógica en la que la evaluación cuenta con diversas finalidades en favor de mejorar las prácticas evaluadoras. Esto se podría asemejar a la distinción en función de las racionalidades.

Con la opinión de todos estos autores (Blázquez, 1990; Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía, 2004; López-Pastor, 1999a) podemos afirmar que en función de a qué aspectos demos importancia en la evaluación se determinará unos resultados diferenciados, de ahí su importancia en materia educativa y la necesidad de fijar unas finalidades significativas para el alumnado.

### 2.2.3. Desde los modelos tradicionales a los modelos alternativos

Las tendencias en evaluación han cambiado con motivo de un debate en la primera mitad del siglo XX. La evaluación se encontraba inmersa en la discusión entre los estilos de enseñanza tradicionales y los progresistas, a propósito de la calidad educativa (Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía, 2004). A lo largo de esta evolución histórica la evaluación ha ido adquiriendo unas características que actualmente la definen (Blázquez, 1993). En las últimas décadas del siglo XX, la tónica dominante en el ámbito de la EF era la realización de test de rendimiento motor y condición física para desarrollar el proceso de evaluación, más orientado a la calificación (López-Pastor, 2006c). Como expone López-Pastor (1999a), esto se debe a una serie de influencias que han conformado esta forma de entender la evaluación como, por ejemplo: el currículum por objetivos y su principio de objetividad, el influjo del rendimiento deportivo y el peso de la sistematicidad de los datos antropométricos que ha provocado entender la evaluación como medición. Según López-Pastor (2006c), este tipo de instrumentos de evaluación convergen en una serie de características generales que conforman el modelo de evaluación tradicional. La mayoría de ellos son cuantitativos y conductistas; su finalidad es la medición del rendimiento físico, por lo que se encuentran ajenos al proceso formativo propio de la educación. Como oposición a este modelo se realiza una serie de críticas que evidencian el necesario cambio hacia un sistema alternativo (López-Pastor, 1999a; 2006c; pp. 46-54):

1. **Críticas encontradas en la bibliografía:** son varios los autores que han realizado críticas a la utilización de los test de condición física como sistema de evaluación-calificación, fundamentados en la incoherencia que supone.
2. **Reduccionismo sobre las finalidades de la EF:** este modelo focaliza sus esfuerzos en la medición de las capacidades básicas y de las habilidades motrices. Si este modelo fuera coherente con su finalidad, la enseñanza de la EF se reduciría al entrenamiento de la condición física y de las habilidades motrices.
3. **Superficialidad del aprendizaje:** solo se evalúan los objetivos y contenidos más simples, es decir, los que pueden ser cuantificables, en detrimento de otros aprendizajes más ricos y complejos que, con este tipo de instrumentos, no se contemplan. Desde esta perspectiva, la evaluación incurre en un grave reduccionismo de la educación. Este

modelo de evaluación condiciona el resto de los parámetros del proceso de E-A, cuando debería estar al servicio de ellos.

4. **Su utilización es calificadora:** estos sistemas de evaluación se utilizan, en su mayoría, para calificar, por lo que la fase formativa se obvia. Por lo tanto, la calificación que se produce es cuantitativa, aséptica, con un aparente halo de objetividad e impersonalidad.
5. **Adecuación entre la finalidad de la EF y los instrumentos utilizados:** las finalidades inherentemente educativas de la EF no pueden ser medidas mediante este tipo de instrumentos de evaluación. En consecuencia, los docentes enseñan, únicamente, los contenidos que sí son medibles con estos instrumentos o evalúan y califican mediante la realización de test de condición física.
6. **La acientificidad del proceso de aplicación sobre objetivos complejos:** los instrumentos aplicados en los contextos escolares incumplen los criterios de verdad y rigor científico que se los presupone. Asimismo, cuentan con la imposibilidad de objetivar todos los procesos educativos, una obsesión recurrente en este modelo.
7. **La búsqueda de estatus en EF con base en la evaluación:** con la intención de enaltecer el área de EF se utilizan instrumentos, *a priori*, rigurosos, objetivos y científicos, que se limitan a medir a la persona en lugar de los aprendizajes y a realizar exámenes teóricos que se fundamentan en la memorización.
8. **La disminución del tiempo de E-A:** los instrumentos destinados a medir consumen una gran cantidad de tiempo lectivo, que podría invertirse en procesos educativos.
9. **Desconocimiento y temor a otros sistemas de evaluación:** existen ciertas reticencias a descubrir nuevas formas de desarrollar la evaluación por el compromiso que demanda o la falta de formación. Sin embargo, una forma de proceder formativa y educativamente reporta mayor satisfacción que las exigencias que demanda.
10. **¿Por qué no medir otras variables?:** el objetivo de este modelo es medir la condición física y las habilidades motrices, a pesar de que no hayan sido trabajadas en clase y a que el desarrollo que se produce se debe, en mayor medida, a factores evolutivos que al propio trabajo en EF. No obstante, si su objetivo es este, debería medir también aspectos antropométricos del alumnado, con lo que se evidenciaría que se está midiendo a la persona en lugar de los aprendizajes adquiridos.

A propósito de las numerosas críticas que el sistema de evaluación tradicional ha sufrido, surgen los modelos alternativos de evaluación que pretenden romper con las prácticas evaluadoras anteriores (López-Pastor, 2006c). Esta oposición nace del convencimiento de que los modelos

tradicionales no cuentan con el carácter formativo propio de la educación, ni fomentan una actitud positiva hacia la actividad física. Para hacer frente a esto se edifican unos sistemas de evaluación adecuados a las finalidades de la educación. Según este autor, este tipo de evaluación se orienta a la toma de decisiones y a la comprensión del proceso.

Dentro de las nuevas perspectivas de evaluación en EF destacamos la evaluación formativa (López-Pastor, 2013). González-Halcones (1995) considera que la evaluación formativa es “la forma de contrastar de manera sistemática y continua la eficacia metodológica” (p. 21). Desde esta perspectiva se pone énfasis en la verificación del proceso de enseñanza, asumiendo las responsabilidades de posibles errores que anteriormente se otorgaban al alumnado. Asimismo, Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía (2004) definen la evaluación formativa como “toda aquella actividad de evaluación que tiene por objetivo la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 30). Por ello, Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía (2004) y López-Pastor (2006c) añaden el matiz de que, además de conocer el estado del proceso, se toman decisiones para su mejora. Blázquez (2017) acentúa la idea de que la existencia de dificultades en el aprendizaje del alumnado no se debe únicamente a sus capacidades, sino que atañe a la regulación del proceso de enseñanza. De esta manera, entiende la evaluación formativa como la herramienta que determina las dificultades y aciertos del alumnado en su proceso de aprendizaje y que sirve para planificar las actividades en relación con las necesidades que se detectan en este análisis. Para ello, considera que sus características más importantes son el carácter compartido, auténtico y coherente de la evaluación. La magnitud de esta forma de evaluar en EF no solo se demuestra con el cambio en la finalidad de la evaluación, sino que, como afirma Santos-Guerra (1993) al hablar de evaluación en educación, se pone en tela de juicio todas las vertientes de la evaluación, entre las que destaca: por qué se evalúa, cómo se evalúa, cuándo se evalúa, qué se evalúa, quién evalúa, para quién se evalúa, a quién se evalúa e incluso cómo se evalúa la misma evaluación. En la Tabla 2.4 se realiza una comparación entre las tendencias tradicionales y los modelos alternativos. Con ella se evidencia la dualidad antagónica que existe a la hora de entender los mismos aspectos de la evaluación por parte de cada una de las tendencias.

Tabla 2.4

*Comparación entre la tendencia tradicional y la tendencia alternativa en evaluación. Elaboración propia a partir de López-Pastor (2006c)*

	TRADICIONAL	ALTERNATIVA
¿Para qué se evalúa?	La finalidad es la calificación del alumnado.	La finalidad es el progreso del alumnado.
¿Cómo se evalúa?	Se evalúa mediante la realización de test de condición física de carácter aséptico y puntual.	Se evalúa con diferentes instrumentos adaptados a las finalidades de la evaluación y a lo trabajado en clase.
¿Cuándo se evalúa?	Se realiza de forma puntual al final del proceso.	Se realiza al comienzo, durante y al final del proceso.
¿Qué se evalúa?	Se evalúan la condición y las habilidades físicas, por lo que limita los contenidos del área.	Se evalúan las competencias, por lo que se abarca al alumno en su totalidad.
¿Quién evalúa?	El profesor únicamente.	El profesor y el alumnado.
¿A quién se evalúa?	Al alumnado únicamente.	Al profesor, al alumnado y al proceso de E-A.
¿Para quién se evalúa?	Para el sistema o las instituciones con carácter jerárquico o de control.	Para la mejora de alumnado, del profesorado y del proceso con carácter formativo.
¿Se evalúa la evaluación?	La evaluación no se evalúa.	La evaluación se evalúa.

## 2.3. EFYC EN EF Y EVOLUCIÓN HASTA LA ACTUALIDAD

A lo largo de este apartado se expone la evolución de la propuesta de EFyC hasta la actualidad. Para este fin se determina una división en tres etapas. En la primera etapa se realiza una exposición del origen y el planteamiento de la propuesta original. En la segunda etapa se presenta el perfeccionamiento de la propuesta y su aplicación a diferentes ámbitos. En la tercera etapa se especifica su difusión a la didáctica general y a otros contextos de aplicación.

### 2.3.1. 1ª etapa. La EFyC: explicación de la propuesta original

A fin de expresar el origen de la propuesta original de EFyC se muestran los antecedentes en los que se genera la idea principal, se explica con detalle las partes de las que se compone la propuesta y se exponen algunas experiencias sobre sus aplicaciones en otros contextos.

#### 2.3.1.1. Antecedentes de la propuesta de EFyC

Como reacción ante el modelo tradicional de evaluación en el ámbito de la EF, surge una experiencia de autoevaluación que pretende ser significativa para el alumnado y para el profesorado desde el ámbito pedagógico y personal (López-Pastor & Jiménez, 1995). Según estos autores, la finalidad de la EF debe de ser la autonomía del alumnado, por lo que la finalidad de la evaluación debería estar en consonancia con esta idea. Los resultados de este

estudio se centran en dos temáticas: (a) la relación entre evaluación y calificación y (b) las ventajas que supone esta forma de evaluar. En cuanto al primero aspecto, estos autores observan que una evaluación sumativa que considera evaluación y calificación como sinónimos propicia que la educación se ponga al servicio de la evaluación. En lo que respecta al segundo aspecto, estos autores afirman que la propuesta es consecuente con las finalidades que ellos otorgan a la EF y a la evaluación y que permite al profesor adaptar el proceso de E-A. Con este estudio se plantea la necesidad de abordar un sistema cualitativo de evaluación en EF, propuesta que se materializa años después.

### **2.3.1.2. Propuesta de EFyC**

La propuesta de EFyC en EF surge de la mano del GTIAEF. Según López-Pastor (1999a), esta propuesta se basa en la evaluación formativa y en el carácter compartido entre el profesor y el alumno. Para que la evaluación sea formativa y compartida, López-Pastor (1999a) considera necesario que la evaluación: (a) esté integrada en el proceso de enseñanza, en lugar de ser una evaluación puntual; (b) se encuentre al servicio del alumnado, del profesorado y del proceso de E-A y (c) cuente con una utilidad formativa.

Esta propuesta se cimenta en la participación del alumnado mediante la evaluación (López-Pastor, 1999a). Las bases teóricas de esta propuesta se fundamentan en las que establecen Álvarez-Méndez (1985) y Santos-Guerra (1993), quienes consideran el proceso de aprendizaje como una actividad compartida entre el profesor y el alumno. Desde la perspectiva de Álvarez-Méndez (1985), la evaluación se determina como un sistema que regula este proceso educativo y que favorece el aprendizaje, siempre y cuando el alumno se encuentre implicado en la evaluación. Para favorecer la implicación de alumnado, Santos-Guerra (1993) considera que la evaluación debe entenderse como un diálogo entre el profesor y el alumno. A modo de conclusión, ambos autores (Álvarez-Méndez, 1985; Santos-Guerra, 1993) creen en la autoevaluación como un momento privilegiado para la creación de aprendizajes útiles para el alumnado, de ahí que esta forma de desarrollar la evaluación sea uno de los ejes fundamentales de la propuesta.

En cuanto al carácter formativo, López-Pastor (1999a) justifica su elección porque la aportación inmediata de feedback al alumnado favorece la creación de procesos de autorregulación, que pueden ser considerados como una autoevaluación formativa. Para su correcta aplicación es fundamental: utilizar las correcciones de las actividades como instrumento de aprendizaje y entender el error como fuente de aprendizaje. A estas ideas, el propio autor añade: (a) la necesidad de una evaluación global de los contenidos en EF; (b) que forme de manera integral al alumnado y (c) que se encuentre integrada en el proceso de E-A.

Con respecto a la participación del alumnado en la evaluación, López-Pastor (1999a) justifica su elección mediante en la coherencia que supone con sus finalidades educativas. Asimismo, este carácter compartido cuenta con un sentido pedagógico manifestado en una serie de aspectos: (a) permite al alumno orientar sus aprendizajes; (b) incrementa el dominio del contenido; (c) si la educación pretende la formación de personas honradas y como docente temas la ausencia de este aspecto en el alumnado, manifiesta el fracaso de esta forma de proceder; (d) provoca que el alumno madure de forma responsable y (e) cuenta con importancia como actividad de aprendizaje.

Según López-Pastor (2000, p. 24), la propuesta se fundamenta en unas preguntas-problemas a resolver, unos criterios de calidad y unos instrumentos o líneas de actuación. En cuanto a las preguntas-problemas que resolver, se establecen como los objetivos a conseguir mediante la propuesta de EFyC. Estas preguntas plantean los principales interrogantes en materia de evaluación, de ahí la necesidad de su resolución. Las preguntas-problema son las siguientes:

1. ¿Cómo integrar la evaluación con los procesos cotidianos de E-A?
2. ¿Cómo estructurar un sistema de evaluación útil para (y al servicio de) la mejora del proceso de enseñanza, el aprendizaje del alumnado y el perfeccionamiento del profesor?
3. ¿Cómo plantear un sistema de evaluación con una orientación claramente formativa y continua?
4. ¿Cómo logara que sea viable en las condiciones habituales de trabajo de un profesor de EF? ¿Cómo conseguir que sea una ayuda y no una carga?

Según López-Pastor (1999a), la propuesta se establece bajo un enfoque de la EF cuyo principal objetivo es la autonomía corporal del alumnado. Para la consecución de este objetivo y la resolución de las preguntas-problema son necesarios unos instrumentos. No obstante, para su elaboración es imprescindible atender a una serie de criterios que establezca unos instrumentos adecuados a los objetivos de la propuesta y a sus concepciones educativas. López-Pastor (1999a) determina una serie de criterios de metaevaluación educativa o criterios de calidad educativa que debe cumplir los instrumentos de la propuesta. Estos criterios son: (a) adecuación del proceso y los instrumentos de evaluación al diseño curricular, a las características del alumnado, al contexto y a los planteamientos pedagógicos docentes; (b) relevancia de la información que proporciona a los implicados en el proceso de E-A; (c) veracidad y credibilidad de dicha información; (d) carácter formativo, en la medida en la que genera y facilita aprendizajes; (e) integración en el proceso de enseñanza y (f) ética, en relación con las posibilidades de la evaluación.

Mediante el planteamiento de estos criterios de calidad educativa se aseguran unos instrumentos que se orientan a los objetivos planteados con anterioridad. Según López-Pastor (2000), en función de los criterios de calidad educativa se proponen cuatro líneas de actuación que cumplen con todos ellos y que permiten la consecución de los objetivos planteados. Estos instrumentos son: (a) el cuaderno del profesor; (b) las fichas de sesión, las fichas de las Unidades Didácticas (UUDD) y el cuaderno del alumno; (c) las fichas y hojas para el alumnado y (d) dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación.

### **2.3.1.3. Experiencias de EFyC**

A continuación, se exponen algunas de las experiencias que se desarrollaron en esta fase desde un punto de vista cronológico. López-Pastor et al. (2002) exponen varias experiencias en Educación Infantil mediante la utilización de narrados, las fichas de seguimiento grupal e individual y los ciclos de planificación-acción-análisis-replanteamiento. De estas experiencias los autores concluyen que los instrumentos permiten conseguir información específica de cada alumno y posibilita la adaptación de las sesiones al ritmo de los aprendizajes del alumnado. En este momento la propuesta de EFyC se va desarrollando en diferentes contextos. López-Pastor (2002) realiza una valoración de las posibilidades con las que cuenta la escuela rural y en la que plantea que en estos contextos es más simple desarrollar procesos de evaluación formativa por el número reducido de alumno y la posibilidad de realizar un seguimiento pormenorizado.

Ante la visión de que la participación del alumnado en la evaluación en EF se limitaba a proceso de autoevaluación y coevaluación en el mejor de los casos, López-Pastor, Barba & González (2005) proponen avanzar hacia procesos de evaluación compartida. Estos autores desarrollan diferentes experiencias, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y se valen de instrumentos como: (a) el cuaderno de alumno; (b) reflexiones individuales y grupales; (c) redacciones y cuestionarios de autoevaluación y (d) la entrevista personal para desarrollar procesos tanto de evaluación compartida como de calificación dialogada con el alumnado. Según varios autores (López-Pastor, 2004b; López-Pastor, Barba et al., 2005), la participación del alumnado en la evaluación mediante la autoevaluación, coevaluación o evaluación compartida cuenta con una serie de razones pedagógicas para su puesta en marcha: (a) su utilización continua favorece la toma de conciencia de la evaluación la autorregulación de los aprendizajes y la consecuente mejora; (b) incrementa el análisis crítico y la autocrítica en la medida en la que permiten observar los aspectos positivos, los negativos y la forma en la que mejorarlos; (c) desarrolla la autonomía de alumnado y favorece la creación de personas responsables de acuerdo con una educación de carácter democrático y (d) manifiesta su adecuación a una concepción curricular como proyecto o una metodología participativa.

### 2.3.2. 2ª etapa. La EFyC: evolución de la propuesta original

A partir de la experimentación y constante mejora de la propuesta de EFyC se concluyen los dos aspectos de mayor importancia en esta propuesta: la intención formativa y el carácter compartido. En cuanto a la intención formativa, López-Pastor (2006c) considera la “evaluación formativa” como “todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar” (p. 75). De este concepto observamos cuál es la finalidad o función que se le otorga a la evaluación. A diferencia de las tendencias tradicionales de evaluación en EF, la intención bajo esta propuesta es formar al alumnado. Con respecto a la participación de alunando en la evaluación, López-Pastor (2006c) define la “evaluación compartida” como un “proceso de diálogo y de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual e impuesto” (p. 75). Con este concepto advertimos cuál es la manera en la que se desarrolla el proceso de evaluación. Esta forma de llevar a cabo la evaluación en EF pone de manifiesto la existencia de dos partes que toman decisiones de forma colectiva, el profesor y el alumno. En referencia a las formas concretas participación del alumnado en la evaluación destacan la autoevaluación y la coevaluación.

En cuanto a los pilares en los que se edifica la propuesta, aunque mínimas, sí que presente cierta evolución con respecto a su origen. Tanto los criterios de calidad educativa como las líneas de actuación se perfeccionan, como se aprecia en la Tabla 2.5.

Tabla 2.5

*Evolución y perfeccionamiento de la propuesta de EFyC. Elaboración propia a partir de los autores citados*

	<b>PROPUESTA ORIGINAL (López-Pastor, 1999a; 2000)</b>	<b>EVOLUCIÓN DE LA PROPUESTA (López-Pastor, 2006c)</b>
<b>Criterios de calidad:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecuación</li> <li>- Relevancia</li> <li>- Veracidad</li> <li>- Formativa</li> <li>- Integrada</li> <li>- Ética</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecuación</li> <li>- Relevancia</li> <li>- Veracidad</li> <li>- Viabilidad</li> <li>- Integrada</li> <li>- Ética</li> </ul>
<b>Instrumentos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El cuaderno del profesor</li> <li>- Las fichas de sesión, las fichas de UDD y los cuadernos del alumnado</li> <li>- Fichas y hojas para el alumnado</li> <li>- Investigación-evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El cuaderno del profesor</li> <li>- Las fichas de sesión y las fichas de UDD</li> <li>- Las producciones del alumnado, la carpeta y el cuaderno del alumnado</li> <li>- Fichas y hojas para el alumnado</li> <li>- Investigación-evaluación</li> </ul>

### **2.3.2.1. Experiencias de EFyC**

En esta etapa se produce la expansión de la propuesta de EFyC a diferentes ámbitos. Por nuestra parte destacamos su aplicación en seis campos: (a) las diferentes líneas del GTIAEF; (b) la escuela rural; (c) el AC; (d) los modelos alternativos de iniciación deportiva; (e) la FIP y (f) la metaevaluación docente.

#### **A. La EFyC aplicada en el GTIAEF**

En este momento, la propuesta de EFyC se aplica a diferentes contextos dentro del GTIAEF. En primer lugar, a propósito de la espiral de I-A que el GTIAEF desarrolla sobre atención a la diversidad, López-Pastor (2007) realiza un estudio sobre las posibilidades de la EFyC en este ámbito. Para la evaluación de los ACNEE se diseña un “Protocolo de seguimiento para el alumnado con NEE y el tratamiento de la diversidad en EF”, basado en una evaluación diagnóstica, un plan de acción y una evaluación del proceso (Pérez-Brunicardi, López-Pastor & Iglesias, 2004). Más tarde, la propuesta se transfiere a las diferentes metodologías que se encuentran en consonancia con la forma de entender la educación desde este grupo de trabajo. En esta línea, encontramos el trabajo de López-Pastor, Monjas, Manrique, Barba, & González (2008), quienes consideran que trabajar mediante una metodología cooperativa implica avanzar hacia sistemas de EFyC. Por último, destacan las ventajas de la propuesta en relación con la resolución de conflictos en EF. En este sentido, López-Pastor, Barba & Gala (2008) exponen tres experiencias en las que, mediante la utilización de procesos de diálogo en el aula, técnicas de refuerzo de conducta y zonas de reflexión, entre otras técnicas, generan procesos de autorregulación del alumnado y facilita la resolución de conflictos en EF.

A modo de valoración sobre la propuesta de EFyC, López-Pastor, Barba et al. (2007) exponen una serie de ventajas e inconvenientes. Con respecto a sus posibilidades, destacan que: (a) su utilización es posible y viable en Educación Primaria; (b) tiene un carácter formativo; (c) mejora el aprendizaje del alumnado y los procesos educativos que tienen lugar; (d) es coherente con su forma de entender la educación; (e) favorece la autonomía del alumnado, su aprendizaje y su implicación en el proceso de E-A y (f) constituye una forma de perfeccionamiento profesional. En cuanto a sus posibilidades de mejora enfatizan en: (a) la resistencia al cambio por parte de los docentes y del alunando; (b) el peso de la tradición; (c) la duración del proceso hasta que sea efectivo; (d) la viabilidad del proceso si no se realiza una elección adecuada de instrumentos y (e) la gestión deficiente de la calificación dialogada.

#### **B. La EFyC y la escuela rural**

Como se exponía anteriormente, la escuela rural cuenta con una serie de características propias que la hacen única. En la búsqueda de alternativas para poner en práctica una EF de calidad en

la escuela rural, especialmente en la escuela unitaria, López-Pastor (1999b; 2006b), mediante una obra colectiva, expone diferentes propuestas didácticas en las que utiliza sistemas de EFyC. Para este propósito desarrolla: (a) procesos de acción-reflexión-acción; (b) Ficha de Seguimiento Grupal (FSG) divididas por ciclos; (c) Ficha de Seguimiento Individual (FSI); (d) cuaderno del alumno; (e) cuaderno del profesor a modo de diario; (f) análisis de las sesiones a partir de las observaciones, narraciones, fotografías y videos; (g) análisis grupal de las sesiones y (h) anotaciones en las fichas de sesión o Unidad Didáctica (UD) por parte del profesor para su replanteamiento. Como conclusión, indican que la escuela rural cuenta con numerosas posibilidades para desarrollar una educación de calidad y que las dudas que pueden surgir ante las primeras experiencias en estos contextos se pueden subsanar con estos materiales.

Por su parte, Ruiz-Omeñaca (2006) también se vale de la EFyC cuando desarrolla dos experiencias en estos contextos en las que utiliza: (a) fichas de seguimiento de las sesiones; (b) fichas de evaluación de la UD y autoevaluación por parte del profesor; (c) fichas de evaluación del alumnado; (d) ficha de autoevaluación del alunando; (e) ficha de evaluación de la actuación docente y de la UD por parte del alumnado y (f) FSI clasificadas por ciclos. Ruiz-Omeñaca (2006) considera que esta forma de proceder se encuentra en relación con su manera de entender la EF y que cuenta con un componente humanizador. Asimismo, considera que es factible su realización en la escuela rural debido al número reducido de alumnos. En su propuesta de EF en la escuela rural, Ruiz-Omeñaca (2008) realiza un planteamiento similar y propone FSI con la intención de realizar una evaluación individualizada y continuada. Por último, Pedraza (2014) realiza una propuesta de evaluación y calificación para los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria en la escuela rural. En los resultados muestra que es un sistema que supone una carga de trabajo elevada y lleva tiempo que los alumnos comprendan su utilidad. Sin embargo, responde a una forma de comprender la EF, permite mejorar la práctica diaria y es un sistema adaptable a diferentes contextos educativos.

### **C. La EFyC y el AC**

Para la realización de un programa de EF para la paz, Velázquez (2006) considera que la evaluación debe ser global, continua, integrada, formativa y compartida. Desde esta perspectiva, se vale de diferentes instrumentos de evaluación como: (a) la reflexión grupal; (b) las entrevistas informales; (c) el buzón de sugerencias; (d) los cuestionarios; (e) el diario del profesor y (f) el cuaderno de clase. Velázquez (2006) concluye que la evaluación es uno de los aspectos básicos de los procesos educativos y enfatiza en la necesidad de presentar propuestas personales, contextualizadas y útiles, tanto para el profesor como para el alumnado.

Más tarde, con respecto al AC, Velázquez (2009) observa que uno de los problemas de la inclusión de actividades cooperativas es su evaluación. Este autor afirma que la evaluación de

estos conceptos se limita en verificar si el alumnado ha disfrutado, cuando lo adecuado sería comprobar si los aprendizajes motrices se adquieren y los valores que se supone que se están trabajando se promueven. Como consecuencia, en su propuesta de AC en EF, Velázquez (2013a) sostiene que la evaluación debe ser un sistema coherente con este proceso y orientado a su mejora, por lo que toma la propuesta de EFyC establecida por López-Pastor (1999a). Esta decisión se justifica por las características de ambos conceptos, ya que, si el AC se vale de la interacción entre iguales, la evaluación ha de basarse en procesos de coevaluación, manifestando una coherencia entre metodología y sistema evaluación (Velázquez, 2014).

En cuanto a la aplicación de la EFyC en el AC, López-Pastor, Monjas et al. (2008) enfatiza en la coherencia que supone su utilización conjunta. Para ello, plantea la utilización de los cinco instrumentos de la propuesta original. Más adelante, López-Pastor, Barba, Vacas & Gonzalo (2010), en su propuesta de evaluación de las actividades físicas cooperativas, exponen dos experiencias, una en la escuela unitaria y otra con un grupo de alumnos de la misma edad. Como instrumentos de evaluación en la escuela unitaria destaca: (a) los procesos dialógicos en el aula; (b) el cuaderno del profesor; (c) las fotografías y el video; (d) la FSI autoevaluada y (e) para la calificación, una redacción a modo de autoinforme junto a la autocalificación. En cuanto a la experiencia en una escuela completa destaca la utilización de: (a) el cuaderno del alumno; (b) el cuestionario de autoevaluación inicial; (c) el cuestionario de autoevaluación final; (d) la FSG y la FSI y (e) la ficha de coevaluación intergrupala. Estos autores concluyen que la experiencia es positiva porque se relaciona con sus concepciones educativas. Aunque ofrezca resistencias al inicio, la resolución de los problemas iniciales favorece un mejor desarrollo de este proceso.

A modo de conclusión, destacamos otras experiencias de evaluación en el AC. Méndez (2010) realiza una experiencia sobre la invención de un juego de forma cooperativa en Educación Primaria, ESO y FIP. La evaluación de esta experiencia contempla una perspectiva formativa. Para ello, se vale de procesos de coevaluación entre pares y coevaluación intergrupala. Fernández-Río (2010) realiza una propuesta de enseñanza de las habilidades físicas básicas a través de diferentes estructuras de AC. En cuanto a la evaluación, el propio autor considera necesaria la participación del alumnado, para lo que desarrolla: (a) proceso de coevaluación en los grupos de aprendizaje; (b) coevaluación entre pares; (c) procesos de autoevaluación para reflexionar sobre la consecución de los aprendizajes y (d) el cuaderno del alumno. Este autor concluye que esta forma de proceder favorece el proceso formativo del alumnado de la mano de sus semejantes. Velázquez (2010), en su propuesta cooperativa para aprender a saltar a la comba en Educación Primaria, se vale de: (a) una evaluación inicial para establecer grupos heterogéneos; (b) hojas de trabajo del alumnado; (c) diario del profesor; (d) cuestionarios

individuales y colectivos sobre el trabajo realizado; (e) análisis de los juegos presentados y (f) examen. Este autor afirma que esta metodología favorece aprendizajes técnicos y sociales. No obstante, para este propósito son necesarios unos materiales que guíen el proceso de aprendizaje del alumnado y que faciliten este transcurso de la evaluación. Ruiz-Omeñaca (2011), en su propuesta de cuentos motores en EF pretende una evaluación auténtica, formativa y compartida. Para este propósito se vale de diferentes instrumentos de evaluación en los que incluye al alumnado como: (a) las fichas de autoevaluación; (b) instrumentos en los que el alumnado evalúa aspectos del proceso de E-A o la actuación docente y (c) FSI para tener una perspectiva continua de los aprendizajes logrados. Velázquez (2013b) considera que uno de los problemas sobre la evaluación en el AC viene de la mano de la incoherencia que supone incentivar el trabajo cooperativo y evaluar de forma individual o incidir en la necesidad de aprender destrezas sociales y calificar únicamente los aspectos motrices. Por este motivo, el propio autor realiza una experiencia en la que propone la evaluación, e incluso calificación, de las destrezas sociales de alumnado bajo esta metodología. Para ello, utiliza: (a) una ficha de autoevaluación; (b) una ficha de evaluación intergrupala y (c) una entrevista individual para el proceso de calificación. Por último, Velázquez (2016) realiza una experiencia de actividades físicas cooperativas en Educación Primaria en la que los instrumentos de recogida de datos son: (a) el cuaderno del profesor; (b) el cuaderno del alumno; (c) los cuestionarios de autoevaluación y (d) los cuestionarios de autoevaluación y coevaluación al final de la UD. Con la utilización de estos instrumentos podemos observar la participación del alumnado en la evaluación mediante procesos de autoevaluación y coevaluación, que ofrecen información significativa tanto del alumnado como de proceso de E-A.

#### **D. La EFyC y los modelos alternativos de iniciación deportiva**

En el ámbito de la EF existe un debate a propósito de la manera en la que desarrollar la iniciación deportiva entre la que se diferencia una pedagogía tradicional, conductista y basada en la enseñanza técnica y unas corrientes alternativas, constructivistas y fundamentada en la aproximación a la táctica. Entre estos modelos alternativos encontramos el *Teaching Games for Understanding* (TGfU), que según Méndez (2009), supone la alteración de la lógica que se venía desarrollando tradicionalmente en la enseñanza deportiva. Según Méndez (2009), dentro de este modelo de iniciación deportiva, la participación del alumnado cuenta con una gran importancia en el proceso de E-A, por lo que la evaluación debe contemplar al alumnado en su desarrollo. Así, Méndez (2009) entiende la evaluación como un instrumento que permite formar al alumnado, para lo que es necesario que aporte información sobre su propio proceso de enseñanza.

En cuanto al desarrollo de la evaluación en la iniciación deportiva, Méndez (2005) considera que esta debe ser integral, auténtica, adaptada, válida, fiable, continua y sistemática. El propio autor presenta los diferentes dominios de aprendizaje (cognitivo, psicomotor y afectivo) y expone instrumentos para su desarrollo: (a) preguntas y concursos orientados a la comprensión; (b) el cuaderno del alumnado; (c) la invención de juegos; (d) el *Team Sport Assessment Procedure* (TSAP) y el *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI), que serán explicados a continuación; (e) la discusión en círculo; (f) la hoja de observación y (g) la hoja de autoevaluación y evaluación por pares. En muchas de estas propuestas se incluye al alumnado en la evaluación (López-Pastor, 2004b). De esta manera se manifiesta el sentido formativo y el carácter compartido que se le pretende proporcionar a este proceso.

En coherencia con la forma de comprender la evaluación, Méndez (2006) considera necesario la elaboración de instrumentos prácticos, integrados, auténticos, válidos y fiables. En esta línea, Méndez (2006) realiza una experiencia de dos instrumentos de coevaluación en ESO. Estos instrumentos son el TSAP y el GPAI. Según el propio autor, el primero de estos instrumentos determina el rendimiento ofensivo de un jugador en deportes de equipo, mientras que el segundo de los instrumentos permite ofrecer información sobre el rendimiento táctico en diferentes tipos de juegos. En ambos se desarrollan procesos de coevaluación (observador y observado), mediante los cuales se obtienen datos con los que elaborar orientaciones hacia la mejora de dichos aspectos. Méndez (2006), concluye que estos instrumentos son: (a) fiables; (b) adaptables a múltiples contextos; (c) incrementan las responsabilidades del alumnado y su autonomía; (d) favorecen la autorregulación de los aprendizajes y (e) cuentan con un potencial didáctico importante en relación con la capacidad formativa que entrañan.

### **E. La EFyC y la FIP**

Con motivo del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es necesario el replanteamiento de las metodologías de trabajo y de los sistemas de evaluación a nivel universitario (López-Pastor, 2004a). Según este autor, particularmente significativo es que en la FIP se abogue por unos modelos alternativos y se reproduzcan los modelos contrapuestos. Para ello es necesario avanzar desde un modelo de transmisión hacia uno basado en la adquisición de competencias del alumnado, para lo que es indispensable la utilización de la evaluación como estrategia de mejora. No obstante, existe una confusión entre los términos evaluación y calificación, que provoca la pérdida del potencial didáctico de la evaluación y la ausencia de toma de decisiones durante el proceso (López-Pastor, 2005).

Como consecuencia de este cambio inminente, se desarrollan diferentes experiencias de innovación vinculadas al EEES. La primera de ellas gira en torno a la implantación de las tutorías en la enseñanza universitaria (Álvarez-Pérez & González-Alfonso, 2005). Estos autores

realizan un estudio cuyo objetivo era conocer la concepción del profesorado universitario sobre esta estrategia pedagógica, concluyendo que si no se encuentran integradas en la asignatura y carecen de un objetivo no desarrolla el aprendizaje del alumnado. En segundo lugar, se plantea el trabajo por proyectos como una estrategia mediante la que adquirir las competencias propias de la asignatura (Ballester & Nadal, 2005). Estos proyectos son evaluados de forma continua y se ofrece un espacio para resolver dudas por internet. Como conclusión se afirma que con esta forma de proceder el alumno adquiere todas y cada una de las competencias necesarias de la asignatura. Por último, se realiza una experiencia educativa mediante la utilización del cuaderno de bitácora como instrumento formativo (Palomero & Fernández, 2005). Para la evaluación de esta propuesta se utiliza una escala tipo Lickert y la opinión de los alumnos al respecto. Como conclusión, se reafirma el potencial didáctico de este instrumento en docencia universitaria.

Para avanzar hacia el EEES López-Pastor (2006a) considera necesario que la evaluación en el ámbito universitario: (a) dedique más tiempo a su vertiente formativa que a la evaluación sumativa; (b) valore el proceso de aprendizaje, no solo un resultado final; (c) evalúe las diferentes competencias y (d) se utilice para la mejora de los aprendizajes, no como herramienta de control. Según esta idea y de acuerdo con la convergencia hacia el EEES surgen la “Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior” (REFYCES) que utiliza los ciclos de I-A sobre prácticas de EFyC como metodología de trabajo (López-Pastor, Martínez & Julián, 2007). Pérez-Pueyo et al. (2008) realizan una valoración de las experiencias de EFyC surgidas a raíz de la REFYCES basándose cuatro grupos de discusión y a la reflexión durante un largo periodo de tiempo sobre las ideas extraídas. Como conclusiones, se afirma que la REFYCES ha supuesto una ayuda para el profesorado participante, así como para su alumnado que disfruta de un ambiente de aprendizaje óptimo. Para su puesta en práctica en el ámbito universitario se indica que implica una carga de trabajo mayor. Sin embargo, aunque la propuesta demanda mayores exigencias la viabilidad se encuentra contrasta. Por último, pese a que es ético ofrecer situaciones de EFyC al alumnado, los autores concluyen que el alumno tiene derecho a decidir.

Como consecuencia lógica de la REFYCES surge una propuesta colectiva de EFyC en docencia universitaria que consta de: (a) unas preguntas-problemas a resolver; (b) unos principios procedimentales; (c) unas líneas de actuación; (d) unos sistemas de evaluación concretos y contextualizados para cada situación educativa que deben ser puestos en práctica y analizados mediante procesos de I-A y (e) un análisis final de las ventajas encontradas y los inconvenientes junto con sus posibles soluciones; también se aporta una recopilación de buenas prácticas de EFyC en FIP y un análisis detallado de los diferentes aspectos claves de la EFyC en Educación Superior (López-Pastor, 2009). López-Pastor (2008) realiza una valoración de la puesta en práctica de los sistemas de EFyC en la docencia universitaria en función de unos cuestionarios,

el análisis de los instrumentos de evaluación utilizados, las entrevistas de evaluación y la comparativa entre las autocalificaciones, las calificaciones previas del profesor y las calificaciones tras el proceso. Como ventajas de la propuesta destacan: (a) el incremento de la participación y del rendimiento académico; (b) las mejoras en la adquisición de competencias, adecuándose al EEES; (c) el aprendizaje de unos instrumentos de evaluación fundamentales para los docentes en formación y (d) el alto grado de credibilidad de los procesos de autoevaluación. Como aspectos a mejorar destacan: (a) la carga de trabajo que supone; (b) la superficialidad de los informes en el caso de no especificar apartados que desarrollar y (c) la infravaloración de las autocalificaciones, para lo que la calificación dialogada es una buena herramienta. Más tarde, Pérez-Pueyo, Martínez & Santos-Pastor (2014) exponen tres experiencias consideradas buenas prácticas en EFyC en educación superior. Las experiencias formativas consisten en: (a) la creación de preguntas y respuestas para el examen; (b) la elaboración y puesta en práctica de una rúbrica de evaluación y (c) la realización del portafolio y los protocolos para su revisión como herramienta de aprendizaje. Como conclusión de esas experiencias se afirma que se encuentran al servicio del aprendizaje del alumnado y de su mejora, se valoran positivamente por el alumnado y por el profesorado y son viables, ya que han sido y son contrastadas a lo largo de los años.

Puesto que la mayoría de las investigaciones sobre la aplicación de la EFyC en la FIP se realizan desde el punto de vista del profesorado, Hamodi & López-Pastor (2012) exponen la opinión de los alumnos y los egresados en la Facultad de Educación de Segovia mediante la utilización de grupos de discusión. Estos autores afirman que los alumnos: (a) consideran que la EFyC favorece la adquisición de competencias; (b) valoran positivamente su participación en la evaluación; (c) indican aspectos positivos de la evaluación compartida, no así de la coevolución entre el alumnado; (d) demandan coherencia entre los discursos aprendidos y las prácticas vivenciadas en la FIP y (e) requieren una formación continua sobre estos aspectos.

Para finalizar, López-Pastor, Hamodi & López-Pastor (2016) realizan una revisión de los resultados de diferentes investigaciones sobre EFyC en educación superior realizadas por la REFYCES. En primer lugar, evidencian que esta forma de proceder implica una mayor carga de trabajo tanto para el profesor como para el alumnado, sin embargo, esta carga de trabajo es similar a la que establecen los créditos ECTS. En segundo lugar, la REFYCES ha recopilado una serie de buenas prácticas en docencia universitaria, como las expuestas anteriormente. Con ellas, se puede afirmar que, aunque supone un duro trabajo, los alumnos manifiestan su satisfacción con esta forma de proceder y un rendimiento académico superior.

## **F. La EFyC y la metaevaluación docente**

Una de las finalidades de la EFyC es la mejora de los procesos educativos (López-Pastor, 1999a). En este sentido, Jiménez & Navarro (2008) consideran que la metaevaluación cumple la función de asegurar el inherente carácter formativo de este tipo de prácticas. En consecuencia, estos autores realizan una propuesta de metaevaluación a través de un instrumento que permite identificar la presencia de los rasgos fundamentales de la evaluación formativa en los modelos de evaluación de profesores de EF. Para ello, Navarro & Jiménez (2012) realizan un estudio colectivo de casos en los que se desarrolla un proceso de I-A. Como conclusión del estudio de estos autores (Jiménez & Navarro, 2008; Navarro & Jiménez, 2012), podemos considerar que el docente que analiza sus propias prácticas evaluadoras adquiere e interioriza las características básicas del modelo de evaluación formativa mediante este proceso. Por otro lado, el instrumento actúa como criterio de calidad en cuanto a tres aspectos: (a) su utilidad en la labor docente; (b) el valor ético que supone analizar las propias prácticas y (c) la claridad que acredita aplicar fielmente los aspectos básicos de la evaluación formativa.

### **2.3.3. 3ª etapa. La EFyC. Difusión de la propuesta original**

En esta etapa cabe destacar la obra realizada por López-Pastor & Pérez-Pueyo (2017) sobre EFyC en didáctica general en el que incluye una aclaración de conceptos introductorios y una serie de experiencias de EFyC en todas las etapas educativas. A continuación, nos centramos únicamente en dos conceptos, la evaluación compartida y la calificación dialogada por su relación con las experiencias que se expone posteriormente.

#### **2.3.3.1. La evaluación compartida y la calificación dialogada**

Con respecto a la participación de alumnado en la evaluación, López-Pastor & Pérez-Pueyo (2017) comentan que existen tres vías complementarias para desarrollar la evaluación compartida: (a) individualmente; (b) por grupos de trabajo o pequeños grupos y (c) en asamblea o en gran grupo. Por un lado, la evaluación compartida se encuentra ligada con procesos como la autoevaluación y la coevaluación, que pueden desarrollarse de forma individual o grupal y llevarse a cabo tanto por los alumnos como por el profesor en busca del perfeccionamiento docente. Por otro lado, la evaluación compartida se encuentra vinculada con la calificación cuando se llevan a cabo procesos de la autocalificación o la calificación dialogada.

En lo referente a los necesarios procesos de calificación en Educación Primaria la evolución lógica desde la evaluación compartida es avanzar hacia la calificación dialogada (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Según estos autores, la calificación dialogada se define como un “proceso por el cual el alumnado y el profesor dialogan sobre la calificación definitiva y la acuerdan, de acuerdo con los criterios de calificación previamente establecidos” (p. 45). Al igual

que ocurría con la evaluación compartida, estos autores consideran que puede desarrollarse: (a) de forma individual; (b) en pequeños grupos y (c) en asamblea o gran grupo, siempre y cuando gire en torno a la autocalificación del alumno realizada con anterioridad. En cuanto a la autocalificación, desde nuestro punto de vista, el hecho de que el alumno conozca su proceso de aprendizaje mediante una evaluación formativa favorece que el proceso de calificación dialogada se realice de forma crítica, coherente y razonada, por lo que no existe ningún motivo por el que excluir al alumno del proceso de calificación.

### **2.3.3.2. Experiencias de EFyC**

En esta etapa se produce la difusión de la propuesta de EFyC a otros ámbitos, muchos de los cuales tienen su origen en la etapa anterior. Por este motivo, destacamos algunos campos que no han sido tratados anteriormente como: (a) La EFyC y la calificación y (b) el Estilo Actitudinal.

#### **A. La EFyC y la calificación dialogada en EF en Educación Primaria**

Fundamentado en las ideas de la EFyC y la calificación dialogada, Herranz-Sancho (2013) realiza un estudio longitudinal sobre la puesta en práctica de estos conceptos en Educación Primaria. Herranz-Sancho (2013) señala que la cesión de responsabilidad de la evaluación en el alumnado habitualmente se encuentra truncada por las resistencias por parte de los docentes a la implementación de sistemas de evaluación alternativos, el desconocimiento de nuevas metodologías de evaluación o el temor ante la pérdida de control de los alumnos.

Con el objetivo de comprobar la viabilidad de los procesos de EFyC, Herranz-Sancho & López-Pastor (2014) se vale de: (a) el cuaderno de profesor; (b) las FSG; (c) el cuaderno del alumno; (d) cuestionarios de autoevaluación; (e) fichas de autocalificación y (f) entrevistas individuales y grupales entre los alumnos y el profesor. Por un lado, los resultados indican que los alumnos mediante estos instrumentos: (a) centran los aprendizajes realizados y asimilan las normas de clase; (b) son capaces de mejorar con evaluaciones y transformarlas en calificaciones; (c) aumentan su rendimiento académico y (d) tras un periodo de adaptación, son capaces de autocalificarse de forma fiable. Para finalizar, Herranz-Sancho & López-Pastor (2017) exponen los resultados de la percepción de alumnado sobre los procesos de EFyC. En ellos concluyen que los alumnos: (a) toman conciencia de sus progresos, reorienta sus aprendizajes e incrementa la motivación; (b) ofrecen opiniones sinceras sobre su proceso de evaluación y calificación y (c) consideran que mejoran el clima de trabajo en EF.

#### **B. La EFyC y el Estilo Actitudinal**

Ante la necesidad de desarrollar las capacidades del alumnado y su personalidad se han desarrollado diferentes formas de proceder en EF. Si bien se observa un auge en el desarrollo de

la metodología cooperativa en EF, a tenor de su potencial educativo, no son tantos los profesores que orienta sus propuestas al desarrollo de valores y actitudes en el conjunto de alumnos (Pérez-Pueyo, 2010). Para hacer frente a esta problemática, Pérez-Pueyo (2010) realiza una forma de proceder en el ámbito de la EF denominada “Estilo Actitudinal” que, según el propio autor, se define como una propuesta basada en actitudes como eje del proceso de E-A. Según Pérez-Pueyo (2010; 2013a), esta propuesta genera una mayor motivación hacia la EF, incrementar las responsabilidades del alumnado y favorecer su inclusión.

En cuanto a la evaluación en el “Estilo Actitudinal”, Pérez-Pueyo (2010) toma la propuesta de EFyC definida por López-Pastor (1999a). Pérez-Pueyo (2013a) considera que esta forma de proceder en evaluación se relaciona con metodologías participativas, de ahí su justificación. De esta manera, este autor entiende la evaluación como un diálogo sobre los aprendizajes y sobre el proceso de enseñanza que puede ser realizado de forma individual o grupal. No obstante, dado que Pérez-Pueyo (2010) considera que en el “Estilo Actitudinal” el objetivo es realizar un trabajo grupal, la participación del alumnado en la evaluación se realiza con la misma distribución, en la medida de lo posible. En función de estas ideas, Pérez-Pueyo (2010) establece que la evaluación de su propuesta se basa en una serie de aspectos: (a) presenta un carácter eminentemente formativo; (b) es un proceso compartido entre el profesor y el alumnado; (c) se encuentra al servicio del aprendizaje e integrada en los procesos de E-A y (d) entiende la evaluación y la calificación como procesos independientes.

Para su desarrollo, Pérez-Pueyo (2013b), en su propuesta de EFyC en el marco del “Estilo Actitudinal” propone diferentes instrumentos de evaluación como: (a) la autoevaluación y la coevaluación intragrupal mediante el diario de seguimiento y (b) diferentes sistemas de reparto de notas. En una propuesta concreta de actividades artístico-expresivas, Pérez-Pueyo, Casado & Vega (2013) utilizan diferentes instrumentos de evaluación como: (a) las asambleas; (b) las tutorías; (c) la coevaluación de las actuaciones de los compañeros; (d) la rúbrica de autoevaluación grupal y (e) el diario de seguimiento grupal. Como resultados del trabajo estos autores concluyen que los alumnos reconocen los beneficios de la EFyC en su trabajo y la ventaja que supone contar con información diaria para el reparto de notas en la calificación. Como aspectos a mejorar destacan la necesidad de sistematizar los momentos de evaluación formativa no estructurada para que la información recogida sea de mayor utilidad. A modo de epílogo sobre la EFyC en el “Estilo Actitudinal”, Pérez-Pueyo (2016) considera que la inclusión de la EFyC en su propuesta ha favorecido la creación de aprendizajes en el alumnado, en especial procesos de autoaprendizaje, al mismo tiempo que ha desarrollado las relaciones interpersonales.

## **2.4. APRENDIZAJE COOPERATIVO**

*Cada alumno alcanza sus objetivos si, y solo si, el resto de sus compañeros de grupo los alcanzan también. Podemos decir que o todos ganan o todos pierden (Velázquez, 2010, p. 21).*

### **2.4.1. Estructuras de aprendizaje: individualista, competitiva y cooperativa**

Las estructuras del aprendizaje son el posicionamiento que determina una serie de decisiones a nivel educativo por parte del docente. Estas decisiones se materializan en el tipo de actividades, el objetivo o a quién beneficia dentro del grupo de alumnos. Según varios autores (Ovejero, 1990; Slavin, 1999; Velázquez, 2010) podemos identificar tres tipos de estructuras del aprendizaje: (a) individualista; (b) competitiva; y (c) cooperativa. A nivel educativo se deben dar los tres tipos de estructuras de aprendizaje, sin embargo, su distribución debe distar de la que se da actualmente en las aulas. En la actualidad, las estructuras cooperativas representan un porcentaje ínfimo en EF con relación a los beneficios que suponen (Velázquez, 2010).

### **2.4.2. Concepto del AC en educación**

En función de las diferentes estructuras del aprendizaje y de la necesidad de enfatizar las estructuras cooperativas, explicamos la principal metodología basada en la cooperación en educación, el AC. Según la Real Academia Española (RAE, 2014), “cooperar” implica “obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común”. Igual que anteriormente entendíamos la evaluación como un proceso conjunto entre diversos agentes educativo con un mismo fin, en este caso, la cooperación implica un proceso similar hacia el aprendizaje, lo que puede constituir un buen punto de partida para esta contextualización del tema.

Ovejero (1990), a la hora de definir el AC, destaca la presencia de situaciones en las que el individuo alcanza su objetivo solo si sus compañeros hacen lo propio. Por consiguiente, las personas tienden a cooperar para favorecer esta consecución de las metas. Según el propio Ovejero (1990), los beneficios del AC no se limitan a la capacidad de socialización y de desarrollar las relaciones interpersonales, sino que también considera que potencia el rendimiento académico del alumnado. Sin embargo, para que se manifiesten sus beneficios es necesario diferenciar lo que es verdaderamente AC de lo que no, para lo cual es necesario atender a los componentes que definen esta metodología.

### 2.4.3. Componentes del AC

Para la distinción del AC del resto de metodologías de carácter grupal, Johnson, Johnson & Holubec (1999) indican una serie de componentes que identifican a esta forma de proceder desde el ámbito educativo (Tabla 2.6).

Tabla 2.6

*Componentes del AC y su explicación. Elaboración propia a partir de los autores citados*

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
<b>Interdependencia positiva:</b>	La interdependencia positiva es una característica del AC por la cual el alumno entiende que su trabajo tiene la capacidad de beneficiar a los compañeros y viceversa (Velázquez, 2010). Según el propio Velázquez (2010), los alumnos en esta metodología cuentan con el objetivo de conseguir un aprendizaje personal y favorecer la consecución de dichos aprendizajes a sus compañeros. Según Pujolàs (2008), además de que los alumnos aprendan los contenidos, destaca aprender a trabajar en equipo, lo que plantea la cooperación como contenido en sí mismo. A diferencia de otro tipo de estructuras en las que el aprendizaje se sucede de forma aislada, en esta metodología se aprecian aspectos significativos de co-aprendizaje, lo que implica que los alumnos se ayudan entre ellos (Johnson et al., 1999). A modo de conclusión, este componente implica varios pasos: (a) asignar una tarea clara al grupo y asegurarse de que ha sido comprendida; (b) estructurar la interdependencia de objetivos como base y (c) favorecer situaciones con otros tipos de interdependencia, entre las que destacan de recursos, roles, identidad y respecto del contrario.
<b>Interacción promotora:</b>	Una vez establecida la interdependencia positiva, es necesario que el docente fomente situaciones de interacción grupal positiva para la consecución de los objetivos (Velázquez, 2010). A partir de la necesidad creada con anterioridad, el grupo elabora respuestas colectivas apoyándose en la discusión y el debate. Estas discusiones deben ser constructivas, en torno a las cuales comprender la necesidad de interactuar, intercambiar recursos, dialogar, motivar y, en definitiva, de crear una respuesta colectiva, tanto a nivel cognitivo como a nivel motriz. Los agrupamientos suelen ser reducidos y con una composición heterogénea en rendimiento y capacidad (Pujolàs, 2008).
<b>Responsabilidad personal e individual:</b>	En el AC existe un éxito grupal, sin embargo, para ello cada uno de los miembros del grupo debe aportar el máximo de sus posibilidades. De esta manera, cada uno de los miembros cuenta con unas responsabilidades personales con el grupo, indispensables para el éxito colectivo, en los que es impensable escudarse en el trabajo ajeno (Velázquez, 2010). A diferencia del modelo tradicional de aprendizaje, que propicia que las responsabilidades individuales beneficien únicamente a uno mismo, en el AC las responsabilidades individuales se ponen al servicio de los compañeros, evitando el efecto polizón. Para la promoción de la responsabilidad individual Johnson et al. (1999) proponen: (a) reducir el tamaño del grupo; (b) efectuar pruebas individuales que denoten la adquisición de los objetivos; (c) observar y registrar la participación individual en cada grupo y (d) pedir individualmente que expliquen a sus compañeros el aprendizaje realizado.
<b>Habilidades interpersonales y de grupo</b>	El AC es una dinámica que implica la participación completa de cada uno de los miembros del grupo para conseguir cierta complicidad y favorecer el logro de los objetivos. Sin embargo, las habilidades interpersonales, al igual que cualquier otro conocimiento, debe ser enseñado y aprendido, por lo que es competencia del docente su desarrollo (Velázquez, 2010). Como dinámica grupal que es el AC se basa en gran medida en el desarrollo de las habilidades sociales. En consecuencia, cuanto más se favorezca la socialización de un grupo

---

mejor funcionamiento tendrá este tipo de prácticas educativas (Johnson et al., 1999). Por estas circunstancias, en EF la evaluación y la calificación no deberían limitarse a los objetivos conseguidos, sino que también debería valorarse el proceso, la organización grupal, la participación o el sistema de decisiones (Velázquez, 2010).

**Procesamiento grupal**

A lo largo del proceso es necesaria una valoración sobre las acciones realizadas para ser más eficaces. El procesamiento grupal se entiende como la reflexión por parte del grupo de las acciones del colectivo para efectuar una valoración de las decisiones tomadas (Velázquez, 2010). En estas situaciones se analizan qué acciones son útiles para el grupo y cuáles no, para mantener una serie de conductas y evitar otras (Johnson et al., 1999). En este momento, observamos una relación directa entre la evaluación y el AC. Ante la evidencia de los beneficios de la autoevaluación, Velázquez (2010) considera necesario que los docentes comprendan una serie de claves para favorecer estos procesos: (a) conceder tiempo explícito para este propósito; (b) concretar el procesamiento grupal en la creación de cuestiones o (c) realizar una autoevaluación de la clase. No obstante, en ninguno de estos casos, el docente debe facilitar las cuestiones u orientarlas, ya que el valor educativo se encuentra en el proceso.

---

#### **2.4.4. El AC como modelo pedagógico en EF**

Fernández-Río & Méndez (2016) consideran el AC como un modelo pedagógico puesto que desde esta denominación se subraya el aprendizaje, la enseñanza, el contexto y el alumnado, entendiendo estos aspectos como un conjunto. Como modelo pedagógico, Fernández-Río (2017) pone énfasis en que el alumnado aprende con los estudiantes y de ellos, a lo que Fernández-Río & Méndez (2016) añaden que el docente también aprende en la medida en la que aplica los aspectos positivos y mejora los negativos. Velázquez (2018) también entiende el AC como modelo pedagógico denominando “pedagogía de la cooperación” o “coopedagogía”. Según el propio autor, su objetivo es que el alumno aprenda a cooperar y que adquiera las habilidades para ello, para lo que hace posible la inclusión de la cooperación como objetivo y como recurso. La inclusión de la cooperación en EF se encuentra ligada tanto al movimiento de los juegos cooperativos como al de la metodología cooperativa (Velázquez, 2013), por lo que ambos se exponen a continuación.

##### **2.4.4.1. El AC como metodología en EF**

En cuanto al AC como metodología, Omeñaca, Puyuelo, & Ruiz-Omeñaca (2001) lo consideran como un sistema en el que “los alumnos participan de forma interdependiente y coordinada, realizando actividades de carácter educativo, habitualmente planificadas y propuestas por el maestro” (p. 32). En esta definición se hace hincapié en la presencia de interdependencia entre el alumnado, ya que son responsables de los aprendizajes propios y de los aprendizajes de sus compañeros, debido a la existencia de un objetivo común.

Velázquez (2010) define el AC como “una metodología educativa que se basa en el trabajo en grupos, generalmente pequeños y heterogéneos, en los cuales cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar sus propios aprendizajes y el de los demás” (p. 23). Su objetivo es que los alumnos logren las metas, tanto académicas como sociales, considerando que el aprendizaje se determina por el proceso de realización de la tarea y su consecuente reflexión (Velázquez, 2012b). En esta definición, además de la idea de interdependencia que observábamos anteriormente, destaca la presencia de grupos con dos características, pequeños y heterogéneos. El tamaño reducido provoca una mayor participación por parte de cada alumno y evita el llamado efecto polizón, mientras que el carácter heterogéneo se vincula a la riqueza educativa que proporciona la interacción entre alumnos de muy diversas características (López & Acuña, 2011). Por ello, se puede considerar que el carácter de los agrupamientos es lo que realmente define a esta metodología (Velázquez, 2012a).

#### **2.4.4.2. El juego cooperativo como actividad en EF**

En cuanto a los juegos cooperativos surgen como una alternativa necesaria a las actividades que se venían desarrollando en EF (Orlick, 1986). Este autor plantea que los juegos cooperativos eliminan el miedo al fallo y el consecuente sentimiento de fracaso. De tal modo que se caracterizan por cuatro componentes esenciales: (a) la cooperación; (b) la aceptación; (c) la participación y (d) la diversión. En una obra posterior, el propio Orlick (1990) afirma que el aspecto distintivo del juego cooperativo gira en torno a la libertad en diferentes sentidos, ya que con este tipo de juegos los alumnos se sienten: (a) libres de la competición; (b) libres para crear; (c) libres de exclusión; (d) libres de elección y (e) libres de agresión.

Omeñaca & Ruiz-Omeñaca (1999), a la hora de definir los juegos cooperativos, lo hace como actividades lúdicas cooperativas que demandan que cada alumno oriente su actuación al beneficio del grupo. Por consiguiente, su finalidad es la consecución de un objetivo común. Para delimitar más aún el concepto, los autores presentan una serie de características sobre el juego cooperativo, indicando que: (a) demanda la colaboración de todo el grupo para un fin común; (b) plantea una actividad participativa en la que todos tienen una responsabilidad; (c) entiende que el resultado no es una suma de esfuerzos, sino una coordinación grupal; (d) más que en la búsqueda de metas se centra en el disfrute; (e) dota de importancia al proceso; (f) no contempla la competición; (g) favorece la inclusión; (h) no discrimina por capacidades, sino que resalta la actuación del colectivo e (i) no elimina, ya que el error es una parte necesaria hacia la meta.

Omeñaca, Puyuelo, & Ruiz-Omeñaca (2001) afirman que este tipo de actividades reúnen las condiciones necesarias para que el alumnado con diferentes capacidades participe y se sienta protagonista de los logros conseguidos. De esta manera, se evidencia la esencia de los juegos cooperativos que Orlick (1986) manifestaba, jugar con los compañeros y no contra ellos, al

mismo tiempo que se señala el beneficio que suponen estos juegos para la totalidad del alumnado en comparación con las actividades competitivas o individuales.

Velázquez (2010) considera el juego cooperativo como una actividad grupal en la que no existe oposición y que todos buscan un fin común. Velázquez (2010), al igual que hacían Omeñaca & Ruiz-Omeñaca (1999), acentúa la existencia de un objetivo común. Asimismo, considera que este tipo de actividades se encuentran en un polo opuesto a las actividades de oposición, como pueden ser las actividades competitivas. Esto es importante matizarlo porque, según afirma Velázquez (2010), la tendencia actual es la de considerar todo tipo de actividad como cooperativa, incluso cuando se desarrollan actividades competitivas que por definición son antagónicas. Para este propósito, Velázquez (2004) plantea una clasificación que abarca la totalidad de las actividades motrices en función distintas variables para esclarecer el tipo de actividad.

#### 2.4.4.3. Diferencias entre el AC y el juego cooperativo

Según Velázquez (2013), a pesar de las similitudes entre el AC y el juego cooperativo, no deben ser considerados sinónimos, ya que se pueden apreciar diferencias entre ellos. En primer lugar, el AC es una metodología, por lo que se entiende como una práctica prolongada en el tiempo, a diferencia del juego cooperativo, que se considera como una actividad puntual (Velázquez, 2010). En segundo lugar, el AC demanda necesariamente un aprendizaje, mientras que el objetivo del juego cooperativo es disfrutar mediante su realización (Velázquez, 2010). En tercer lugar, el AC implica la presencia de los cinco componentes de esta metodología, mientras que el juego cooperativo, si bien evidencia una interdependencia positiva, el resto de los componentes pueden no estar presentes (Velázquez, 2010). Por último, en el AC tiene cabida la competición intergrupala. En algunas estructuras de AC la competición entre grupos es una fase. En cambio, en el juego cooperativo no se entiende la existencia de competición, ya que en ningún momento existen situaciones de oposición. A modo de resumen se presenta la Tabla 2.7.

Tabla 2.7

*Diferencias entre el juego cooperativo y el AC. Extraído de Velázquez (2010, p. 48)*

<b>APRENDIZAJE COOPERATIVO</b>	<b>JUEGO COOPERATIVO</b>
Metodología.	Actividad.
Principal objetivo: aprendizaje.	Principal objetivo: diversión.
Presencia necesaria de: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de pequeño grupo y procesamiento grupal.	No es necesaria la presencia de los cinco componentes, especialmente la responsabilidad individual (solo grupal).
Puede existir competición intergrupala.	No existe en ningún momento oposición entre las acciones de los participantes.

#### **2.4.5. Estructuras de AC en EF**

Las técnicas de AC utilizadas en EF son, en muchos casos, adaptaciones de las estructuras creadas para otra área curricular y que son recogidas por diferentes autores (Ovejero, 1990; León del Barco, Gozalo, Felipe, Gómez, & Latas, 2005; Velázquez, 2013). En el área de EF destacan las siguientes técnicas: (a) Jigsaw o Rompecabezas; (b) Enseñanza recíproca; (c) Cooperación con reparto en la responsabilidad sobre claves de observación; (d) Piensa-comparte-actúa; (e) Juego cooperativo; (f) Marcador colectivo y (g) Enfoque inventivo de juegos, entre otras (Alonso, Echarri & Ruiz-Omeñaca, 2017; Velázquez, 2004; Velázquez, 2010; Velázquez, 2013).

#### **2.4.6. La EFyC en el AC**

El AC cuenta con una serie de componentes que lo diferencian del resto de metodologías grupales y lo dotan de un carácter propio (Velázquez, 2010). De entre ellas, destacamos “el procesamiento grupal<sup>2</sup>, es decir, la reflexión por parte del grupo de las acciones colectivas para efectuar una valoración de las decisiones tomadas (Velázquez, 2010). Según Velázquez (2013), “el procesamiento grupal” es considerado como un componente esencial, ya que en el AC la evaluación es un proceso integrado, coherente con la metodología y orientado a su mejora. Por este motivo, según el propio autor, implementar el AC debería implicar un modelo de evaluación formativa en el que la autoevaluación y la coevaluación cobraran especial relevancia.

Velázquez (2010; 2013) en su propuesta de AC toma los sistemas de EFyC establecidos por López-Pastor (1999a). Esta decisión se justifica por las características tanto de la metodología como del sistema de evaluación. Según Velázquez (2013), el AC se caracteriza por la interacción entre iguales, por lo tanto, la evaluación debe favorecer esta interacción entre alumnos. Para este propósito, se desarrollan procesos de coevaluación que incrementan el logro de alumnado y mejoran el proceso de enseñanza. Estas necesidades que se demandan del sistema de evaluación se consiguen mediante la EFyC (López-Pastor, 1999a; 2006c), ya que esta propuesta se caracteriza por: (a) encontrarse integrada en el proceso de E-A; (b) ayudar al alumno, al profesor y al proceso de E-A; (c) manifestar la necesaria coherencia que debe existir entre las finalidades educativas, la metodología utilizada y el sistema evaluación utilizado y (d) fundamentarse en la participación de alumnado en la evaluación mediante procesos de autoevaluación y coevaluación.

Para su implementación, el propio Velázquez (2013) considera una serie de decisiones y acciones por parte del docente para favorecer la inclusión del alumnado en los profesos de evaluación: (a) definir unos criterios de evaluación que atiendan al proceso y al producto y

pueden ser constituidos por el docente y por el alumnado y (b) seleccionar los instrumentos que utilizará el alumnado para evaluar el proceso y desarrollar sus aprendizajes.

Fernández-Río, Rodríguez-Gimeno, Velázquez, & Santos-Rodríguez (2013) destacan la importancia que otorgan al proceso el AC, a diferencia de las estructuras competitivas, que focalizan sus esfuerzos en el resultado. Para ser coherente con esta forma de entender el AC Fernández-Río, et al. (2013), consideran que la evaluación desde el AC se debe desarrollar como un aspecto continuo, permanente, integrado en el proceso de E-A y encaminado a su mejora. De esta manera, se suscriben a la propuesta de EFyC (López-Pastor, 1999a; 2006c). Como continuación de esta idea coherente, Fernández-Río, et al. (2013) consideran que se deben evaluar dos aspectos: (a) actitudes y habilidades sociales y cooperativas y (b) el trabajo realizado, tanto en lo referente al esfuerzo invertido en la experimentación de acciones motrices positivas como en los resultados conseguidos en cada actividad. Con ello, se pone de manifiesto que se otorga mayor importancia en la evaluación a los aspectos procesuales que a los resultados, salvo que, como afirman los propios autores, este proceso cooperativo se considere como resultado.

Para su aplicación, Fernández-Río, et al. (2013) consideran una serie de aspectos para tener en cuenta. En primer lugar, es la necesidad de incluir al alumnado en el proceso de evaluación. Al igual que se considera en la propuesta de EFyC (López-Pastor, 1999a), estos autores abogan por la incorporación de alumnado en la evaluación, dado que: (a) fomenta la formación de personas maduras; (b) genera capacidad crítica; (c) otorga responsabilidades al alumno sobre su aprendizaje; (d) implica que el alumno comprenda los aspectos que está aprendiendo y (e) mejora en su aprendizaje. Asimismo, contemplan la utilización de diferentes tipos de evaluación, ya sea autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación. En segundo lugar, a la hora de calificar, estos autores consideran que, aunque el proceso desarrollado es colectivo, la calificación no debe seguir necesariamente el mismo estándar. En cualquiera de los casos, lo que debe quedar patente es la utilización de unos criterios claros y conocidos por el alumnado.

Alonso, Alonso, & Echarri (2017), al igual que hacía Velázquez (2013), consideran que la evaluación se encuentra integrada en el AC mediante uno de sus componentes, el procesamiento grupal. Asimismo, indican que el hecho de que la evaluación sea coherente con un modelo cooperativo de EF implica una serie de principios, basados en la propuesta de EFyC (López-Pastor et al., 2010; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017), por los que la evaluación debe: (a) encontrarse integrada en los procesos de E-A; (b) estar al servicio de las personas implicadas en la acción educativa; (c) conceder importancia al alumnado de forma holística; (d) interrelacionar la evaluación del alumnado, del profesor y del proceso; (e) analizar críticamente los procesos educativos acontecidos; (f) mantener un posicionamiento ético en la evaluación; (g) promover la

participación del alumnado en la evaluación y (h) fomentar la participación activa desde la cooperación tanto del alumno como del docente.

Según Alonso, Alonso et al. (2017), en función de la respuesta a las preguntas (Tabla 2.8): ¿Para qué evaluar?, ¿A quién evaluar?, ¿Qué evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, ¿Con qué referencia?, ¿Qué información utilizar?, ¿Quién debe evaluar? y ¿Qué técnicas e instrumentos utilizar?, se va a conformar la perspectiva de evaluación en el AC de estos autores.

Tabla 2.8

*Preguntas y respuestas sobre la evaluación en el AC. Elaboración propia a partir de Alonso, Alonso et al. (2017)*

PREGUNTA	RESPUESTA
<b>¿Para qué evaluar?</b>	La evaluación coherente con la cooperación debe implicar: (a) una evaluación diagnóstica que aporte un conocimiento previo; (b) una evaluación sumativa entendida como una reflexión retrospectiva de proceso realizado y (c) una EFyC. Para esta última los autores se basan en la propuesta de López-Pastor & Pérez-Pueyo (2017), ya que propicia mejoras en los procesos generados por las estructuras cooperativas y en el aprendizaje de las habilidades motrices cooperativas. Además, esta forma de proceder implica recabar información útil para su interpretación, permite al alumno conocer la forma en la que mejorar su aprendizaje y posibilita al profesor la mejora como docente.
<b>¿A quién y a qué evaluar?</b>	Desde el AC, la evaluación debe focalizar sus esfuerzos en: (a) el alumnado, sus aprendizajes y su evolución; (b) el profesorado y el conocimiento de su labor docente para su mejora y (c) el proceso de E-A, para su mejora.
<b>¿Cuándo evaluar?</b>	El hecho de que el conocimiento del alumno, del profesor o del proceso genere ciclos de aprendizaje implica la necesidad de evaluarlo en todo momento. De este modo, los autores indican la necesidad de realizar una evaluación inicial, continua y final. Esta evaluación debe estar integradas en el proceso de E-A y ser viable.
<b>¿Quién debe evaluar?</b>	A la hora de responder a esta pregunta es necesario partir de los conceptos habituales como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. No obstante, estos autores añaden que, en contextos cooperativos adquiere una gran importancia la evaluación compartida (López-Pastor, et al., 2010), vinculada a los procesos previos de autoevaluación y coevaluación (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).
<b>¿Qué técnicas utilizar?</b>	Como técnicas de evaluación los autores destacan: (a) la observación sistemática como base de retroalimentación; (b) los intercambios orales entre el profesor y el alumno mediante ciclos de acción-reflexión y (c) análisis de las producciones del alumnado.
<b>¿Qué instrumentos utilizar?</b>	En cuanto a los instrumentos que resultan oportunos en el AC, estos autores destacan: (a) escalas ordinales o cualitativas; (b) escalas numéricas; (c) escalas gráficas; (d) rúbricas; (e) registro anecdótico; (f) listas de control; (g) cronometraje de un comportamiento; (h) muestreo de tiempos o verificación de comportamientos en un tiempo determinado e (i) muestreo de intervalos o anotación de comportamientos en un momento determinado.

Para finalizar, hacer una breve mención a la propuesta de EFyC en el AC. Todos los autores mencionados en este apartado hacen mención de una manera u otra a esta propuesta por su vinculación directa con la metodología. López-Pastor, et al. (2010) consideran que al igual que en la metodología del AC, en la evaluación son necesarios estos procesos cooperativos y

colaborativos. Según los mismos autores, la participación de alumnado se da por los procesos de autoevaluación y coevaluación. No obstante, también defienden no limitarse a estos procesos y avanzar hacia propuestas de evaluación compartida, las cuales ya han sido expuestas (López-Pastor, Monjas et al., 2008; López-Pastor et al., 2010).

## **2.5. GRUPO DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN INTERNIVELAR DE EDUCACIÓN FÍSICA DE SEGOVIA**

El GTIAEF nace como un proyecto de perfeccionamiento profesional de docentes de EF. Según López-Pastor, Ruano et al. (2016), este grupo se encuentra ligado a la idea de síntesis entre la teoría que se propone en este ámbito educativo y su práctica real, entre la formación inicial y la permanente, entre la escuela y la universidad y entre la mejora de las prácticas docentes y el consecuente desarrollo profesional. Asimismo, los propios López-Pastor, Ruano et al. (2016) consideran que la unión entre estos aspectos es la manera de avanzar en la práctica educativa, entendiendo que esta práctica debe estar fundamentada en la investigación educativa.

Para favorecer la consecución de los objetivos del GTIAEF es necesario partir de unos principios procedimentales, una forma de entender y practicar la educación en general y la EF en particular. Estas bases parten de la racionalidad práctica y se materializan a en un currículum como proyecto, lo que manifiesta una coherencia entre la forma de entender la educación y la manera de desarrollarla (López-Pastor et al., 2003). Según López-Pastor, Pedraza, Ruano, & Sáez-Laguna (2016), estos principios cumplen una doble finalidad, ya que son, al mismo tiempo, finalidades y principios de actuación en el ámbito educativo (Tabla 2.9).

Tabla 2.9

*Finalidades educativas y principios de actuación en el ámbito educativo del GTIAEF. Elaboración propia a partir de López-Pastor, Ruano et al. (2016) y López-Pastor, Pedraza, et al. (2016)*

<b>PRINCIPIOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
Intentar una coherencia entre la práctica y los discursos teóricos.	Promover una práctica educativa reflexiva y de calidad.
Clarificar el qué, cuándo y cómo se enseña y se aprende en EF.	Fomentar el perfeccionamiento profesional de los profesores del grupo.
Generar aprendizajes significativos para el alumnado.	Elaborar programaciones y materiales del ámbito de la EF en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
Crear experiencias motrices positivas.	Desarrollar procesos de I-A en los centros en los que desarrollan su labor los profesores del GTIAEF.
Desarrollar personas críticas, reflexivas y autónomas.	Crear dinámicas de trabajo colaborativo entre docentes.
Avanzar hacia una EF democrática.	
Utilizar procesos de EFyC.	
Utilizar el trabajo colaborativo como eje de la mejora profesional.	Fomentar la participación del profesorado independientemente de la etapa educativa.

Para la consecución de estos objetivos, el GTIAEF se vale de la I-A como metodología. Según López-Pastor, Ruano et al. (2016), el diseño de trabajo que el GTIAEF emplea se establece en siete fases como se puede ver en la Tabla 2.10.

Tabla 2.10

*Fases de las espirales realizadas por el GTIAEF. Elaboración propia a partir de López-Pastor, Ruano et al. (2016)*

FASE	DESCRIPCIÓN
<b>Decisión del problema:</b>	Una vez finalizada la anterior espiral de I-A se acuerda el nuevo problema a investigar. Este debe ser de interés y utilidad para la práctica docente del grupo.
<b>Plan de actuación:</b>	Se diseña la actuación anual de las espirales de I-A, concretando las actividades, la metodología de trabajo y las responsabilidades tanto del gran grupo como de los subgrupos.
<b>Acción:</b>	Puesta en práctica de los planes anteriormente planteados.
<b>Observación:</b>	Obtención de información mediante diferentes instrumentos de recogida de datos como el cuaderno del profesor, cuaderno del alumno, fotos, videos y fichas de observación, entre otros.
<b>Análisis individual:</b>	Elaboración de un informe por parte de cada profesor sobre los materiales curriculares o su desarrollo a partir de los datos obtenidos mediante los instrumentos expuestos.
<b>Análisis colectivo:</b>	Por un lado, presentación, debate y búsqueda de soluciones sobre los problemas que se presentan y, por otro lado, elaboración de informes finales en función de los informes individuales y de las actas de reunión.
<b>Difusión:</b>	Divulgación de los datos encontrados y de los materiales elaborados a dos niveles. Por un lado, a nivel interno entre los participantes del GTIAEF y, por otro lado, a nivel externo mediante diferentes publicaciones.

Según López-Pastor, Ruano et al. (2016), el funcionamiento actual del GTIAEF combina el trabajo en gran grupo con una labor en grupos pequeños. Estos subgrupos se organizan por temas y líneas de trabajo, en función de los intereses y motivaciones de los participantes, mediante los que se organizan las espirales de I-A. López-Pastor, Ruano et al. (2016) exponen el recorrido del GTIAEF a lo largo de los años en diferentes ciclos de I-A, como se aprecia en la Tabla 2.11.

Tabla 2.11

*Los ciclos de I-A por parte del GTIAEF. Elaboración propia a partir de los autores citados*

<b>CICLO DE I-A</b>	<b>DIFUSIÓN DEL TRABAJO REALIZADO</b>
La EFyC en EF.	López-Pastor (2006c).
La EF en la Escuela Rural y el Profesorado Itinerante.	López-Pastor (1999b, 2006b); Pedraza, López-Pastor (2015).
La Atención a la Diversidad en EF.	Pérez-Brunicardi et al. (2004).
Elaboración de Material Curricular para el trabajo de la motricidad en Infantil, Primaria y Secundaria.	Barba & López-Pastor (2006); Cebrián, Martín, & Miguel (2013); López-Pastor (2004c); Manrique, Vacas & Gonzalo (2011); Monjas (2006).
Desarrollo de Programaciones para el área de EF en Educación Primaria a través de los Dominios de Acción Motriz (DAM) y Material Curricular para Infantil, Primaria y Secundaria.	López-Pastor, Pedraza et al. (2016); López-Pastor, Pedraza, Ruano, Sáez (2017).

En diversos trabajos (López-Pastor, Ruano et al., 2016; López-Pastor, Monjas et al., 2005; Pedraza & López-Pastor, 2015) se concluye que esta forma de proceder mediante ciclos de I-A ha favorecido: (a) el desarrollo profesional de los profesores en el ámbito de la EF mediante la formación permanente que supone; (b) un apoyo a los profesores, en especial a aquellos que desarrollan su actividad docente en la escuela rural; (c) una actitud reflexiva, crítica, colaborativa entre el profesorado, al mismo tiempo que ha desarrollado la autonomía profesional y la innovación docente; (d) la síntesis entre la teoría y la práctica, entre la universidad y la escuela, constituyendo la figura de docente como investigador y (e) la evolución como docente en la medida en la que el trabajo colaborativo hace frente a las problemáticas o particularidades que los docentes se encontraban en sus contextos.

# CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

Este capítulo está organizado en seis apartados. En primer lugar, se expone el marco de racionalidad bajo el que la investigación se encuentra. Más tarde, y con la pretensión de idear un discurso lógico y coherente, se determina el paradigma de investigación en el que nuestra investigación se adecua y se hace referencia a la metodología cualitativa mediante la cual se desarrollará toda la investigación. Posteriormente, se comenta el diseño escogido, en esta ocasión un estudio de casos múltiple, para después explicar las técnicas e instrumentos de obtención de datos y las técnicas de análisis de datos. Para finalizar, se hace referencia a la ética de la investigación mediante los criterios de rigor y a las cuestiones ético-metodológicas que se tendrán en cuenta a lo largo del proceso de investigación.

## 3.1. MARCOS DE RACIONALIDAD

Antes de enmarcar la investigación en un paradigma, es necesario evidenciar cómo toda decisión que se lleve a cabo con respecto a la investigación se encuentra ligada a un conjunto de concepciones. De este modo, la investigación se establece como un proceso en el que la práctica se fundamenta en la teoría de forma coherente. Con el objetivo de evidenciar esta coherencia, es necesario esclarecer cuál es el modelo de pensamiento que condiciona la forma de entender el mundo y que denominamos racionalidad. Según López-Pastor et al. (2003), la racionalidad se entiende “como las estructuras de pensamiento (de conocimientos, supuestos y creencias; de formas de pensar) a través de las cuales percibimos, interpretamos y comprendemos el mundo en que vivimos” (p. 44).

El origen de las racionalidades se encuentra sujeto a la Teoría de los Intereses Constitutivos del Saber, propuesta por Habermas (1986), en la que diferencia entre intereses: instrumentales, éticos y emancipatorios. Según el propio Habermas (1986), el interés instrumental pretende el control de las situaciones sociales, sin tener en cuenta implicaciones éticas, lo que hace referencia al beneficio inmediato. Considera la realidad objetiva y observable, por ello se vale de las explicaciones causales, la experimentación y el modelo hipotético-deductivo. El interés ético se orienta hacia la comprensión del mundo, siendo consciente de que, para la consecución de este beneficio, existe un factor ético y moral. Considera la realidad subjetiva e interpretable, por lo que basa sus actuaciones en el entendimiento y la comprensión. El interés emancipador tiene como objetivo la autonomía de la persona, por lo que su beneficio es el cambio social y la lucha contra las situaciones de injusticia. Para conseguirlo, se vale de la autorreflexión con la que pretende la liberación de las situaciones adulteradas por las figuras de poder.

Los Intereses Constitutivos del saber, pese a no estar creados específicamente para el ámbito educativo, evidencian una influencia notoria en este campo. Tal es así, que se puede apreciar en la evolución de la teoría del currículum. Según Grundy (1991) se pueden observar dos perspectivas desde las que percibir, entender y pensar acerca del currículum, sin embargo, la visión dual cambia. Como medida encaminada a superar la polaridad entre razonamiento teórico y práctico nace la teoría crítica del currículo, la cual implica una forma de razonamiento dialógico. De esta manera, da lugar a un reflejo en la educación de los tres marcos de racionalidad: técnica, práctica y crítica (Kemmis, 1988). Por este motivo, varios autores (Grundy, 1991; Kemmis, 1988; Martos-García, Lorente-Catalán, & Martínez-Bonafé, 2018) consideran tres marcos de racionalidad en la investigación educativa. No obstante, existen autores que no consideran una división tripartita, sino que optan por una división entre racionalidad técnica y racionalidad práctica, agrupando la racionalidad crítica y la práctica a causa de la existencia de más puntos en común que dispares (López-Pastor, 1999a).

Según López-Pastor (1999a), la racionalidad técnica “se fundamenta en la aplicación a las ciencias sociales de la racionalidad, conceptualización y metodología que emana de las ciencias naturales de base empírico-analítica, desde una perspectiva de investigación científico natural” (pp. 27-28). Esta desarrolla un saber técnico a partir de un paradigma de investigación positivista y una metodología cuantitativa con la que se determina como objetivo la búsqueda de leyes generales. En cuanto al ámbito educativo, cuenta con una concepción curricular por objetivos, en la que concibe al profesor como mero técnico que aplica los saberes teóricos.

Según López-Pastor (1999a), la racionalidad práctica “parte del planteamiento de que las ciencias sociales deben poseer un carácter propio y peculiar, lo cual requiere el desarrollo y elaboración de su propio método (y no la aplicación de las ciencias naturales a los fenómenos sociales)” (p. 29). Desarrolla un saber práctico y emancipatorio en función de un paradigma naturalista o interpretativo y una metodología cualitativa. Con ello, busca la comprensión de los casos contextualizados o la acción según la propia investigación. En lo referente a la educación, entiende el currículo como un proyecto, en cuyo proceso el docente es el encargado de elaborar su propio currículum en función de una relación entre teoría y práctica.

La racionalidad crítica, como se ha comentado con anterioridad, se basa en la teoría crítica del currículo encaminada a la superación de la dualidad entre racionalidad técnica y práctica (Kemmis, 1988). Debido a este origen, se basa en el razonamiento dialéctico, al igual que por su foco de interés, se orienta a la emancipación. A pesar de que existan autores que se posicionen a favor de la existencia de esta racionalidad (Grundy, 1991; Kemmis, 1988), encontramos otros que se mantienen en una visión dual (López-Pastor, 1999a; López-Pastor et al. 2003), argumentando que comparten muchas características como “la concepción de la educación

como actividad con una finalidad eminentemente emancipadora; la educación como explicitación, reinterpretación y reconstrucción cultural y social; las relaciones dialécticas teoría-práctica y su interacción y la importancia del trabajo cooperativo ente profesionales docentes” (López-Pastor, 1999a, p. 31).

En lo que respecta al ámbito educativo, en función de la idea de dos racionalidades, podemos observar que se encuentra vinculada tanto con los enfoques curriculares como con los enfoques de EF. (López-Pastor et al. 2003). De esta manera, según estos propios autores, desde la racionalidad técnica se entiende un currículo por objetivos y una EF orientada al rendimiento, mientras que desde la racionalidad práctica el currículo se orienta como proyecto y la orientación que se otorga a la EF es de carácter cooperativo-educativo.

En lo que a nuestra investigación se refiere, es necesario esclarecer cuál es la clasificación bajo la que nos enmarcamos. En consonancia con nuestra forma de estructurar el pensamiento, entendemos una perspectiva dual por su relación directa con diferentes aspectos educativos, que también se entienden mediante una visión bipartita, como son los enfoques curriculares y los enfoques de EF (López-Pastor et al. 2003). Desde esta dualidad contextualizamos nuestra investigación dentro de la racionalidad práctica. Los motivos de esta decisión son que pretendemos adquirir unos saberes prácticos, así como la comprensión de unas situaciones contextualizadas como, por ejemplo, el análisis de los sistemas de EFyC en situaciones cooperativas en EF realizadas por los profesores que pertenecen al GTIAEF. De igual manera, a nivel educativo, nos sentimos identificados con una concepción curricular basada en el proceso, en el que el aprendizaje se entiende como el desarrollo de estructuras de conocimiento y en el que existe una relación teoría-práctica orgánica, en la que el profesor crea su propio currículo. Estas ideas no solo se encuentran en consonancia con nuestra forma de entender la educación, sino que también se relaciona con las ideas de los participantes de este estudio. Por un lado, desde el ámbito educativo, la racionalidad práctica se caracteriza por un currículo como proyecto. Estas ideas son compartidas por el conjunto de docentes que pertenecen al GTIAEF. Por otro lado, la racionalidad práctica se vincula con un enfoque de la EF cooperativo y educativo, que también es adoptada por este grupo de profesores. Además, el enfoque cooperativo de la EF se relaciona con el contexto en el que pretendemos realizar la investigación y con el sistema de EFyC que se pretende investigar, ya que la finalidad última de ambos conceptos es eminentemente educativa.

### **3.2. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN EL QUE SE ENMARCA ESTE ESTUDIO**

En función de estas estructuras de pensamiento se establecen los paradigmas de investigación. Según Guba & Lincoln (2002), los paradigmas se definen “como sistemas básicos de creencias basados en supuestas ontológicas, epistemológicas y metodológicas” (p. 119). A esta definición, los propios autores añaden que el conjunto de creencias debe ser aceptado únicamente basándose en la fe, dado que, si fuera una verdad establecida, la conformación de diferentes paradigmas carecería de sentido. En la línea de esta idea, Kuhn (1971) considera que “un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa, una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma” (p. 271). Por último, desde una visión más práctica, Bisquerra (2004) considera el término paradigma “para referirse a las diferentes aproximaciones a la investigación, con el propósito de clarificar y ofrecer soluciones a los retos que actualmente plantea la educación” (p. 63).

Para observar las características de cada paradigma es necesario atender a la respuesta que dan a la pregunta: ontológica, epistemológica y metodológica (Kruse, 1995). En función de la forma de ver y entender la realidad (dimensión ontológica), el modo de relacionarse con la realidad (dimensión epistemológica) y el método de adquisición del conocimiento de dicha realidad (dimensión metodológica) se establecen diferentes paradigmas. Valles (2000) expone tres clasificaciones de paradigmas, en función de si conciben dos, tres o cuatro paradigmas. A continuación, se exponen las visiones de dos y tres paradigmas extendiéndose en sus características principales.

Por un lado, López-Pastor (1999a) indica la existencia de un planteamiento dual en el que se diferencia entre paradigma cuantitativo y paradigma cualitativo. El primero de ellos aboga por métodos cuantitativos, es de carácter objetivo y se basa en la medición controlada para buscar generalizaciones. El paradigma cualitativo utiliza métodos cualitativos, es de carácter subjetivo y se basa en la observación para la explicación de casos concretos.

Por otro lado, otros autores (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992; Bisquerra, 2004; Sandín, 2003) consideran que la clasificación más extendida en este momento es la de tres paradigmas, que comprende los paradigmas positivista, interpretativo y crítico. El paradigma positivista “se centra en explicar predecir y controlar los fenómenos objeto de estudio, identificando las regularidades sujetas a leyes que actúan en su configuración” (Bisquerra, 2004, p. 68). Para ello adapta un modelo de investigación de las Ciencias Naturales a las Ciencias Sociales. El paradigma interpretativo pretende “obtener comprensiones en profundidad de casos particulares” (Bisquerra, 2004, p. 72). Este paradigma surge como oposición al hecho de utilizar

métodos de las Ciencias Naturales a las Ciencias Sociales, agrupando diferentes corrientes. Por último, el paradigma crítico o sociocrítico, pretende el cambio y la liberación con la teoría crítica como fundamentación teórica (Bisquerra, 2004).

Independientemente de la clasificación, podemos observar cómo dos paradigmas se mantienen a pesar de las denominaciones, el paradigma positivista y el paradigma interpretativo (González, 2003). Es por ello por lo que, indistintamente de la clasificación de la que nos valgamos, ya se contemplen dos o tres paradigmas, nuestro posicionamiento apenas variará.

En función de esta exposición teórica sobre las características de cada paradigma, nuestra investigación se plantea dentro de un marco paradigmático interpretativo. Esto es así dado que la investigación pretende la comprensión de una serie de sucesos contextualizados, como son la aplicación de los sistemas de EFyC en las propuestas didácticas cooperativas desarrolladas por unos docentes concretos que pertenecen al GTIAEF. En estas situaciones contextualizadas juegan un papel fundamental las relaciones sociales profesor-alumnos o alumno-alumno, como en cualquier ámbito educativo, de ahí la elección de este paradigma. Para su desarrollo apostamos por una metodología cualitativa, cuyas características principales se exponen a continuación.

### **3.2.1. Metodología cualitativa en la investigación en Ciencias Sociales**

La investigación cualitativa tiene una larga tradición en las Ciencias Sociales. Pese a que son comúnmente entendidos como aquellos que surgen como oposición a los métodos cuantitativos, es difícil determinar cuáles son los métodos que se enmarcan bajo esta denominación (Arnal et al. 1992; Rodríguez, Gil, & García, 1996). Según Rodríguez et al. (1996), las causas que impiden determinar los métodos de investigación cualitativa son: (a) la proliferación de métodos que pueden encontrarse adscritos al campo cualitativo; (b) la variedad de disciplinas que aportan su distinción metodológica y (c) el propio significado de método, en el que se engloban conceptos como enfoques o técnicas.

En la misma línea, Ruiz-Olabuénaga (1996) considera que es más difícil procurar una definición de los métodos cualitativos que describirlos. Por ello, propone que estos métodos se caracterizan porque: (a) el objetivo de la investigación es captar y reconstruir el significado de las cosas; (b) su lenguaje se basa en las narraciones y descripciones; (c) la recogida de información es flexible; (d) su forma de proceder es inductiva y (e) no se orienta a la búsqueda de generalizaciones, sino que se centra en casos particulares y contextualizados, de acuerdo con una visión holística.

Taylor & Bogdan (1987), por su parte, entienden que la metodología cualitativa se refiere a “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o

escritas, y la conducta observable” (p. 20), a lo que añaden una serie de características que determinan este método:

1. Es inductiva, por lo que, partiendo de los datos, el investigador desarrolla conceptos o modelos. En cuanto al diseño es flexible y parte de unos interrogantes.
2. Se abordan las investigaciones en contextos determinados. La forma de encaminarse al campo es entendiéndolo como un todo.
3. El modo de interactuar con los participantes de la investigación es natural. En consecuencia, se pueden generar efecto, aunque la idea es evitarlo.
4. Se busca la comprensión de los participantes en su contexto. Para ello, el investigador se ha de identificar con el objeto de investigación y entender su visión.
5. El investigador hace un ejercicio de evitar sus propias creencias para no predisponer la investigación. Por esta razón, todo lo que sucede es motivo de investigación.
6. El objetivo de este tipo de investigaciones no es la verdad absoluta, sino la comprensión de una situación desde una perspectiva global de la situación.
7. Cuenta con un carácter humanistas. El hecho de utilizar este tipo de métodos hace que se conozca en profundidad a la persona, incluso sus aspectos más personales.
8. Los investigadores deben procurar la validez de su investigación. Su cometido es reflejar las observaciones de la realidad social sin ningún tipo de filtro.
9. Para este método cualquier situación, contexto o persona es digno de estudio. Ya que el objetivo es la comprensión global de un aspecto.
10. Es considerado como un arte. A pesar de seguir unas pautas, el método está al servicio del investigador para la mejor consecución de su cometido.

Tras exponer las características de la metodología cualitativa observamos cómo estas se adecuan a las necesidades de nuestra investigación. Como afirma Ruiz-Olabuénaga (1996), el objetivo de esta metodología es la comprensión de una situación contextualizada. En nuestro caso, esta situación es el análisis de la EFyC en situaciones cooperativas en EF por unos docentes de Educación Primaria pertenecientes al GTIAEF. Según Taylor & Bogdan (1987), el punto de partida son unos interrogantes según los cuales se busca la comprensión de los participantes en su contexto, comprendiendo su visión y procurando reflejar la realidad social. Para conseguir la comprensión de los profesores en su contexto nosotros nos valemos de un estudio de caso, que nos permita estudiar a los docentes en profundidad. Para este trabajo, utilizamos diferentes técnicas de recogida de datos como la observación directa no participante, la entrevista individual semiestructurada y el análisis de documentos que se justificarán a continuación.

### **3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO**

La presente investigación se estructura como un estudio de caso, ya que, como afirma Pérez-Serrano (1994), esta modalidad de investigación se ha aplicado con éxito en diferentes situaciones a nivel educativo. Según Stake (1998), el estudio de caso se define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Bajo esta definición, cualquier caso podría ser digno de investigación, sin embargo, como afirma Stake (1998), el caso debe contar con un carácter único y debe ser interesante, tanto por esta unicidad como por lo que posee de común.

Según Rodríguez et al. (1996), la elección del estudio de caso viene determinada por tres razones principales: (a) su carácter crítico, es decir, que permita confirmar, desmentir o ampliar el conocimiento de un objeto de estudio; (b) su carácter de unicidad y (c) su capacidad reveladora. La selección de este tipo de diseño para nuestra investigación se justifica por dos aspectos principalmente. En primer lugar, la elección de un estudio de caso se determinó por la pretensión de ampliar el conocimiento sobre uno de los pilares de nuestro objeto de estudio, la EFyC. En segundo lugar, se utilizó este diseño porque realizamos el estudio de un contexto de análisis único, ya que pretendemos examinar la aplicación de estos sistemas de EFyC en situaciones de AC por un grupo de profesores muy concreto, pertenecientes al GTIAEF.

Según Coller (2000), a la hora de definir el tipo de diseño o de estudio de caso, es necesario atender a la relevancia y la naturaleza del caso. En cuanto a la relevancia, según Stake (1998), para el investigador puede ser relevante el caso o la temática. Según el propio autor, podemos encontrar tres tipos de estudio de caso: (a) cuando la motivación es la mejora de un caso se nombra como un “estudio intrínseco de caso”; (b) cuando la cuestión a investigar es la comprensión de una situación general y el caso es un instrumento para su consecución, la investigación se entiende como un “estudio instrumental de caso” y (c) cuando se pretende investigar una problemática y para ello se utilizan varios casos, la investigación se denomina “estudio colectivo de casos”.

En lo referente a nuestra investigación, la finalidad era la comprensión de una problemática concreta, los de sistemas de EFyC en las propuestas basadas en el AC de los profesores del GTIAEF. En cuanto al tipo de estudio de caso, según Álvarez & San Fabián (2012), un mismo estudio de caso puede abarcar varias modalidades. Esto es así ya que no existen unas estructuras estandarizadas para su aplicación. Por este motivo nuestra investigación podía considerarse como: (a) un “estudio instrumental de caso”, en la medida en la que el GTIAEF se entiende como un ente único o (b) un “estudio colectivo de casos”, dado que nos valemos de la

participación de tres profesores del GTIAEF para conseguir este cometido, considerando a cada uno de los docentes como un caso.

### **3.3.1. Fases del estudio de caso**

Independientemente de la forma de comprender el estudio de caso, según Martínez-Bonafé (1988), éste comprende tres fases generales: (a) fase preactiva; (b) fase interactiva y (c) fase postactiva. Según el propio Martínez-Bonafé (1988), en la fase preactiva se contempla la epistemología que da forma a los problemas a investigar, así como los objetivos que se plantean. Igualmente, considera los criterios de selección de los casos, las interacciones que pueden suceder en el contexto en el que se enmarca la investigación, los recursos necesarios, ya sean técnicos o materiales, así como la temporalización pronosticada. La fase interactiva responde al trabajo de campo. En esta fase se enmarca desde la toma de contacto y la negociación hasta las técnicas e instrumentos de obtención de datos utilizados, con los que se procede a la triangulación de técnicas o de fuentes de información. Por último, la fase postactiva hace mención de la elaboración del informe tras el análisis de los datos y su categorización.

#### **3.3.1.1. Fase preactiva del estudio de caso: criterios de selección**

En esta fase se contempló la formulación de los objetivos de la investigación y se desarrolló la elección del tipo de estudio de caso, ambas ya expuestas. En cuanto a los criterios escogidos para la selección de los casos, se concretó la población total hasta llegar a un grupo potencial de participantes del estudio. Para esta investigación establecimos los siguientes criterios de selección de los casos: (a) ser profesor de EF en Educación Primaria; (b) pertenecer al GTIAEF; (c) trabajar en centros cercanos a la localidad de Mozoncillo (lugar donde está la residencia habitual del investigador) o a la ciudad de Segovia y (d) estar dispuesto a colaborar con la investigación.

La justificación de estos criterios vino determinada por la literatura científica consultada que se expone a continuación. En el caso de entender la investigación como un estudio colectivo de casos para asegurar así unos resultados de mayor calado, Yin (1984; en Rodríguez et al. 1996, p. 96) considera que debe estar basado en la replicación. No obstante, esta replicación se daría siempre y cuando se contemplaran una serie de criterios en la selección de los casos. El primer criterio es la rentabilidad (Stake, 1998). En este sentido debíamos encontrar casos accesibles, dispuestos a colaborar y que nos proporcionaran asertos con los que llegar a la comprensión. Para cumplir con esta accesibilidad en nuestro estudio, determinamos como criterio que trabajaran cerca de una localidad de Segovia en la que reside el investigador. Según Rodríguez et al. (1996), el segundo criterio es la variedad; es decir, de entre los posibles participantes, seleccionar los que propiciaran una replicación teórica y un equilibrio en el que compensar las

características de los casos. Para hacer efectiva esta variedad y equilibrio, se seleccionaron casos pertenecientes a diferentes tipologías de centros, ya sean Centro Rural Agrupado (CRA) o Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP), y en diferentes zonas (rural o urbana), todo ello con el objetivo de presentar una perspectiva amplia en cuanto a estos aspectos.

### **3.3.1.2. Fase interactiva del estudio de caso: Descripción de los casos, toma de contacto y negociación**

Con la ayuda de los tutores de este trabajo, por su mayor conocimiento y relación con los docentes, nos pusimos en contacto con los casos que se consideraron adecuados para la investigación en función de los criterios anteriormente expuestos. Antes de explicar el proceso de negociación del acceso al campo, se realiza una breve descripción de los casos que participan en el estudio:

1. El caso 1 es un profesor que comenzó a impartir clase hace 20 años. Su experiencia docente se ha desarrollado tanto en zonas urbanas como rurales y en diferentes tipos de centros, ya sean CEIP o CRA. En la actualidad imparte clase de EF en un CEIP de la ciudad de Segovia. Es un centro urbano y de carácter público.
2. El caso 2 es un profesor que comenzó a impartir clase de EF en el año 2005. Desde entonces, ha dado clase en colegios tanto urbanos como rurales. En cuanto a la tipología de centro, este profesor tiene experiencia en CEIP, CRA, Centro de Educación Obligatoria y Centro de Educación Especial. Actualmente desarrolla su labor docente en un CRA de la provincia de Segovia en el que imparte clase de EF en tres localidades. En dos de ellas lo hace con todos los cursos en la misma sesión, mientras que en una de ellas lo hace con grupos formados por dos cursos diferentes.
3. El caso 3 es un profesor que empezó su carrera profesional en el año 2015. Su experiencia en Educación Primaria únicamente ha sido en centros del ámbito rural. Mientras que su experiencia docente en ESO se reduce al ámbito urbano. Actualmente trabaja en un CEIP de una localidad de la provincia de Segovia en la que imparte clase de EF a 6º de Educación Primaria y motricidad en la etapa de Educación Infantil.

En un primer momento, se solicitó el consentimiento por parte de los casos a colaborar en la investigación y se les informó de los objetivos del estudio. De igual manera, se expuso la necesidad de recoger información a partir de la observación directa no participante, la entrevista individual semiestructurada y el análisis documental. En esta primera toma de contacto también se esclarecieron las condiciones éticas de la investigación como la protección de los participantes y el contexto, la confidencialidad de los participantes y de cualquier información que pueda revelar su identidad y el compromiso a proporcionar la información obtenida a los

participantes de la investigación para que: (a) verificaran o modificaran información y (b) añadieran información si así lo consideraban.

En un segundo momento se acordaron los periodos temporales en los que efectuar el trabajo de campo. Este trabajo se realizó en función de las UDD de cada uno de los profesores. De este modo, fue necesario una visita previa al colegio para seleccionar en qué UD realizar el trabajo. Estas visitas también se aprovecharon para pedir a los profesores las UDD referentes a la metodología basada en el AC trabajadas por ellos, las cuales serían analizadas en esta investigación. Con el caso número 1, la observación comenzó con el inicio de la UD de Bádminton en el curso de 6º de Educación Primaria. Con el caso número 2, la observación se inició con la UD de retos cooperativos, en los cursos de 1º y 2º de Educación Primaria. Por último, la observación del caso número 3 comenzó el día en el que iniciaba un proyecto de la UD de Baloncesto en el curso de 6º de Educación Primaria. A partir de estos días se fueron concretando el resto de las observaciones, así como los días en los que realizar las diferentes entrevistas. Todos estos momentos se exponen detalladamente en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1

*Temporalización de las observaciones y las entrevistas de los casos*

<b>CASO</b>	<b>TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS</b>	<b>MOMENTO DE REALIZACIÓN</b>
1	Observaciones	1: 15 de mayo de 2018 desde las 13:00 hasta las 14:00
		2: 17 de mayo de 2018 desde las 13:00 hasta las 14:00
	Entrevista	22 de mayo de 2018
2	Observaciones	1: 16 de mayo de 2018 desde las 10:30 hasta las 11:30
		2: 17 de mayo de 2018 desde las 10:30 hasta las 11:30
		3: 23 de mayo de 2018 desde las 10:30 hasta las 11:30
		4: 24 de mayo de 2018 desde las 10:30 hasta las 11:30
	Entrevista	24 de mayo de 2018
3	Observaciones	1: 23 de mayo de 2018 desde las 12:30 hasta las 13:30
		2: 29 de mayo de 2018 desde las 11:00 hasta las 12:00
		3: 30 de mayo de 2018 desde las 12:30 hasta las 13:30
	Entrevista	28 de mayo de 2018

### **3.3.1.3. Fase postactiva del estudio de caso: temporalización**

En la Tabla 3.2 se expone el proceso seguido para la realización del presente estudio. Se indican los momentos significativos del proceso de investigación y el comienzo de la elaboración de los diferentes capítulos que dieron lugar al informe final.

Tabla 3.2

*Cronología del proceso de investigación*

<b>FASE DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
Elección de la temática y del diseño del estudio	Octubre
Inicio de la revisión bibliográfica	Noviembre
Elaboración del Capítulo I: Introducción	Noviembre
Elaboración del Capítulo III: Metodología	Diciembre
Elaboración del Capítulo II: Marco teórico	Febrero
Negociación del acceso al campo	Abril
Realización de las entrevistas, observaciones y análisis de documentos	Mayo
Transcripción de los datos obtenidos	Junio
Análisis y codificación de los datos obtenidos	Junio
Elaboración del Capítulo IV: Análisis de los resultados y discusión	Junio
Elaboración del Capítulo V: Conclusiones	Julio

### **3.4. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS**

Según Pérez-Serrano (1994), el objetivo de los estudios de caso es la comprensión global de un fenómeno o unidad, para lo que es necesario analizar en profundidad todo lo referente a ello. Para este propósito se escogieron una serie de técnicas de recogida de datos que se justifican y explican a continuación. De la variedad de técnicas de recogida de información que pueden ser utilizadas en los estudios de caso nos valemos de la observación directa no participante, la entrevista individual semiestructurada y el análisis documental. La utilización de estas tres técnicas de recogida de datos se encuentra motivada porque cada una permite un tipo diferente de información. Según Barba (2013), la observación permite ver cómo suceden las actuaciones, la entrevista permite comprobar las perspectivas personales sobre estas actuaciones y el análisis documental permite analizar los constructos elaborados por el propio grupo social. En relación con esta idea, Stake (1998) considera que estas técnicas son las más utilizadas en los estudios de caso. De este modo, justificamos la elección de estas técnicas para nuestra investigación.

#### **3.4.1. La observación directa no participante**

Este tipo de observación nos “permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce” (Rodríguez et al. 1996, p. 149). Según los propios autores es un proceso deliberado, sistemático y orientado por una cuestión o propósito, de esta manera se diferencia del resto de observaciones de carácter cotidiano. En esta línea se encuentra Ruiz-Olabuénaga (1996), quien la define como “el proceso de contemplar sistemática y detenidamente como se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella

discurre por sí misma” (p. 125). Según dicho autor, la observación puede obedecer a diferentes estrategias, ya sea participante o no participante, puede contemplar diferentes niveles de sistematización y distintos grados de control. En nuestro caso, se optó por una observación no participante, ya que pretendíamos analizar una serie de interacciones que precisamente con la participación del investigador se podrían encontrar adulteradas.

Stake (1998) considera que la explicación del contexto debe ser un aspecto indispensable para que la adquisición de significados relevantes, al mismo tiempo que para otorgar la sensación al lector de haber estado ahí. Rodríguez et al. (1996) añade que además de tener en cuenta el contexto, el cual determinará muchas de las observaciones posteriores, también hay que atender a la duración del proceso y su distribución en el tiempo. Para sistematizar este proceso, Rodríguez et al. (1996) diferencian distintos sistemas de observación: (a) sistemas de categorías; (b) sistemas descriptivos; (c) sistemas narrativos y (d) sistemas tecnológicos.

En lo que respecta a nuestra investigación, pretendíamos acceder a contextos escolares para estudiar las dinámicas de evaluación de una serie de docentes. Estos contextos corresponden a CEIP o CRA presentes tanto en zonas rurales como urbanas de la provincia de Segovia. Nos decantamos por una observación directa no participante dado que el hecho de participar de alguna manera podría interferir en la aplicación de los sistemas de evaluación por parte de los docentes, lo que imposibilitaría conseguir nuestro objetivo. Asimismo, lo que pretendíamos era observar una dinámica cotidiana de dicha clase en los contextos cooperativos, por lo que la participación del investigador propiciaría unas actuaciones de los alumnos diferentes de las que realizarían sin esta distracción. Para este proceso, nos basamos en en dos tipos de sistematización, de categorías y descriptivos. Esta elección vino motivada porque pretendíamos la observación de una serie de aspectos determinados, para los cuales elaboramos unas categorías que focalicen la atención (Tabla 3.3). No obstante, no pretendíamos la mera verificación de una categoría, sino que nuestro objetivo era analizar estas conductas de forma global, de ahí el carácter descriptivo de los sucesos observados.

Tabla 3.3

*Categorías y su concreción para la observación directa no participante*

<b>CATEGORÍA</b>	<b>ASPECTOS QUE DEFINEN LA CATEGORIA DE OBSERVACIÓN</b>
1. Tipo de evaluación utilizada en las dinámicas habituales y en el AC en EF.	1.1. Tipo de evaluación utilizada en las dinámicas habituales de evaluación. 1.2. Tipo de evaluación utilizada situaciones de AC.
3. Participación y responsabilidad del alumnado en la evaluación en EF en AC.	3.1. Tipo de participación del alumnado en la evaluación. 3.2. Momento de participación. 3.3. Personas a las que evalúa el alumnado.

---

	3.4. Modo en el que se produce esta cesión de responsabilidad.
4. Integración de los sistemas de evaluación en los procesos de E-A basados en el AC en EF.	4.1. Integración de la evaluación en los procesos de E-A.
5. Instrumentos de evaluación utilizados en las propuestas de AC en EF.	5.1. Tipos de instrumentos y su utilización formativa. 5.2. Viabilidad de los instrumentos. 5.3. Funcionalidad o utilidad de los instrumentos.
6. Ventajas e inconvenientes de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales en propuestas de AC en EF.	6.1. Ventajas y/o inconvenientes de la participación del alumnado en la evaluación. 6.2. Ventajas y/o inconvenientes de la integración de la evaluación en los procesos de E-A.

---

### 3.4.2. La entrevista individual semiestructurada

El objetivo de la investigación era reflejar todas las versiones que rodean al tema a investigar. Para ello, no vale con la interpretación de los sucesos observados únicamente, sino que son necesarias descripciones e interpretaciones de otras fuentes de información, de ahí la utilización de la entrevista (Stake, 1998). La entrevista es una técnica en la que el entrevistador requiere información de unos entrevistados para la obtención de unos datos sobre un problema determinado (Albert-Gómez, 2007; Rodríguez et al. 1996; Tójar, 2006).

Las entrevistas deben responder a una planificación previa. Según Ruiz-Olabuénaga (1996), podemos diferenciar tres características de las entrevistas con las que categorizarlas: (a) en función del número de entrevistados, ya sea individual o grupal; (b) en función de la profundidad, diferenciando entre biográficas o focalizadas y (c) con relación al nivel de flexibilidad, en el que podemos distinguir entre estructuradas o no estructuradas. Con relación al nivel de estructura, además de estas tipologías, Albert-Gómez (2007) considera las entrevistas semi-estructuradas, en las que el entrevistador planifica los temas de las preguntas, sin embargo, no se determina las posibles respuestas del entrevistado, lo que las opone a las entrevistas estructuradas. Por último, Taylor & Bogdan (1987) consideran que las entrevistas cualitativas destacan por ser flexibles y dinámicas y deben oponerse a las entrevistas estructuradas. En función de la opinión de estos autores, determinamos el tipo de estructura de nuestra entrevista.

En nuestro caso se realizaron entrevistas individuales, focalizadas y de carácter semiestructurado a los tres profesores o casos de la investigación. Las razones que nos llevaron a elegir una entrevista focalizada fueron que, de acuerdo con la literatura científica consultada, contábamos con ciertos temas que queríamos abordar (Tabla 3.4), por lo que el foco de atención de la investigación lo centramos en un tema específico como es la evaluación en EF en Educación Primaria. El hecho de ser individuales vino motivado porque los participantes de la investigación son docentes, cuyas actuaciones se suceden de forma individual y cada uno de

ellos cuenta con unas características que lo hacen único. Para finalizar, el carácter semiestructurado se determinó porque contábamos con preguntas elaboradas previamente y que surgían a raíz de las categorías previas, pero la entrevista estaba abierta a las posibles modificaciones que con cada caso se realizara. Contábamos con que, al realizar unas preguntas surgirían otras que, si eran relevantes para la investigación, se incorporarían a la entrevista. Por último, las respuestas no se encontraban determinadas y no existía un orden estrictamente especificado, más allá de que las preguntas correspondían a un tema.

Tabla 3.4

*Categorías para la entrevista individual semiestructurada*

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>TEMAS DE LA ENTREVISTA RELATIVOS A CADA CATEGORÍA</b>
1. Tipo de evaluación utilizada en las dinámicas habituales y en el AC en EF.	1.1. Concepto de evaluación en EF. 1.2. Concepto de evaluación en situaciones de AC.
2. Influencia de la formación en las evaluaciones realizadas con metodología basada en el AC en EF.	2.1. FIP en evaluación. 2.2. Evolución de los sistemas de evaluación en EF. 2.3. Formación en EFyC.
3. Participación y responsabilidad del alumnado en la evaluación en EF en AC.	3.1. Tipo de participación del alumnado en la evaluación en EF. 3.2. Importancia de la participación del alumnado en la evaluación en EF.
4. Integración de los sistemas de evaluación en los procesos de E-A basados en el AC en EF.	4.1. Integración de los sistemas de evaluación en los procesos de E-A.
5. Instrumentos de evaluación utilizados en las propuestas de AC en EF.	5.1. Tipos de instrumentos utilizados en las dinámicas habituales en EF. 5.2. Origen de los instrumentos de evaluación en EF. 5.3. Capacidad formativa de los instrumentos de evaluación de EF. 5.4. Viabilidad de los instrumentos de evaluación en EF.
6. Ventajas e inconvenientes de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales en propuestas de AC en EF.	6.1. Ventajas de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales. 6.2. Inconvenientes de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales.
7. Recomendaciones sobre la aplicación de los sistemas de EFyC en propuestas de AC en EF.	7.1. Recomendaciones sobre la implementación de la EFyC en EF. 7.2. Recomendaciones sobre la aplicación de la EFyC en EF.

El proceso seguido para el desarrollo de las entrevistas es el que expone Albert-Gómez (2007), quien considera cuatro fases: (a) preparación o planificación; (b) ejecución; (c) evaluación y (d) control. En cuanto a la primera fase, tras esclarecer el propósito del estudio y contar con un conocimiento previo de la temática que se pretende investigar, se elaboró la entrevista. Según

Valles (2002), para elaborar la entrevista es necesario traducir los objetivos y las preguntas de la investigación en preguntas para la entrevista. Para ello, se desarrollaron una serie de preguntas teóricas sobre cada objetivo como, por ejemplo: ¿Cómo han adquirido los profesores del GTIAEF la formación en EFyC y cuál ha sido su influencia?, de las que surgieron, a su vez, diferentes preguntas que guiarían la entrevista tales como: ¿De qué manera has adquirido la formación en evaluación con la que cuentas actualmente? o ¿Cuáles son las razones que te motivaron para evolucionar hacia la EFyC? (Tabla 3.5). Según Kvale (2011), estas preguntas tienen la función de otorgar información y hacer que la entrevista fluya. Con respecto a la fase de ejecución, se utilizaron dos estrategias propuestas por Valles (2002): (a) referidas a la elaboración de los guiones, en la que destaca la confección de diferentes formas de comenzar la entrevista y (b) en cuanto al proceso de realización de la entrevista, en el que enfatiza repetir aspectos que no hayan quedado claros o pedir aclaraciones. En cuanto a la fase de evaluación, corresponde con el análisis de las entrevistas y su consecuente codificación. Por último, la fase de control se desarrolló a lo largo de todo este proceso. La entrevista fue revisada por los tutores del trabajo, quienes hicieron la función de juicio de expertos para aportar validez y fiabilidad al instrumento.

Tabla 3.5

*Ejemplo del proceso para la elaboración del guion de las entrevistas*

<b>OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>PREGUNTAS TEMÁTICAS</b>	<b>PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA</b>
1. Estudiar si el profesorado de GTIAEF que utiliza la metodología de AC en EF realizan sistemas de EFyC en dichas propuestas.	1.1. ¿El profesorado del GTIAEF utiliza sistemas de EFyC?	1.1.1. ¿Consideras que realizas EFyC? ¿Por qué?
	1.2. ¿El profesorado del GTIAEF utiliza sistemas de EFyC en propuestas de AC?	1.2.1. ¿Utilizas la EFyC cuando llevas a cabo AC, bien como metodología o bien como actividades cooperativas? 1.2.2. Si es así ¿Cuáles son las razones para que procedas de esta manera? 1.2.3. ¿Consideras coherente emplear la EFyC cuando utilizas AC? ¿Por qué?
2. Comprobar cuál es la influencia de la FIP y la FPP del GTIAEF en el tipo de evaluación que desarrolla en sus propuestas de EF basadas en AC.	2.1. ¿Cuál fue el modelo de evaluación aprendido por el profesorado del GTIAEF en su formación inicial y cuál ha sido su influencia?	2.1.1. ¿Qué tipo de evaluación viviste durante tu formación inicial en el conjunto de las asignaturas de la carrera? 2.1.2. ¿Cuáles de esos sistemas o tipos de evaluación utilizaste más durante tus primeros años como maestro de Educación Primaria?
	2.2. ¿Cómo han adquirido los profesores del GTIAEF la formación en EFyC y cuál ha sido su influencia?	2.2.1. ¿De qué manera has adquirido la formación en evaluación con la que cuentas actualmente? 2.2.2. ¿Cuáles son las razones que te motivaron para evolucionar hacia la EFyC? 2.2.3. ¿Consideras importante una formación en EFyC?

### 3.4.3. Análisis documental

Como afirma Ruiz-Olabuénaga (1996), si la observación es el modo más natural de recoger información y la entrevista la técnica más popular entre los investigadores, el análisis de documentos es la técnica más universal para efectuar las tareas de investigación. Según Krippendorff (1990), “el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28). Desde esta perspectiva, el análisis de documentos nos permite contar con una idea previa. En esta misma línea, Tójar (2006) considera que el análisis de documentos es una técnica que permite conocer algo antes de desplazarse al contexto en el que se aplica. Sin embargo, este autor, además, considera que esta técnica permite generar ideas a las que atender mediante otras técnicas de recogida de datos como son las entrevistas o las observaciones. En función de estas ideas concluimos que el análisis de documentos es significativo, ya que nos permite conocer el contexto en el que se desarrolla un objeto de estudio al mismo tiempo que nos otorga una base útil en el resto de las técnicas de recogida de datos de la investigación.

Sandoval (1996; en Tójar, 2006, p. 241) recomienda el desarrollo del análisis de documentos en cinco etapas: (a) buscar los documentos existentes y disponibles; (b) clasificar los documentos encontrados; (c) seleccionar los documentos a analizar; (d) leer en profundidad el contenido, buscando tendencias similares y (e) realizar una lectura cruzada en la que se comparen documentos entre sí para comprender sintéticamente las diferencias. A estas etapas añadimos las ideas de Rapley (2014), quien considera necesario: (a) partir de una serie de preguntas de investigación iniciales, las cuales deben ser tenidas en cuenta a lo largo del proceso de análisis y (b) tratar los textos con escepticismo, examinando las regularidades y las variabilidades entre los diferentes documentos y efectuando un proceso de codificación cada vez más exhaustivo a medida que se lee. En nuestro caso, éramos conscientes de la necesidad de establecer unas categorías previas para que la lectura e interpretación del documento respondiera con veracidad al cometido de la investigación (Ruiz-Olabuénaga, 1996). En la Tabla 3.6 se exponen las categorías que orientaron la elaboración de unos indicadores previos sobre lectura, los cuales se encontraban abiertos a incorporaciones emergentes del proceso de lectura, sin embargo, no surgió ningún otro indicador. Este análisis se realizó previo a las entrevistas y las observaciones para configurar una idea sobre lo que nos íbamos a encontrar en el acceso al campo y posteriormente para contrastar las observaciones realizadas y las respuestas de los docentes a las entrevistas.

Tabla 3.6

*Categorías para el análisis documental*

CATEGORÍAS	INDICADORES DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL
1. Tipo de evaluación utilizada en las dinámicas habituales y en el AC en EF.	1.1. La explicitación del tipo de evaluación utilizada y la justificación de su elección. 1.2. Explicación de la metodología cooperativa y su relación con el sistema de EFyC.
3. Participación y responsabilidad del alumnado en la evaluación en EF en AC.	3.1. El tipo de participación o responsabilidad del alumnado en la evaluación. 3.2. Momento de participación. 3.3. Elementos de la programación sobre los que puede participar el alumnado en la evaluación. 3.4. Modo en el que se produce esta cesión de responsabilidad por parte del docente.
4. Integración de los sistemas de evaluación en los procesos de E-A basados en el AC en EF.	4.1. Manifestación de que los sistemas de evaluación estén integrados en los procesos de E-A.
5. Instrumentos de evaluación utilizados en las propuestas de AC en EF.	5.1. Tipos de instrumentos utilizados en relación con los instrumentos de la propuesta de EFyC. 5.2. Utilización formativa de los instrumentos en relación con la presencia de feedback. 5.3. Viabilidad de los instrumentos en relación con un número de instrumentos utilizados y con la carga de trabajo que supone. 5.4. Funcionalidad o utilidad de los instrumentos en relación con los objetivos o finalidades que tienen.

### 3.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Antes de exponer el proceso de análisis de los datos, consideramos necesario explicar el sistema de categorías que hemos elaborado y los criterios de codificación seleccionados. En cuanto a la exposición de las categorías utilizadas para la observación directa no participante, la entrevista individual semiestructurada y el análisis de documentos, se realiza con la intención de aportar una base para comprender el estudio realizado. En lo que respecta a la codificación, se expone para facilitar la lectura y comprensión de los resultados del estudio.

#### 3.5.1. Sistema de categorías utilizado

En lo que respecta a nuestro estudio, hemos utilizado un sistema de categorías único para los tres instrumentos de recogida de datos que empleamos. Las razones que motivaron esta decisión son que consideramos coherente esta forma de proceder, ya que mediante los resultados de las diferentes técnicas se aborda una categoría concreta, encontrando una visión completa. De igual manera, consideramos que esta forma de actuar facilita el proceso de análisis de datos.

El sistema de categorías se ha efectuado en relación con la literatura científica consultada. Estas categorías se elaboraron antes de la recogida de datos y se encontraban abiertas a la suma de otras emergentes. No obstante, no se consideró necesario. Las categorías y subcategorías se pueden ver al comienzo del Capítulo 4: Análisis de los resultados y discusión.

### 3.5.2. Proceso de categorización

El proceso de categorización siguió dos fases. En primer lugar, en función de los conocimientos previos sobre las temáticas que conforman el objeto de estudio se elaboraron unas preguntas de investigación. Estas preguntas de investigación se fueron perfeccionando con la lectura de la literatura científica específica de los pilares de nuestro objeto de estudio, en este caso: la EFyC, el AC y el GTIAEF. En segundo lugar, con la definición de las preguntas de investigación, se establecieron unas categorías previas, cuya justificación se expone con la Tabla 3.7.

Tabla 3.7

*Explicación y justificación de las categorías seleccionadas*

CATEGORÍAS	JUSTIFICACIÓN
1. Tipo de evaluación utilizada en las dinámicas habituales y en el AC en EF.	Se selecciona esta categoría para observar el tipo de evaluación que los docentes estudiados realizan. En el caso de ser formativa y compartida se pretende saber si se aplica en situaciones de AC, cuáles son los motivos de esto y la relación que observan entre AC y EFyC.
2. Influencia de la formación en las evaluaciones realizadas con metodología basada en el AC en EF.	Esta categoría se selecciona por la influencia que tiene en la evaluación que los docentes aplican las experiencias vividas en este ámbito, tanto en la formación como alumno como en la FIP. Además, se pretende conocer la forma en la que se adquiere la formación en EFyC.
3. Participación y responsabilidad del alumnado en la evaluación en EF en AC.	Se elige esta categoría porque la participación del alumnado en la evaluación es uno de los ejes fundamentales de la EFyC. Pretendemos saber el tipo de participación, el momento, la forma en la que se produce la cesión de responsabilidad por parte del profesor y en qué aspectos del proceso de E-A incide el alumnado.
4. Integración de los sistemas de evaluación en los procesos de E-A basados en el AC en EF.	Al igual que la anterior categoría, la integración de los sistemas de evaluación en el proceso de E-A, es un aspecto clave de los sistemas de EFyC. Pretendemos saber si los profesores integran la evaluación en los procesos de E-A y en caso afirmativo si mejora los aprendizajes.
5. Instrumentos de evaluación utilizados en las propuestas de AC en EF.	La selección de esta categoría viene encaminada a observar la aplicación de estos instrumentos de la propuesta de EFyC, las posibles modificaciones en función del docente y los criterios de calidad.
6. Ventajas e inconvenientes de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales en propuestas de AC en EF.	La elección de esta categoría se justifica por la intención de realizar una valoración de los sistemas de EFyC en comparación con los sistemas tradicionales de evaluación por parte de los profesores del GTIAEF, cuya experiencia con este sistema es dilatada.
7. Recomendaciones sobre la aplicación de los sistemas de EFyC en propuestas de AC en EF.	Esta categoría se justifica con la pretensión de aportar unas recomendaciones por parte de los profesores del GTIAEF para la implementación y la aplicación de los sistemas de EFyC en EF.

En función de la técnica de recogida de datos, cada una de las categorías se descomponía en diferentes aspectos como se aprecia en la Tabla 3.8.

Tabla 3.8

*Proceso de categorización y elaboración de los instrumentos de recogida de datos*

<b>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS</b>	<b>CONCRECIÓN DE LA CATEGORÍA EN CADA TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS</b>
¿Qué responsabilidades asume el alumnado de Educación Primaria en el proceso de evaluación dentro de las propuestas didácticas de EF basadas en el AC?	Participación y responsabilidad del alumnado en la evaluación en EF en AC.	Entrevista	- ¿Qué importancia le concede el profesorado que pertenece al GTIAEF a la participación del alumnado en la evaluación?
		Observación	- Tipo de participación del alumnado en la evaluación.  - Modo en el que se produce esta cesión de responsabilidad.
		Análisis de documentos	- El tipo de participación o responsabilidad del alumnado en la evaluación.  - Modo en el que se produce esta cesión de responsabilidad por parte del docente.

### 3.5.3. Codificación

En cuanto a la codificación, nos permitió identificar a los participantes del estudio y las técnicas de recogida de datos de una forma clara y sintética. El sistema de codificación utilizado se puede ver en la Tabla 3.9.

Tabla 3.9

*Sistema de codificación utilizado en el análisis de los datos*

<b>ASPECTO</b>	<b>CÓDIGO UTILIZADO</b>
Participante o caso del estudio	C
Entrevista individual semiestructurada	E
Observación directa no participante	OBS
Análisis de documentos	AD

Para realizar el análisis de datos utilizamos el programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti. versión 8. Este proceso se basó en la lectura de los datos transcritos, un proceso de codificación y una selección de asertos útiles para cada una de las categorías de las que se compone nuestra investigación. Los resultados de este proceso se aprecian en el Capítulo 4: Análisis de los resultados y discusión.

## 3.6. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.6.1. Criterios de rigor científico

Ante las diferencias notorias entre el paradigma positivista y el interpretativo surge la duda de si para comprobar la veracidad de una investigación bajo el paradigma interpretativo se deben utilizar criterios propios del paradigma positivista. “Cuando hablamos de calidad de la investigación aludimos al rigor metodológico con que ésta ha sido diseñada y desarrollada, y a la confianza que, como consecuencia de ello, podemos tener en la veracidad de los resultados obtenidos” (Rodríguez et al. 1996, p. 283). Como consecuencia de esta idea, desde el paradigma interpretativo se presenta una diversidad de opciones en el campo del rigor, entre las que se encuentran: (a) utilizar los criterios de paradigma positivista; (b) utilizar unos criterios adaptados o (c) crear unos criterios nuevos (Sandín, 2000).

Como afirma Ruiz-Olabuénaga (1996), no tiene sentido evaluar una investigación interpretativa a partir de unos criterios ajenos a este paradigma. En esta línea, Guba (1989), de acuerdo con la cuestión: ¿Qué criterios de credibilidad deberían afrontarse?, considera una serie de preocupaciones: valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad, a las que los criterios deberían hacer referencia. De esta manera, consigue una adecuación de los criterios de rigor científico propios del paradigma positivista al paradigma interpretativo, conformando los criterios de: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad como se ve en la Tabla 3.10.

Tabla 3.10

*Términos Racionalistas y Naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad. Extraído de Guba (1989, p.153)*

ASPECTO	TÉRMINO CIENTÍFICO	TÉRMINO NATURALISTA
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Para evidenciar que la presente investigación cumple con los criterios anteriormente planteados, nuestro diseño se vale de los aspectos metodológicos que, según Guba (1989), permiten considerar rigurosa una investigación interpretativa. Para ello, hemos tomado como referencia una propuesta de Del Villar (1994) en el ámbito de la EF, basada en el ya comentado trabajo de Guba (1989).

### **3.6.1.1. Credibilidad**

Con este criterio se pretende confirmar la veracidad de los datos obtenidos mediante la relación de los resultados y la opinión de los participantes (Guba, 1989). Para ello se han desarrollado una serie de procedimientos entre los que destacamos: (a) periodo de tiempo prolongado: en nuestro caso, este periodo ha sido de unas cuatro semanas, en las que se incluye la observación directa no participante de cada uno de los participantes, las entrevistas realizadas y las visitas previas para negociar el acceso al campo; (b) observación persistente: una de las técnicas de recogida de datos que más tiempo ha demandado ha sido la observación no participante. Esta técnica se ha realizado de forma constante a lo largo de una UD con el objetivo de no precipitarse a la hora de emitir juicios. Para su correcta realización se llevaron a cabo de entre dos y cuatro horas de observaciones a cada uno de los casos; (c) triangulación: mediante la observación, las entrevistas y el análisis documental se ha efectuado la triangulación de técnicas, lo que ha dotado de mayor veracidad a los datos obtenidos (Ruiz-Olabuénaga, 1996; Stake, 1998); (d) comprobación entre participantes: en lo que respecta a las entrevistas, fueron transcritas y ofrecidas a los participantes para que verificaran la información y (e) corroboración estructural: con la recogida de datos se repasó la información para constatar que existía coherencia interna entre los datos.

### **3.6.1.2. Transferibilidad**

Tiene como objetivo efectuar enunciados descriptivos o interpretativos de un contexto que, aunque no sean generalizables, se entiendan válidos para situaciones similares o puedan ser útiles de forma orientativa (Guba, 1989). En primer lugar, se realizó un análisis minucioso del contexto, a partir del análisis de los documentos, según el cual se han obtenido unos datos descriptivos de gran valor para contextualizar las observaciones y la entrevista. En segundo lugar, el muestreo realizado no pretendió la generalización, sino contemplar todos aquellos temas de la investigación que maximizaran la cantidad de información importante y relevante. Por ello, se contemplaron diferentes ámbitos, como son el rural y el urbano, o diferentes tipos de centros, ya sean CEIP o CRA, para contar con una perspectiva más amplia.

### **3.6.1.3. Dependencia**

En la investigación interpretativa, frente a la positivista, existe una aparente inestabilidad de datos con relación a la manipulación de realidades diferentes, por lo que el objetivo de este criterio es determinar que los datos no dependan del investigador (Guba, 1989). Para su consecución se realizó la ya comentada triangulación de técnicas (Ruiz-Olabuénaga, 1996; Stake, 1998), a lo que hay que añadir la triangulación de fuentes de información. En este caso, fueron tres docentes.

#### **3.6.1.4. Confirmabilidad**

Ante la subjetividad que puede provocar en este tipo de investigaciones, se plantea la confirmabilidad de los datos, por la que los resultados obtenidos son independientes del investigador (Guba, 1989). Por un lado, se realizó la triangulación de técnicas y fuentes que interrelaciona los datos de los diferentes participantes, obtenidos mediante varias técnicas. Estos datos se han obtenido hasta llegar a la saturación, por ejemplo, en las observaciones, momento en el que los datos no aportaban información (Ruiz-Olabuénaga, 1996; Stake, 1998). Por otro lado, se ha realizado una autorreflexión sobre cómo se ha incurrido en la objetividad, mediante este análisis de cada uno de los parámetros de los criterios de rigor. Para finalizar, todo el proceso ha sido comprobado por los directores de este trabajo, los cuales hacen la función de agente externo, verificando la confirmabilidad de los datos.

#### **3.6.2. Cuestiones ético-metodológicas**

La investigación es entendida como la resolución de unos problemas, teóricos o prácticos. En el transcurso de esta tarea, el investigador toma una serie de decisiones sobre el modo en el que se investiga, por lo que existen consideraciones éticas sobre las que el investigador debe decidir cuál es el comportamiento correcto (Rodríguez et al. 1996). Para llevar a cabo una investigación de forma ética se plantearon los siguientes criterios ético-metodológicos, basados en la literatura científica consultada (Buendía & Berrocal, 2001; López-Calva, 2011; Opazo, 2011; Sañudo, 2006; Tójar & Serrano, 2000):

1. Consentimiento informado de los sujetos a ser investigados: se solicita permiso y se informa a los participantes de los objetivos de la investigación. De igual manera, se expone la necesidad de recoger información a partir de la observación directa no participante, la entrevista individual semiestructurada y el análisis documental.
2. Protección de los participantes y el contexto de estudio: la investigación implica la observación directa del contexto, pero pretende no alterar la dinámica cotidiana de los participantes, asegurándose de que no derive en perjuicios a los implicados.
3. Confidencialidad de los participantes: se asegura la confidencialidad de los docentes y los alumnos implicados asegurándose de que cualquier información que pueda revelar la identidad de los participantes será suprimida. Asimismo, todos los datos obtenidos en el transcurso de la investigación tienen un fin investigador y serán utilizados únicamente para esta finalidad.
4. Asegurar la información obtenida a los participantes de la investigación. Toda información obtenida de la investigación será enviada a los participantes para: (a) comprobar la veracidad de la información y en caso de desacuerdo realizar modificaciones y (b) proporcionar información útil a los participantes.

# CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez expuesta la metodología seguida en la presente investigación, mostramos los resultados obtenidos y la discusión. La distribución de los resultados se realiza en función de las siguientes categorías y subcategorías (Tabla 4.1).

Tabla 4.1

*Sistema de categorías y subcategorías empleado en la investigación*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Tipo de evaluación utilizada en las dinámicas habituales y en el AC en EF.	1.1. Tipo de evaluación aplicada en las dinámicas habituales de EF. 1.2. Tipo de evaluación aplicada en las propuestas de AC en EF.
2. Influencia de la formación en las evaluaciones realizadas con metodología basada en el AC en EF.	2.1. FIP y FPP en evaluación y en EFyC. 2.2. Aplicación en la práctica profesional de la evaluación vivida en la FIP y en la FPP. 2.3. Evolución de los sistemas de evaluación en EF en opinión del profesorado estudiado.
3. Participación y responsabilidad del alumnado en la evaluación en EF en AC.	3.1. Importancia de la participación del alumnado en la evaluación en EF. 3.2. Tipo de participación del alumnado en función de los instrumentos de evaluación en EF. 3.3. Responsabilidad que adquiere el alumnado en la evaluación compartida en EF.
4. Integración de los sistemas de evaluación en los procesos de E-A basados en el AC en EF.	4.1. Motivos para la integración de los sistemas de evaluación en los procesos de E-A en AC en EF.
5. Instrumentos de evaluación utilizados en las propuestas de AC en EF.	5.1. Tipos de instrumentos utilizados en las dinámicas habituales en EF. 5.2. Origen de los instrumentos de evaluación utilizados en EF. 5.3. Cumplimiento de los criterios de calidad de la propuesta de EFyC en los instrumentos utilizados.
6. Ventajas e inconvenientes de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales en propuestas de AC en EF.	6.1. Ventajas de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales en propuestas de AC en EF. 6.2. Inconvenientes de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales en propuestas de AC en EF.
7. Recomendaciones sobre la aplicación de los sistemas de EFyC en propuestas de AC en EF.	7.1. Implementación de la EFyC y el AC en EF en un grupo de alumnos que los desconoce los sistemas de EFyC. 7.2. Implementación de la EFyC y el AC en EF por un profesor sin experiencia en estos sistemas. 7.3. Utilización de la EFyC y el AC en EF.

Para una exposición clara de los datos obtenidos nos valemos de varios códigos en las citas literales. En primer lugar, se indica el caso en cuestión con la letra C y el número correspondiente. En segundo lugar, se indica la técnica de recogida de datos utilizada junto a al número que corresponda, indicando una E cuando se refiere a la entrevista individual semiestructurada, OBS cuando hace referencia a la observación directa no participante y AD cuando nos referimos al análisis de documentos.

#### **4.1. TIPO DE EVALUACIÓN UTILIZADA EN LAS DINÁMICAS HABITUALES Y EN EL AC EN EF**

En esta categoría establecemos dos subcategorías: (a) tipo de evaluación aplicada en las dinámicas habituales de EF y (b) tipo de evaluación aplicada en las propuestas de AC en EF.

##### **4.1.1. Tipo de evaluación aplicada en las dinámicas habituales de EF**

Mediante los testimonios obtenidos en nuestra investigación podemos afirmar que estos profesores utilizan EFyC en EF como sistema de evaluación habitual. Dos de los profesores contestan afirmativamente mientras que otro indica que sí pero no en todas las UD.

*Vale, yo considero que sí que hago evaluación formativa. (C1; E1)*

*Sí. Yo creo que sí que hago evaluación formativa. (C3; E1)*

*No siempre, ni en todas las Unidades, ni todos los días. (C2; E1)*

Con los resultados obtenidos se puede concluir que los profesores del estudio recurren a la EFyC como sistema de evaluación en sus dinámicas habituales. Esta idea ratifica las afirmaciones que se realizan en diferentes obras del GTIAEF, en las que indica la utilización de la EFyC como sistema de evaluación (Barba & López-Pastor, 2006; Cebrián et al., 2013; López-Pastor1999b, 2004c, 2006b; López-Pastor, Pedraza et al., 2016, 2017; Manrique et al, 2011; Monjas 2006; Pérez-Brunicardi et al., 2004).

Con respecto a los motivos que llevan a los casos a considerar que utilizan EFyC destacan, en primer lugar, la mejora del proceso de E-A, tal y como afirman dos de los profesores en la entrevista y como se indica en la observación.

*Yo considero que sí que hago evaluación formativa principalmente para mejorar mi proceso de enseñanza a los chicos. (C1; E1)*

*La realización de una asamblea sobre las dificultades de los alumnos permite mejorar el proceso de enseñanza. (C1; OBS1)*

*Tanto el proceso de enseñanza nuestro como el de aprendizaje de los alumnos. (C2; E1)*

*Las preguntas del profesor giran sobre las dificultades que el alumnado ha tenido en las actividades. Esto permite una atención a la diversidad del alumnado y sirve al docente para realizar mejoras en el proceso de E-A. (C2; OBS1)*

*Entonces en ese apartado ellos sí que son capaces de mejorar a lo largo del proceso y yo también estoy formándome, en el sentido de que no lo dejo todo para el final, sino que a medida que estoy trabajando con ellos voy recibiendo información de cómo está siendo el proceso. (...) Sobre qué aspectos tengo que incidir. (C3; E1)*

*Podemos concluir que esta forma de evaluar mediante las intervenciones del profesor es formativa, ya que el profesor va observando las dificultades de los alumnos y favorece que todo el grupo avance en el proceso de aprendizaje. (C3; OBS1)*

Como puede comprobarse, todos los profesores hacen referencia a que la evaluación formativa está orientada a la mejora de los procesos de E-A, tanto de alumnos como de profesores, siendo esta su característica principal. La evaluación formativa se encuentra al servicio de los procesos de aprendizaje, y no al contrario, como ocurre con los modelos tradicionales de evaluación. (Álvarez-Méndez, 1985, 2001; Blázquez, 1990, 2017; González-Halcones, 1995; Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía, 2004; López-Pastor, 1999a, 2006c; Santos Guerra, 1993, 2003).

El segundo motivo por el que estos profesores consideran que realizan evaluación formativa es por su carácter continuado. Este argumento es señalado por uno de los profesores en la entrevista y evidenciado mediante las observaciones y el análisis de documentos en el resto de los docentes.

*Yo creo que sí que hago evaluación formativa porque, en primer lugar, es una evaluación continua que hago yo con los chicos. (C3; E1)*

*De forma rápida consigue plasmar si el alumnado cumple diariamente con uno de los ítems o indicadores. (C3; OBS1)*

*Este instrumento es formativo en la medida en la que se lleva un registro diario de todos los alumnos. De esta manera, se puede realizar orientación a los alumnos que necesitan mejorar para que consigan de mejor manera los aprendizajes. (C3; OBS1)*

*Se realiza de forma continuada y la información recogida se utiliza para mejorar los procesos de E-A y de esta manera incrementar los aprendizajes del alumnado. (C2; OBS3)*

*El CA es un instrumento utilizado por el alumnado de forma continuada, por lo que consideramos que se encuentra inmerso en los procesos de E-A. (C1; OBS1)*

*FSG durante y al final de la UD, con el fin de evaluar el aprendizaje del alumnado (...). Diálogo con el grupo en las paradas de reflexión-acción y en la puesta en común al final de cada sesión. (C1; AD1)*

Tal y como afirman este grupo de profesores, la evaluación formativa se entiende como un proceso continuo, ya que supone la recogida de información y la entrega de un feedback prolongado en el tiempo. Esta idea se encuentra en contraposición a la evaluación tradicional, que destaca por desarrollarse de forma puntual (Álvarez-Méndez, 1985, 2001; Blázquez, 1990, 2017; González-Halcones, 1995; López-Pastor, 1999a, 2006c; Santos-Guerra, 1993, 2003).

En tercer lugar, los profesores estudiados consideran la presencia de feedback como uno de los motivos por los que consideran que realizan evaluación formativa. Un ejemplo de este feedback lo encontramos en la siguiente afirmación de uno de los profesores al hablar sobre uno de sus instrumentos de evaluación, así como en las observaciones realizadas a los tres profesores.

*Por ejemplo, yo les pido portafolios, es un ejemplo, y el portafolio me le dan a mí, se le reviso, se lo vuelvo a entregar, van viendo qué cosas tienen que mejorar. (C3; E1)*

*Recuerda a la pareja el objetivo de la actividad, en este caso cooperar y no competir. En consecuencia, la pareja, que realizaba un tipo de golpeo con la intención de hacer punto, a raíz la intervención docente, el golpeo cambia para adecuarse al objetivo de la actividad. (C1; OBS2)*

*Son formativos para el alumnado, dado que es consciente en el momento de las actuaciones erróneas y cambia su forma de actuar. (C2; OBS4)*

*En las intervenciones del profesor observamos como el feedback proporcionado es de utilidad para el conjunto de alumnos porque van implementando las recomendaciones y van definiendo su proyecto. (C3; OBS1).*

Según los profesores del estudio, la información recogida mediante este proceso debe revertirse al alumno para considerar a la evaluación verdaderamente formativa. Esta idea es compartida por diferentes autores (Álvarez-Méndez, 1985, 2001; Blázquez, 1990, 2017; Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía, 2004; López-Pastor, 1999a, 2006c; Santos-Guerra, 1993, 2003; Santos-Guerra & De la Rosa, 2009).

Por último, la EFyC tiene consecuencias positivas tanto para el alumnado como para el profesorado. En lo que respecta al alumnado, uno de los profesores destaca en su entrevista: (a) el desarrollo de la autonomía y (b) la mejora de la autorregulación del proceso de aprendizaje. Con respecto al desarrollo de la autonomía del alumnado, uno de los casos comenta que tras el proceso de retroalimentación los alumnos pueden mejorar sus aprendizajes.

*Entonces en ese apartado ellos sí que son capaces de mejorar a lo largo del proceso. (C3; E1)*

*(Hablando sobre el cuaderno del alumno) La participación del alumnado en este instrumento es total. El profesor cede la responsabilidad en el alumno, cuyos beneficios son el aumento de la autonomía, de la responsabilidad individual, del trabajo personal, etc. (C1; OBS1)*

*(Hablando sobre la Ficha de Autoevaluación del Alumnado) Este trabajo de forma continuada permite desarrollar la autonomía persona del alumnado y la autorregulación de las acciones para incrementar los resultados. (C2; OBS4)*

*(Hablando sobre el portafolio) Los beneficios de que el alumnado sea el encargado de su realización son el aumento de la autonomía en el trabajo propio y la autorregulación para realizar un trabajo ordenado y claro. (C3; OBS3)*

*Yo también estoy formándome, en el sentido de que no lo dejo todo para el final, sino que a medida que estoy trabajando con ellos voy recibiendo información de cómo está siendo el proceso. (...) De manera que, si lo dejara todo para el final pues, aunque hubiera cosas que mejorar, como es el final, pues ya no podría meter mano por ningún lado. (C3; E1)*

Con esta idea afirmamos que la decisión de seguir mejorando se encuentra en las manos del alumnado. Mediante esta autonomía, los alumnos pueden tomar la decisión de mejorar la adquisición del aprendizaje. Con este trabajo, se desarrolla la autorregulación cuando se demuestra que son capaces de mejorar su proceso de aprendizaje tal y como se evidencia en las observaciones de los tres casos. En lo referente al profesorado, la utilización de sistemas de EFyC permite una gran cantidad de información sobre el desarrollo del alumnado, la actuación

del docente y el proceso de E-A. De esta manera, la EFyC ofrece las herramientas necesarias para mejorar estos ámbitos. Estos mismos resultados sobre las mejoras que ofrece la EFyC podemos encontrarlos en los estudios llevados a cabo por diferentes autores. Algunos autores destacan que este tipo de evaluación mejora al evaluado, al evaluador y a su práctica evaluadora (López-Pastor, 1999a, 2006c; López-Pastor, Barba et al., 2007; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Santos-Guerra, 1993, 2003; Santos-Guerra & De la Rosa, 2009). Otros autores concluyen que mejora la autonomía de alumnado y la autorregulación de su aprendizaje (López-Pastor, 2004b; López-Pastor, Barba et al. 2005; Méndez, 2006).

Uno de los profesores considera que realiza evaluación compartida cuando el alumno es partícipe de la evaluación del proceso de enseñanza y de su proceso de aprendizaje. No obstante, este profesor, a pesar de considerar que realiza evaluación compartida, afirma que no lo realiza en todos los cursos. En cuanto al resto de profesores, pese a que no afirman directamente el carácter compartido en sus evaluaciones, mediante las observaciones podemos afirmar que este hecho sí que tiene lugar.

*Yo al alumno le hago protagonista de su proceso de aprendizaje. (C1; E1)*

*Principalmente hablamos de 4º, 5º y 6º (...) Yo anteriormente no estoy haciendo evaluación compartida con los niños porque considero que no tienen la madurez suficiente, pero con 4º, con 5º y con 6º sí que la llevamos a cabo. (C1; E1)*

*El beneficio de que el alumno participe en la asamblea es que pone de manifiesto el conocimiento que tienen sobre el desarrollo de la UD y sus aspectos básicos. (C1; OBS2)*

*El beneficio de la participación de alumnado en esta asamblea es la reflexión sobre los aprendizajes que están realizando. (C2; OBS1)*

*La asamblea inicial presenta un nivel alto de participación del alumnado, quienes llevan todo el peso del discurso. (C3; OBS3)*

La evaluación compartida se entiende como los procesos de decisiones mutuas entre el profesor y el alumnado (López-Pastor, 2006c). En primer lugar, según las evidencias recogidas podemos afirmar que los casos del estudio realizan evaluación compartida, aspecto que diferentes autores consideran indispensable para una evaluación de calidad (Álvarez-Méndez, 1985, 2001; López-Pastor, 1999a, 2006c; Santos-Guerra, 1993, 2003). En segundo lugar, el carácter compartido en la evaluación demanda una serie de capacidades en el alumnado que se desarrollan gracias a estos procesos de evaluación compartida, como son la responsabilidad, la sinceridad o la honestidad.

A tenor de debate al que recurre uno de los profesores, al considerar que la evaluación compartida no es posible en grupos de temprana edad, pueden encontrarse varios estudios que demuestran lo contrario. No solo es perfectamente viable utilizar sistemas de EFyC en cualquier curso de Educación Primaria, sino que estos estudios muestran evidencias de los beneficios que tiene su utilización (Herranz-Sancho, 2013, 2017; Herranz-Sancho & López-Pastor, 2014, 2017;

López-Pastor, 2004b; López-Pastor, Barba et al., 2005; Méndez, 2006) incluso en el ámbito de Educación Infantil (Rodríguez & Barba, 2017; Silva & Fernández, 2017).

Según dos de los profesores, este carácter compartido de la evaluación con el alumnado se puede extrapolar al ámbito de la calificación. Mediante la utilización de una calificación dialogada, consecuencia lógica de la EFyC, los profesores hacen partícipes a los alumnos de su proceso de calificación. Para ello, los alumnos: (a) acuerdan los porcentajes de cada instrumento; (b) conocen los objetivos que deben conseguir; (c) tienen en todo momento el feedback necesario para conocer su progreso y mejorar su adquisición y (d) en consecuencia, la calificación dialogada únicamente se entiende como la puesta en común de todo el proceso.

*Cuando acordamos el porcentaje de cada instrumento. (C3; E1)*

*El hecho de comenzar exponiendo los objetivos de la UD es eminentemente formativo. (...) Los alumnos son conscientes de cuáles son las metas que deben lograr y pueden orientar sus actuaciones a la consecución de estos objetivos. (C1; OBS1)*

*Es decir, que un alumno mío no se encuentra una sorpresa a la hora de llevarse una calificación (...) Ya sabe perfectamente lo que va a llevar. (C1; E1)*

*También al final hacemos una evaluación final que es una entrevista individual muy breve donde (...) ellos me comentan como creen que les ha salido el trimestre y yo les comento un poco las cosas que han ido haciendo aparte de habérselo dicho a lo largo de las sesiones. (C3; E1)*

*Es como una entrevista que tenemos entre los dos a través de un proceso de autoevaluación de ellos y a través de un seguimiento que he tenido yo a lo largo de la unidad. (C1; E1)*

Mediante esta exposición afirmamos que estos profesores hacen partícipe al alumnado del proceso de calificación mediante la calificación dialogada, al igual que se hace en diferentes estudios llevados a cabo en Educación Primaria (Herranz-Sancho, 2013, 2017; Herranz-Sancho & López-Pastor, 2014, 2017; Pedraza, 2014; Velázquez, 2013b), en Educación Primaria y ESO (López-Pastor, 2006c), en Bachillerato (Heras-Bernardino & Pérez-Pueyo, 2017), en FIP (López-Pastor, 2008) y en todas las etapas (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

#### **4.1.2. Tipo de evaluación aplicada en las propuestas de AC en EF**

Una vez comprobado que los profesores estudiados utilizan la EFyC como sistema de evaluación habitual, necesitábamos saber si esto también es así en situaciones de AC y por qué motivo. Analizadas las respuestas a las preguntas de la entrevista, se comprueba que los tres profesores utilizan EFyC en situaciones de AC.

*Sí. (C1; E1)*

*Sí que intento en la mayor parte de las veces. (C2; E1)*

*Sí. Sobre todo, en las paradas de reflexión-acción que hago en la UD de retos. Ahí sí que incido mucho en la importancia de la cooperación. Y luego en las preguntas de ampliación que ellos tienen que hacer en su portafolio pues sí que hay preguntas que giran por qué es la cooperación, cómo trabajarla y formar un poco en valores también. (C3; E1)*

Con estas afirmaciones podemos indicar que los profesores estudiados utilizan la EFyC en propuestas basadas en el AC, tal y como se especifica en obras del GTIAEF bajo esta metodología (Barba & López-Pastor 2006; López-Pastor, 2006b; López-Pastor, Pedraza et al., 2016, 2017; Manrique et al., 2011).

En cuanto a los motivos por los que estos profesores del GTIAEF consideran que realizan EFyC en propuestas de AC, señalamos algunas razones propias de la metodología basada en el AC. Uno de los motivos por los que utilizar EFyC en AC es la inclusión de la cooperación no solo como metodología, sino como contenido de aprendizaje, gracias a la EFyC y a algunos de sus instrumentos.

*Las paradas de reflexión-acción que hago en la UD de retos. Ahí sí que incido mucho en la importancia de la cooperación. (C3; E1)*

*Y luego en las preguntas de ampliación que ellos tienen que hacer en su portafolio pues sí que hay preguntas que giran por: ¿Qué es la cooperación?, ¿Cómo trabajarla? y formar un poco en valores también. (C3; E1)*

*En esta asamblea se realiza una reflexión sobre la cooperación. Mediante preguntas se pretende que el concepto de cooperación se clarifique y que sea interiorizado por el alumnado. De esta manera concluimos que la cooperación no solo es la forma de desarrollar la actividad, sino que también se entiende como contenido. (C2; OBS3)*

*se realiza una asamblea en la que se reflexiona sobre la cooperación como contenido que se pretenden transmitir al alumnado (...). ¿Esto era una actividad cooperativa?, ¿Por qué? y ¿Habéis cooperado? (C2; OBS3)*

*La asamblea cuenta con una gran cantidad de preguntas que sirven para que el alumnado sea consciente de los aspectos relacionados con la cooperación de modo que su intención es formar al alumnado en estos aspectos. (C2; OBS4)*

Los aspectos evidenciados por uno de los profesores en la observación, en los que incluye la cooperación como contenido, es una idea desarrollada en la pedagogía de la cooperación. Desde esta perspectiva no solo se utiliza una metodología cooperativa, sino que la cooperación se articula como objeto de aprendizaje por el alumnado (Fernández-Río, 2017; Fernández-Río & Méndez, 2016; Velázquez, 2012b; Velázquez, 2018).

Estos profesores del GTIAEF evidencian que conocen las características de la EFyC y del AC. Asimismo, cuando se les pregunta por si consideran coherente la utilización conjunta de la EFyC y del AC responde afirmativamente.

*Sí, hombre. (C1; E1)*

*Sí, debería de ser lo suyo. (C2; E1)*

*Sí, yo creo que van de la mano. (C3; E1)*

Esta idea se encuentra en consonancia con otros trabajos del GTIAEF que consideran emplear conjuntamente EFyC y AC (López-Pastor, Monjas et al, 2008; López-Pastor, Pedraza et al, 2016, 2017; López-Pastor et al. 2010; Manrique et al., 2011) y otros autores que para aplicar la

metodología basada en el AC se valen de este sistema de evaluación (Alonso, Alonso et al., 2017; Fernández-Río, 2010; Fernández-Río et al., 2013; Méndez, 2010; Ruiz-Omeñaca, 2011; Velázquez, 2006, 2009, 2010, 2013, 2013b, 2014, 2016).

En cuanto a los motivos para considerar coherente la utilización conjunta de la EFyC y el AC, los profesores estudiados destacan: (a) su finalidad, ya que, tanto en esta metodología como en esta forma de evaluar la finalidad del profesor y del alumno es común, el aprendizaje del alumnado; (b) el carácter compartido de los objetivos a conseguir, ya que en ambos procesos se aseguran de que el alumnado conozca estos aspectos y (c) su desarrollo es mediante un procedimiento cooperativo.

*Porque los dos buscáis un mismo objetivo. El profesor y el alumno buscan pues que los dos aprendan. (C3; E1)*

*A lo largo de la asamblea se aprecia un aspecto propio de la metodología cooperativa como es asegurarse de que todos y cada uno de los miembros del grupo conocen el objetivo de la actividad. (C2; OBS2)*

*Yo creo que van de la mano. Tú cuando haces evaluación formativa con los chicos en realidad no deja de ser algo cooperativo. (C3; E1)*

Con estos datos afirmamos que los casos del estudio utilizan conjuntamente la EFyC y el AC, principalmente por su carácter compartido con el alumnado (López-Pastor, Monjas et al, 2008; López-Pastor, Pedraza et al, 2016, 2017; López-Pastor et al. 2010; Manrique et al., 2011). Esta utilización conjunta también la evidencia otros autores en sus propuestas bajo esta metodología (Alonso, Alonso et al., 2017; Fernández-Río et al., 2013; Velázquez, 2010, 2013).

## **4.2. INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN EN LAS EVALUACIONES REALIZADAS CON METODOLOGÍA BASADA EN EL AC EN EF**

En esta categoría se analiza la formación en evaluación de los casos del estudio. Para este propósito establecemos una serie de subcategorías: (a) FIP y FPP en evaluación y en EFyC; (b) aplicación en la práctica profesional de la evaluación vivida en la FIP y en la FPP y (c) evolución de los sistemas de evaluación en EF en opinión del profesorado estudiado.

### **4.2.1. FIP y FPP en evaluación y en EFyC**

En lo que respecta a la formación sobre evaluación durante su FIP, hemos realizado una un análisis comparativo entre los tres casos. Lógicamente, los años de FIP no coinciden, dado que los profesores son de diferentes promociones y no han realizado las mismas carreras. Como la FIP suele implicar diferentes años, según el número de titulaciones, lo hemos organizado en

periodos aproximados de entre 3 y 6 años. Hemos estructurado el análisis comparativo en torno a tres aspectos: (a) evaluación vivida en FIP; (b) evaluación en EF en FIP y (c) EFyC en FIP.

**Evaluación vivida en FIP:** desde una perspectiva general, podemos evidenciar una evolución sobre la evaluación en FIP. El profesor con más experiencia (C1), que realizó su FIP en Magisterio y Pedagogía el periodo 1986-1991, señala la existencia de un modelo tradicional de evaluación. Tras una metodología basada en la transmisión-recepción de conocimientos, se realizaba una prueba final con la que calificar los aspectos teóricos trabajados. En consecuencia, en ningún momento se desarrollaba sistemas de EFyC.

*Era un volcado de contenidos que ellos te transmitían, tú lo hacías y era un examen puro y duro, ya solamente la parte teórica. (C1; E1).*

El C2 realizó su FIP en Magisterio en el periodo 2000-2003. Al igual que el en periodo anterior, apunta a la existencia de una evaluación en las asignaturas de la carrera con un carácter tradicional. Este profesor afirma que la reproducción de los modelos de evaluación era patente, ya que la misma evaluación se repite en los diferentes niveles educativos. No obstante, apunta a la existencia de asignaturas, principalmente de EF, que utilizaban la EFyC. Por consiguiente, en este momento observamos una evolución en lo que a los sistemas de evaluación se refiere.

*Pues salvo en la de EF de V y con R creo que también. (...) En todas las demás la tradicional, que es la misma que he tenido yo en la escuela y he tenido en el colegio y en el instituto y en la universidad. (C2; E1)*

El C3, que realizó su FIP en Magisterio e INEF en el periodo 2004-2009, expone la existencia de dos modelos de evaluación que se utilizaban en la misma medida en las asignaturas del Grado. Por un lado, un modelo de evaluación global, cooperativo o colaborativo y, por otro lado, un modelo de evaluación sumativo, tradicional y basado en la evaluación-calificación mediante un examen final de carácter memorístico.

*Había unos profesores que estaban más enfocados a una evaluación más global o más de trabajo por proyectos o de trabajo colaborativo o cooperativo y otros profesores que sí que incidían más en el examen tradicional, memorístico. (C3; E1)*

Mediante esta comparativa sobre la evaluación vivida en FIP observamos una evolución desde modelos tradicionales hacia un mayor uso de la EFyC, como han evidenciado diferentes autores respecto a los centros de FIP (López-Pastor, 2006a, 2009; López-Pastor, Martínez et al, 2007; Pérez-Pueyo et al., 2008) y a centros concretos de FIP de EF en España (López-Pastor, 2008; Pérez-Pueyo et al., 2014).

**Evaluación en EF en FIP:** en cuanto al ámbito de la EF, también observamos una evolución temporal. En las partes prácticas de EF en la Facultad de Educación de Segovia, el C1 indica que la evaluación-calificación se realizaba mediante la utilización de test de condición física. Independientemente de que la parte sea teórica o práctica, el alumnado nunca tomaba parte de

su proceso de evaluación, ni del proceso de E-A en los que se encontraba inmerso, por lo que su mejora se encontraba limitada.

*En las actividades de EF, que eran más prácticas, pues bueno no dejaban de ser unos test. (C1; E1)*

*Tú nunca participabas en ese proceso. (C1; E1)*

Años después, se aprecia una evolución en materia de evaluación en EF. El C2 afirma que existían asignaturas de EF en las que se utilizaba la EFyC en la Facultad de Educación de Segovia. De esta manera, observamos una evolución que avanza desde la utilización de test de condición física para calificar hasta el empleo de sistemas de EFyC.

*Pues salvo en la de EF de V y con R creo que también (...) en todas las demás la tradicional (...). Con ellos sí, con ellos sí que vi pues que tenía evaluación formativa, luego entrevistas, (C2; E1)*

Por último, el C3 considera que la EFyC ya es patente en las asignaturas de EF y se extiende a otras materias del Grado. En cuanto a las asignaturas de EF, uno de los profesores del GTIAEF apunta que este cambio de perspectiva en evaluación en EF viene motivado por la intención de que los futuros profesores conozcan otras formas de evaluar diferentes a las que han vivido en su experiencia como alumnos.

*Yo por ejemplo ahora cuando doy clase (en la universidad) no hago exámenes. (...) Pero porque también quiero que los futuros profesores vean que hay otras formas de evaluar aparte del examen. (C3; E1)*

Con la comparativa realizada se pone de manifiesto la evolución vivida en materia de evaluación en EF. Mediante los datos obtenidos se observa una evolución desde los modelos tradicionales de evaluación en EF hacia los sistemas de EFyC (Palacios & López-Pastor, 2013). Como también se ha evidenciado en el área de EF, en Educación Primaria o ESO (Fernández-Río, 2010; López-Pastor, 1999a; 2006c; López-Pastor, Monjas et al., 2008; Méndez, 2009, 2010; Pedraza, 2014; Pérez-Brunnicardi et al., 2004; Ruiz-Omeñaca, 2006, 2008, 2011; Velázquez, 2006, 2009, 2010, 2013, 2013b, 2014, 2016).

**EFyC en FIP:** respecto a la EFyC, observamos una evolución que avanza desde la ausencia total de este sistema de evaluación en la FIP hasta su inclusión en diferentes ámbitos. El C1 indica que en la carrera no se realizaba ningún tipo de sistema fundamentado en la EFyC.

*Yo en lo que es la carrera, estudios universitarios y demás yo no había conocido lo que es el tema de la evaluación formativa. (C1; E1)*

Con el desarrollo de la propuesta de EFyC, el C2 indica la inclusión de la EFyC en la carrera. Esta inclusión viene de la mano de las asignaturas de EF.

*En la de EF (...) sí que vi pues que tenía evaluación formativa. (C2; E1)*

Por último, el C3 apunta a la existencia de dos modelos. Uno de ellos hace referencia a la EFyC, una evaluación de carácter global que se vincula con un tipo de metodologías como el trabajo por proyectos o el trabajo cooperativo.

*Había unos profesores que estaban más enfocados a una evaluación más global o más de trabajo por proyectos o de trabajo colaborativo o cooperativo. (C3; E1)*

En cuanto a la comparativa sobre la presencia de EFyC en la FIP, se observa una evolución que comienza con la ausencia de este sistema de evaluación, avanza con la inclusión en las asignaturas de EF, como evidencian Hamodi & López-Pastor (2012), y cristaliza en su utilización en diferentes asignaturas del Grado, como se evidencia en diferentes estudios realizados sobre el uso de la EFyC en FIP (López-Pastor, 2006a, 2008, 2009; López-Pastor, Martínez et al., 2007; Palacios & López-Pastor, 2013; Pérez-Pueyo et al., 2014).

A continuación, se expone la Tabla 4.2 que resume cada uno de los bloques desarrollados, diferenciados en función del caso y del periodo aproximado en el que realiza la FIP.

Tabla 4.2

*FIP en evaluación: división en tres periodos temporales según la FIP recibida en los tres casos estudiados*

<b>PERIODO FIP</b>	<b>Periodo 1986-1991</b>	<b>Periodo 2000-2003</b>	<b>Periodo 2004-2009</b>
<b>Caso:</b>	C1	C2	C3
<b>Evaluación vivida en FIP:</b>	Se realiza una evaluación tradicional en la totalidad de las asignaturas, mediante la utilización de una prueba final y memorística con la que calificar los aspectos teóricos trabajados.	Se realiza una evaluación tradicional en la mayoría de las asignaturas y en menor medida una EFyC en las asignaturas de EF.	Se realiza en la misma medida un modelo de evaluación sumativo-tradicional, basado en la calificación mediante un examen final de carácter memorístico y un modelo de evaluación global, cooperativo o colaborativo.
<b>Evaluación en EF en FIP:</b>	Se realiza un modelo tradicional de evaluación en EF mediante la utilización de test de condición física con la intención de evaluar-calificar.	Se realiza un modelo alternativo de evaluación en EF mediante la utilización de los sistemas de EFyC.	Se realiza un modelo alternativo de evaluación en EF mediante la utilización de los sistemas de EFyC.
<b>EFyC en FIP:</b>	No se realiza ningún tipo de sistema fundamentado en la EFyC en las asignaturas de la carrera.	Se realizan sistemas de EFyC, principalmente en las asignaturas que pertenecen al ámbito de la EF.	Se realizan sistemas de EFyC en la mitad de las asignaturas de la carrera.

Con respecto a la adquisición de la EFyC en la FPP, los participantes del estudio destacan: (a) los congresos, los talleres y las comunicaciones; (b) la experiencia que supone trabajar en diferentes contextos educativos y con distintitos compañeros de profesión ligados a la innovación docente; (c) el trabajo colaborativo en el GTIAEF, en el que se desarrollan

materiales didácticos que integran esta forma de evaluar y (d) el contacto con otros grupos de trabajo.

*En congresos y donde vamos pues puedes asistir a talleres, a comunicaciones que sí se habla de evaluación formativa. (C3; E1)*

*Luego pues hombre, trabajando con otros compañeros, trabajando en distintos colegios y viendo a distintos profesionales. (...) Quieras o no vas aprendiendo. Vas aprendiendo de los chicos, vas aprendiendo de los grupos, vas aprendiendo de los colegios por los que pasas, vas aprendiendo de los compañeros. O sea que es un continuo aprendizaje. (C2; E1)*

*Siempre hemos trabajado evaluación formativa en todos los trabajos de UDD que hemos elaborado en un grupo de trabajo. (C1; E1)*

*Por ejemplo, en el grupo de trabajo se trabaja con evaluación formativa. (C3; E1)*

*Trabajando (...) con Pérez Pueyo, que son del grupo de trabajo Actitudes. (C2; E1)*

Esta importancia que los profesores otorgan a la FIP en EFyC ya la señalan otros autores, quienes reafirman la necesidad de experimentar estos sistemas de evaluación y no caer en incongruencias pedagógicas (Hamodi & López Pastor, 2012; Molina & López-Pastor, 2017). Asimismo, la importancia de vivenciar sistemas de EFyC y propuestas de AC en la FIP para su aplicación en Educación Primaria es señalada por otro estudio (Molina, López-Pastor, Barrientos, Herranz Sancho, 2018).

La FPP demanda la implicación del docente. Por este motivo nos parece reseñable hacer mención de las motivaciones que llevan a los casos estudiados a avanzar hacia propuestas de EFyC. Dos de los profesores consideran que los sistemas de evaluación tradicionales ofrecen experiencias negativas al alumnado en comparación con otro tipo de sistemas de evaluación por la función de control que ejerce el maestro, su carácter estricto, cerrado y poco formativo.

*Por las sensaciones negativas que tuve cuando yo era alumno. (...) Pues esas sensaciones un poco desagradables cuando eres alumno pues sí que te llevan a buscar otras formas de evaluar. (...) Pues a lo mejor más abiertas, no tan estrictas, más formativas en las que el profesor y el alumno estén más relajados. Otras formas diferentes. (C3; E1)*

*Pero también porque nosotros teníamos el poder absoluto de todo el proceso de enseñanza. (C1; E1)*

Uno de los problemas en el ámbito educativo es la opinión de muchos docentes de considerar sinónimos evaluación y calificación. Los profesores señalan de forma unánime que esta concepción es errónea e indican necesario comprender a qué realidad hace referencia la evaluación y a cuál la calificación para comprender su importancia para el alumnado.

*Principalmente que había una relación muy directa entre evaluación y calificación. Entonces, el maestro lo que hacíamos era en vez de evaluar, calificar. (...) Entonces cuando te olvidas de que la calificación no es tan importante, que es lo menos importante, es cuando te metes más con evaluación formativa. (C1; E1)*

*Saltas tanto, esto, corres tanto, tienes esta nota. (C2; E1)*

*El hacer un examen. Por ejemplo, en EF los test de condición física que sería, a lo mejor, lo más parecido a un examen escrito, ¿No?, en el ámbito físico. (C3; E1)*

Los motivos que llevan a estos profesores avanzar hacia sistemas de EFyC son las deficiencias del modelo tradicional de evaluación. En primer lugar, la función de la evaluación en este modelo es la de controlar al alumnado, mientras que muchos profesores defienden que la función debería ser formar (Blázquez, 1990; Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía, 2004; López-Pastor, 1999a, 2006c; Santos-Guerra, 1993). En segundo lugar, consideran que entender como sinónimos a la evaluación y la calificación tiene consecuencias negativas para el alumnado (López-Pastor, 1999a, 2006c López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

Existe unanimidad entre los profesores, quienes otorgan gran importancia a la formación en EFyC, ya sea mediante la FIP o FPP. Según los profesores del estudio, la formación en EFyC es importante durante FIP porque permite conocer diferentes modelos de evaluación sin los cuales los docentes se limitarían a reproducir los modelos adquiridos durante su escolarización. Además de este conocimiento teórico, la importancia de la formación en EFyC durante la FIP radica en su experimentación. Sin este tipo de formación y experimentación a lo largo del Grado es muy difícil que en las prácticas docentes se desarrollen este tipo de dinámicas. Esto es así ya que experiencias positivas mediante sistemas de EFyC contrarrestan un sin fin de experiencias con modelos de evaluación tradicional y permiten una comparación de sus características con la que decidir qué modelo poner en práctica.

*Porque si no, yo creo que no se llevaría luego a cabo. Vamos que lo considero más que importante (...) porque si no luego es muy difícil. (C2; E1)*

*Si nunca la hemos vivido nosotros nos va a ser muy difícil y es muy difícil luego nosotros llevarla a cabo. Entonces si además la vives pues sería genial vamos. (...) Yo creo que ahí está la clave porque si no poco vas a ver. Puedes saber mucho, pero si no sabes la realidad... (C2; E1)*

En cuanto a la FPP en EFyC, uno de los profesores del GTIAEF la consideran indispensable porque permite adquirir conocimiento actualizado. Sin embargo, cabe destacar que la FPP del profesorado depende de la implicación de la propia persona, por lo que la FIP adquiere mayor relevancia para ofrecer una base a la totalidad de profesorado graduado.

*Yo creo que tiene que ser tanto en la carrera, en la formación inicial, como en formación continua también. Pero claro, luego la formación continua depende mucho de la persona, del profesor y de si se quiere seguir formando o considera que lo sabe todo. Entonces no hay más ignorante que el que se piensa que todo lo sabe ya. Entonces depende mucho de la persona, pero sí tendría que darse en todos los momentos de tu docencia. (C3; E1)*

Si bien antes hacíamos hincapié en la importancia de la FIP sobre EFyC (Hamodi & López Pastor, 2012; Molina & López-Pastor, 2017) e incluso sobre el AC (Molina et al., 2018), en otros estudios se hacen especial mención a la importancia de la FPP, demanda que ya se recogía en un estudio anterior sobre los alumnos de la Facultad de Educación de Segovia (Hamodi & López Pastor, 2012). Este tipo de formación es determinante, porque nace de la pretensión de mejorar y renovarse y aporta un crecimiento profesional, como se expone en un trabajo sobre

FPP en EFyC mediante la I-A (Barba & López-Pastor, 2017) o en la influencia de la FPP por medio de la pertenencia a un grupo de trabajo (Córdoba et al, 2016).

#### **4.2.2. Aplicación en la práctica profesional de la evaluación vivida en la FIP y en la FPP**

Con respecto a la aplicación de los sistemas de evaluación adquiridos durante la FIP en los primeros años de docencia, observamos diferencias notorias en función de si en la FIP existe una formación en EFyC o no. De nuevo, puesto que consideramos útil una exposición cronológica, se indica un periodo de tiempo aproximado para guiar esta explicación.

**Ausencia de formación en EFyC:** el C1 afirma que no contó con una formación en EFyC en su FIP. Su formación en evaluación había sido completamente tradicional, indicando que los sistemas de evaluación que aplica durante sus primeros años como docente corresponden con estos modelos tradicionales. Esta circunstancia se debe a que en ese momento apenas existe formación sobre la EFyC y la totalidad de experiencias evaluativas son mediante el modelo tradicional.

*Sí que es cierto que los primeros años pues, evidentemente, no tienes ningún contacto. (C1; E1)*

**Formación en EFyC limitada al área de EF:** el C2 comenta que en su FIP había experimentado ciertos aspectos de la EFyC, principalmente en las asignaturas de EF, y que el hecho de conocer este sistema de evaluación favorece su aplicación durante los primeros años de docencia. No obstante, el peso de la tradición y del resto de experiencias en evaluación vividas en la FIP es tal que dificulta la aplicación plena de estos sistemas de evaluación alternativos, ya que al preguntarle si también hacía algo de evaluación tradicional contesta que empleaba ambos modelos.

*Al ya conocerlo empecé con ello. (C2; E1)*

*(Al preguntarle si en sus primeros años como docente además de EFyC también empleaba aspectos del modelo tradicional de evaluación el C2 responde que) mitad y mitad. (C2; E1)*

**Formación en EFyC en la mitad de las asignaturas del Grado:** uno de los profesores considera que durante sus primeros años como docente comenzó a trabajar mediante sistemas de EFyC. El C3 pudo experimentar los sistemas de EFyC en diferentes asignaturas del Grado. En lo que respecta a la aplicación de los sistemas de EFyC en sus primeros años como docente, este profesor expone que incluye al alumnado en el proceso de evaluación, les aporta los objetivos que debe conseguir, negocia los porcentajes de la calificación y desarrolla un proceso de aprendizaje continuo en el que no sea necesario una prueba única realizada al final.

*Desde el principio sí que empecé a trabajar con ese modelo porque creía que era más coherente con la EF, por las características propias de la EF, y por los valores que queremos transmitir con la EF. (C3; E1)*

*Yo me basé mucho en pedagogía crítica (...) ahí aprendí, pues eso, trabajar con un contrato, que los porcentajes de los instrumentos sean acordados entre el profesor y el alumno, que no hace falta hacer un examen para evaluar a los alumnos. (C3; E1)*

Mediante los datos obtenidos podemos afirmar que existe una influencia de la formación o las experiencias de evaluación vividas en FIP en los sistemas de evaluación aplicados en los primeros años como docente. Estos resultados se asemejan a los que extraen otros autores (Hamodi & López Pastor, 2012; Molina & López-Pastor, 2017; Molina et al., 2018), quienes considera que haber experimentado un modelo de evaluación con el que han aprendido y cuya utilización ha supuesto una experiencia de exitosa favorece su aplicación. En cuanto a la FPP, también adquiere importancia en la posterior aplicación, como se evidencia en otro estudio (Barba & López-Pastor, 2017; Córdoba et al, 2016).

Un resumen de las diferencias en la aplicación de los sistemas de evaluación durante los primeros años como docente en función del caso se puede encontrar en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3

*Influencia de la FIP en EFyC en su aplicación en los primeros años*

<b>PERIODO FIP</b>	<b>Periodo 1986-1991</b>	<b>Periodo 2000-2003</b>	<b>Periodo 2004-2009</b>
<b>Caso:</b>	C1	C2	C3
<b>Tipo de formación en EFyC en FIP:</b>	Ausencia de formación en EFyC.	Formación en EFyC limitada al área de EF.	Formación en EFyC en la mitad de las asignaturas del Grado.
<b>Tipo de evaluación aplicada en los primeros años como docente:</b>	Aplicación de los modelos tradicionales durante sus primeros años como docente, debido a la ausencia de formación sobre la EFyC.	Aplicación en la misma medida de los sistemas de EFyC y los modelos tradicionales de evaluación, por su experimentación en las asignaturas de EF y por el peso de un mayor número de experiencias vividas.	Aplicación de los sistemas de EFyC en los primeros años como docente, sin tener en cuenta otro tipo de evaluación, por la coherencia la EFyC con sus convicciones educativas.

#### **4.2.3. Evolución de los sistemas de evaluación en EF en opinión del profesorado estudiado**

Los tres casos del estudio consideran que la evaluación en EF ha sufrido una significativa evolución, desde los modelos tradicionales hasta los modelos alternativos, cuando comparan la evaluación que se realiza en la actualidad con sus experiencias en diferentes momentos.

Los profesores coinciden en que, anteriormente, la evaluación en EF se limitaba a la realización de test de condición física. A pesar de evidenciar que los modelos de evaluación han evolucionado no implica que los modelos alternativos sean los dominantes en la actualidad. Según uno de profesores, los modelos tradicionales de evaluación aún se utilizan.

*Saltas tanto, esto, corres tanto, tienes esta nota. Vamos, en el instituto era solo eso lo que hacíamos y anda que no ha cambiado. (C2; E1)*

*No sé si se seguirá haciendo. En algunos sitios se seguirá haciendo, yo creo. Creo que sí. Pero vamos, que va cambiando. (C2; E1)*

En opinión de uno de los casos, la evolución de los modelos de evaluación en EF se debe a las características que la diferencian del resto de materias. Según este profesor la EF facilita en mayor medida este cambio en evaluación, a diferencia del resto de las asignaturas. Esta idea se justifica indicando que en el resto de las materias se otorga mayor importancia a los contenidos conceptuales. No obstante, el tipo de contenidos que se priorice, siempre y cuando se contemple una perspectiva global, no debería impedir que los procesos de evaluación se puedan llevar a cabo, ni que la implicación del alumnado en la evaluación se encuentra presente.

*Yo también te puedo decir que la evaluación formativa en el área de la EF muchas veces es, creo yo, que a lo mejor es más sencilla que en otras áreas. (C1; E1)*

*A lo mejor en otras áreas como son matemáticas, lengua (...) el proceso de evaluación formativa (...) sí que se da, sí que hay una implicación del alumno, pero a lo mejor sí que se da demasiado peso a todos los conocimientos teóricos y se da menos peso a otro tipo de capacidades o competencias. (C1; E1)*

Según uno de los profesores, la evolución en evaluación se concreta mediante la legislación vigente. De unos años a esta parte, se induce a desarrollar un trabajo por competencias, unas propuestas metodológicas de carácter cooperativo y una EFyC desde la legislación.

*Aparte porque la legislación también cada vez fomenta más en aprendizaje por competencias, el trabajo por proyectos (...) también se refuerza mucho el trabajar a partir de evaluación formativa o trabajo cooperativo. (C3; E1)*

Estos profesores indican que existe una evolución en evaluación en EF. Esta evolución se produce desde unos sistemas de evaluación, que basan sus actuaciones en la realización de test de condición física, hacia unas tendencias alternativas en evaluación (Blázquez, 1990, 1993, 2017; Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía, 2004; López-Pastor, 1999a, 2006c).

### **4.3. PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN EN EF EN AC**

En esta categoría se analizan las responsabilidades del alumnado de los tres casos en la evaluación en EF. Para ello exponemos tres subcategorías: (a) importancia de la participación del alumnado en la evaluación en EF; (b) tipo de participación en función de los instrumentos de evaluación en EF y (c) responsabilidad que adquiere el alumnado en la evaluación compartida en EF.

### 4.3.1. Importancia de la participación del alumnado en la evaluación en EF

La participación del alumnado en la evaluación es una condición indispensable de la evaluación compartida. Los tres profesores poseen una opinión común al considerar importante que el alumnado participe en estos procesos por los beneficios que supone.

*Considero que es importante. (C1; E1)*

*Hombre sí. (C2; E1)*

*Sí. Creo que es muy importante que participe. (C3; E1)*

El primero de los motivos por el que uno de los profesores considera importante que el alumno participe en la evaluación es el incremento en la información que supone. A diferencia de las evaluaciones realizadas únicamente por el profesor, en este caso, encontramos dos fuentes de información, el profesor y el alumno, enriqueciendo la información obtenida. Esta idea también se manifiesta en el análisis documental, en el que se evidencia que los profesores estudiados utilizan instrumentos de evaluación en los que el alumnado participa. Esta participación no se limita a la evaluación de su proceso de aprendizaje, sino que abarca el proceso de E-A y la actuación docente, esta última en dos de los tres casos del estudio.

*Cuestionario de autoevaluación. (...) Ficha sobre la Evaluación al maestro. (C1; AD1)*

*Cuestionario de autoevaluación del alumno. (...) Ficha de evaluación sobre el/la maestro/a y la UD. (C2; AD1)*

*Cuaderno de campo del alumno. (...) Ficha de autoevaluación individual y de la UD de retos cooperativos. (C3; AD1)*

La información que ofrece el alumnado puede mejorar al profesor, al proceso de E-A y al propio alumnado. Mediante las observaciones realizadas se concluye que el alumno ofrece información sobre el proceso de E-A, lo que mejora la actuación docente y el propio proceso, y sobre los aprendizajes realizados, lo que favorece esta adquisición por el resto de los compañeros.

*Porque de ellos también podemos saber muchas cosas de qué es lo que funciona, de qué es lo que no funciona, qué es lo que se puede mejorar, qué es lo que tenemos que reforzar. (C2; E1)*

*La responsabilidad de esta asamblea pertenece a los alumnos, quienes exponen las dificultades e intentan resolverlas. Concluimos que es beneficioso que la responsabilidad recaiga en el alumnado, ya que son ellos los que conocen las dificultades a las que se han enfrentado en la actividad. (C1; OBS1)*

*Los beneficios de la cesión de responsabilidad son todos los aprendizajes que los alumnos ponen en común y que benefician al resto de compañeros. (C2; OBS4)*

*Los beneficios de que el alumnado participe en la asamblea se manifiestan en la adquisición de aprendizajes, tanto de las personas que responden adecuadamente como de las que no lo hacen, pero asimilan la información debido a que es una puesta en común. (C3; OBS3)*

En segundo lugar, los profesores señalan que es importante que el alumno participe en la evaluación para que conozca en todo momento la evolución en la adquisición de sus aprendizajes y pueda reflexionar sobre ellos. Para este propósito uno de los profesores señala la

necesidad de evidenciar al alumnado su evaluación inicial, mientras que el resto se centra en la necesidad de reflexionar sobre su mejora y sobre la manera de incrementar este aprendizaje.

*Considero que es importante porque él tiene que saber su punto inicial que tenía, su punto de mejora, en qué ha mejorado, en qué no ha mejorado, en qué ha progresado, en qué no ha progresado. (C1; E1)*

*El alumno reflexiona sobre todos los aspectos de este proceso y los refleja en el instrumento. (C1; OBS1)*

*Más que nada para que él reflexione si lo que está haciendo lo está haciendo bien, si no lo hace bien, en qué puede mejorar él. (C2; E1)*

*El beneficio de la participación de alumnado en esta asamblea es la reflexión sobre los aprendizajes que están realizando. (C2; OBS1)*

*El beneficio de esta participación se muestra en el hecho de ser consciente de las actuaciones y cómo mejorarlas. (C2; OBS2)*

*Creo que es muy importante que participe. En primer lugar, para que él sepa lo que está aprendiendo. (C3; E1)*

*El principal beneficio de esta cesión de responsabilidad es que los alumnos son conscientes del proceso de sus compañeros. (C3; OBS3)*

En tercer lugar, la importancia de que el alumnado participe en su evaluación es la mejora que supone para su aprendizaje por el aumento de la autonomía y la autorregulación de este proceso. No obstante, esto no implica que con la mera inclusión del alumnado en la evaluación se desarrollen procesos de autorregulación de los aprendizajes. Es indudable que se ofrece una mejora, sin embargo, para este propósito el profesor debe orientar al alumnado.

*Sea más autónomo y aprenda a ser más consciente de lo que aprende y de lo hace. (...) En el caso de que tenga dudas, el profesor le pueda ayudar y orientar un poco por dónde debería de ir. (C3; E1).*

*El profesor cede la responsabilidad en el alumnado, cuyos beneficios son el aumento de la autonomía, de la responsabilidad individual, del trabajo personal, etc. (C1; OBS1)*

*Permite desarrollar la autonomía persona del alumnado y la autorregulación de las acciones para incrementar los resultados. (C2; OBS4)*

*Los beneficios de que el alumnado sea el encargado de su realización son el aumento de la autonomía en el trabajo propio y la autorregulación para realizar un trabajo ordenado y claro. (C3; OBS3)*

Con respecto al proceso de calificación, dos de los profesores afirman que es indispensable que el alumno tome parte en ella. Desde este punto de vista, la calificación se entiende como una consecuencia de un proceso de evaluación, en el que el alumno ha sido consciente de su evolución. Según los profesores la calificación dialogada es la única forma de desarrollar la calificación en coherencia con sus concepciones educativas y con la propuesta de EFyC. En esta forma de calificar el alumnado toma parte del proceso, puesto que parte de un conocimiento de los objetivos que debe conseguir para optar a la máxima puntuación. El hecho de conocer los objetivos favorece que el alumno reflexione y oriente su proceso de aprendizaje hacia esas metas. El final del proceso no es más que una puesta en común entre el profesor y el alumno

sobre este proceso en el que el alumno ha conocido su grado de consecución y en el que se ha buscado que mejore sus aprendizajes.

*Es fundamental que el alumno sepa, es decir, tú tienes esta calificación, has llegado a esta calificación por esto, por esto y por esto y debes mejorar en este, en este y en esto. (C1; E1)*

*Si a los alumnos les acostumbramos desde el principio al final a darles una nota que a lo mejor a ellos ni saben de dónde vienen pues van a estar muy perdidos. Por eso yo muchas veces hago un contrato y desde el principio ellos saben cuáles son las normas del juego y cualquier duda en las primeras sesiones se van solventando. De manera que al final del trimestre o del curso no hay sorpresas. Todos saben más o menos por dónde van. (C3; E1)*

Mediante los datos obtenidos, los tres profesores consideran importante la participación de alumnado en la evaluación porque ofrece diferentes beneficios. Esta conclusión coincide con la extraída por varios estudios sobre la participación del alumnado en la evaluación (Herranz-Sancho, 2013, 2017; Herranz-Sancho & López-Pastor, 2014, 2017; López-Pastor, 1999a, 2006c, 2004b; López-Pastor, Barba et al, 2005; López-Pastor & Jiménez, 1995).

#### **4.3.2. Tipo de participación del alumnado en función de los instrumentos de evaluación en EF**

Para conocer el tipo de participación del alumnado en la evaluación hemos clasificado las diferentes formas de evaluación recogidas para comprobar de qué manera algunas técnicas e instrumentos de evaluación son realmente compartidos entre el alumno y el profesor. En esta exposición no se explican todos los instrumentos, sino que se exponen los que son utilizados por la mayoría de los casos estudiados o alguno utilizado por un profesor, pero que su carácter compartido es significativo.

Una de las técnicas de evaluación utilizadas es la asamblea, que se realiza a inicio y al final de la sesión y es una constante en las dinámicas habituales de estos profesores. Tanto al inicio como la final, el profesor pretende evaluar los conocimientos del alumnado mediante la realización de diferentes preguntas. En la asamblea inicial se realiza una evaluación diagnóstica para observar la base sobre la que actuar. En las evaluaciones finales se evalúa la adquisición de estos conocimientos a lo largo de la sesión. Mediante este momento de evaluación, el alumnado evalúa su propio proceso de aprendizaje, por lo que consideramos que cuenta con gran responsabilidad sobre su proceso de evaluación. La asamblea también se contempla desde una mayor responsabilidad del alumnado cuando estos realizan preguntas, reflexionan sobre la actividad y el profesor únicamente tiene un rol de guía de este discurso. En esta línea, la responsabilidad del alumnado en la evaluación no se limita a evaluar su proceso de aprendizaje, sino que abarca también el proceso de enseñanza.

*Se pretende que adquieran unos aprendizajes más significativos a través de las reflexiones de las asambleas y las paradas de acción-reflexión. (C1; AD1)*

*Asamblea final o puesta en común (C2; AD1)*

*Reflexionar sobre las actitudes y comportamientos mostrados en clase a través de las asambleas finales. (C3; AD1)*

*La asamblea parece ser una constante en la forma de proceder del P. (C1; OBS2)*

*Se realiza una asamblea para determinar cuáles han sido los principales problemas que han surgido (...) y se aportan soluciones. (...) En esta asamblea observamos como el profesor tiene la responsabilidad, ya que pretende que los alumnos sean conscientes de ciertos aspectos. (C1; OBS1)*

*A los inicios de clase: ¿Qué hemos trabajado?, ¿Qué vamos a trabajar durante la clase? (...) Al final, la asamblea final considero que es un elemento muy, muy importante de trabajo. (C1; E1)*

*Enfatiza en las habilidades trabajadas y pregunta a los alumnos: ¿Qué tipo de habilidades podemos trabajar con el aro? y ¿Cuáles hemos trabajado ya? (...) El profesor se dedica a orientar e intentar que los discursos no se alejen del objetivo principal, por lo que concluimos que su rol es de guía. (C2; OBS1)*

*La cesión de la responsabilidad por parte del profesor se lleva a cabo mediante la realización de preguntas abiertas a toda la clase y en ocasiones a ciertos alumnos en particular con la intención de que todo el grupo sea consciente de qué se está trabajando. (C1; OBS2)*

Otra forma de evaluación son las paradas de reflexión-acción, que son un momento de evaluación puntual, realizados de forma instantánea y cuyo carácter formativo es notable. Según la totalidad de los profesores es una forma de evaluar habitual en sus prácticas diarias. La responsabilidad recae en el profesor, quien evalúa el proceso de aprendizaje del alumnado cuando se acerca y realiza preguntas. Por su parte, el alumnado toma conciencia de su proceso de aprendizaje cuando reflexiona sobre su práctica y comprende el porqué de la orientación.

*Se pretende que adquieran unos aprendizajes más significativos a través de las reflexiones de las asambleas y las paradas de acción-reflexión. (C1; AD1)*

*Hacer paradas de reflexión cuando se considere necesario, bien para analizar las estrategias que se están poniendo en práctica, bien para realizar propuestas de modificación de la actividad. (C2; AD1)*

*Parada de reflexión-acción. En caso de que los alumnos tengan problemas, podremos guiarles con preguntas del tipo: ¿Se pueden escribir palabras sin utilizar lápiz ni papel? ¿Cómo? ¿Hemos dicho que no se podía utilizar material? De esta manera, se pretende que los alumnos encuentren la respuesta al reto, pudiendo utilizar su propio cuerpo o, como mucho, algunos materiales que completen las letras junto a sus cuerpos. (C3; AD1)*

*Se va acercando a las parejas para observar las acciones y en el caso de que sea necesario realizar algún tipo de orientación. (...) El rol del alumno no debe ser pasivo, sino que debe reflexionar y entender por qué se ha realizado esta orientación. (C1; OBS2)*

*Con las paradas de reflexión-acción se realizan preguntas para orientar las acciones motrices de los alumnos. (C2; OBS3)*

*En las intervenciones del P observamos como el feedback proporcionado es de utilidad para el conjunto de alumnos porque van implementando las recomendaciones y van definiendo su proyecto. (C3; OBS1)*

Uno de los instrumentos más utilizados es la FSG. Es un instrumento utilizado por el profesor en el que se lleva un registro de todos los alumnos de forma continuada. Puesto que es el

profesor quien evalúa al alumnado, afirmamos que la responsabilidad del alumnado en este instrumento es inexistente.

*Se evaluarán los indicadores de logro alcanzados por los alumnos. (C3; AD1)*

*Se realiza de forma continuada. (...) El profesor observa a cada uno de los alumnos y compete la FSG. (...) El profesor avanza a cada una de las parejas y realiza un seguimiento. (C2; OBS3)*

*Se lleva un registro diario de todos los alumnos. (C3; OBS1)*

Uno de los instrumentos utilizado por los profesores del estudio a lo largo del proceso de E-A es el cuaderno del profesor. Es realizado por el profesor, en el que se evalúa fundamentalmente la actuación del alumnado. Sin embargo, su carácter abierto y flexible permite el registro de una gran cantidad de información en la que se puede incluir aspectos del proceso de enseñanza. La responsabilidad del alumnado en este tipo de evaluación es menor.

*El cuaderno del profesor. (C1; AD1)*

*El cuaderno del profesor que ahí (...) va todo integrado, de ahí sacas las fichas de seguimiento grupal, puedes realizar fichas de seguimiento individual, que es lo mismo. (C2; E1)*

*Registro anecdótico y apuntes del profesor. (C3; AD1)*

Otro de los instrumentos de evaluación habitual en las dinámicas de los profesores son las Ficha de Autoevaluación del Alumnado y de la UD (FAA). Este instrumento es utilizado por el alumnado que evalúa su propio proceso de aprendizaje. Además, en las FAA se incluye la evaluación de los aspectos propios de la UD o de la actuación docente, por lo que las responsabilidades del alumnado se incrementan. La cesión de la responsabilidad por parte del profesorado se realiza mediante la explicación de la ficha de evaluación. El rol del docente durante esta evaluación es de observador. En este instrumento podemos observar procesos de evaluación compartida por la cantidad de responsabilidades que adquiere el alumnado.

*Es donde ellos sí que registran al final de la UD su proceso de autoevaluación. (C1; E1)*

*Mediante este instrumento se pretende saber qué considera el alumnado sobre sí mismo en relación con unos indicadores. (...). El profesor señala que deben leer el indicador y colorear el semáforo del color que ellos consideren que se asemeja a sus actuaciones a lo largo de la UD. (...) El profesor se va acercando ante las dudas que van surgiendo a cada uno de los alumnos. En alguna circunstancia existen dudas sobre ciertas palabras (...). En otras ocasiones, ciertos alumnos consideran un color determinado que el profesor no está muy de acuerdo, pero lo permite, indicando que en breve lo comentarán todos juntos. (C2; OBS4)*

El Cuaderno del Alumno o Portafolio es al alumno lo que el cuaderno del profesor al docente. Es un instrumento de evaluación empleado por dos de los profesores en sus dinámicas habituales. El encargado de utilizar este instrumento es el alumno, que lo emplea de forma continuada a lo largo de los procesos de E-A. Este instrumento permite al alumnado evaluar su proceso de aprendizaje, por lo que su responsabilidad es patente. Por su parte, el profesor cede la responsabilidad en el alumnado mediante la realización de tareas que son revisadas cada cierto tiempo y entregadas de nuevo al alumno para su mejora.

*Un instrumento utilizado por el alumnado de forma continuada. (...) Los alumnos son conscientes de cuáles son las metas que deben lograr y pueden orientar sus actuaciones a la consecución de estos objetivos. (C1; OBS1)*

*Dado que de su trabajo depende la realización o no. (...) Se produce mediante las tareas que el profesor determina. (C3; OBS3)*

Para finalizar con los instrumentos de evaluación destacamos uno de ellos que únicamente es utilizado por uno de los profesores, como es la Ficha de Coevaluación Grupal (FCG). Al final de alguna UD, los alumnos deben realizar un proyecto final. En este proyecto los alumnos emplean la FCG para evaluar los proyectos de los compañeros y ofrecer posibles mejoras. Este tipo de evaluación es realizado por el alumnado en grupos, mientras que el destinatario de la evaluación son los propios; por lo que la responsabilidad del alumnado es elevada. A diferencia de otras evaluaciones que son realizados de forma individual, en esta ocasión apreciamos procesos de coevaluación grupal, por lo que es necesario una puesta en común en el grupo sobre las mejoras de los proyectos de los compañeros y su explicación al grupo evaluado. La cesión de responsabilidad en la evaluación por parte del profesor se realiza mediante la explicación. En primer lugar, se hace hincapié en la finalidad de la ficha, mejorar los proyectos de la clase. En segundo lugar, se indica la forma en la que se desarrolla la evaluación, por la que cada grupo evalúa al resto. En tercer lugar, el profesor explica la estructura de la ficha, en la que deben indicar los aspectos positivos y las posibilidades de mejora. Al final de cada exposición se realiza la puesta en común de los aspectos recogidos por cada uno de los grupos. Los alumnos toman la palabra y exponen las mejoras que consideran sobre los proyectos de sus compañeros. El profesor, que mantiene un rol secundario, en el caso de que algún aspecto importante no haya sido tratado interviene, pero la responsabilidad principal es del alumnado.

*(El objetivo es) Evaluar y mejorar los proyectos de los compañeros mediante una coevaluación. (C3; OBS2)*

*La participación del alumnado en esta forma de evaluar es total, puesto que son evaluados por sus compañeros y ellos hacen lo propio. (...) Observamos procesos de coevaluación grupal. (C3; OBS2)*

*Cada uno de los grupos debe evaluar a sus compañeros en función de los parámetros indicados. (...) Deben indicar el grupo evaluador, el grupo al que evalúan, el nombre de la actividad, los aspectos positivos y las posibilidades de mejora. (C3; OBS2)*

*El profesor interviene y realiza una serie de preguntas a la clase para mejorar esta actividad. (...) Con esto concluimos que la responsabilidad recae en el alumnado y el profesor juega el papel de guía de los aprendizajes. (C3; OBS2)*

Este último instrumento detallado tiene su continuidad en la calificación. De nuevo, únicamente uno de los profesores utiliza procesos de calificación entre pares mediante el empleo de una Rúbrica de Co-calificación Grupal (RCG). A diferencia del resto de los instrumentos que son de evaluación, la RCG se define como un instrumento de calificación, realizado al final del proyecto, tras las evaluaciones pertinentes. Este instrumento se lleva a cabo por el alumnado de forma grupal, quienes califican al resto de grupos. La cesión de responsabilidad en el alumnado

se realiza destacando el objetivo de la RCG y enfatizando en los aspectos de los que se compone. El profesor otorga total autonomía al alumnado para realizar esta rúbrica, puesto que él se encuentra realizando el mismo instrumento. Al final de cada exposición se realiza un diálogo entre la valoración de los alumnos sobre la mejora o no de los aspectos indicados en la evaluación anterior y la valoración de profesor. Con ello concluimos que este instrumento permite procesos de evaluación compartida y calificación dialogada.

*Está destinada para que los grupos califiquen al grupo que expone el proyecto. (...) Los indicadores de los que se compone la RCG: (a) participan todos en la explicación; (b) organizan adecuadamente el material; (c) las reglas del juego son adecuadas y (d) la propuesta es original. (...) El profesor interviene cuando considera que un aspecto no se ha tratado. (C3; OBS3)*

La mayoría de los instrumentos detallados pertenecen a la propuesta de EFyC, experimentada y comprobada en diferentes contextos (López-Pastor, 1999a, 2006c; López-Pastor, Barba et al., 2005; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Con respecto al instrumento más interesante desde este punto de vista, la FCG, es una rúbrica, al igual que la utilizada para calificar. Las características de este tipo de instrumentos de evaluación se exponen en la obra de López-Pastor & Pérez-Pueyo (2017) en la que se explica la creación y la participación del alumnado en ello.

#### **4.3.3. Responsabilidad que adquiere el alumnado en la evaluación compartida en EF**

Las responsabilidades que adquiere el alumnado en estos procesos son varias y vienen de la mano de los componentes del proceso de E-A en los que el alumno interviene. Cuanto mayor sea la función o responsabilidad que se otorga al alumnado en evaluación mayor será el aprendizaje mutuo. Con los datos obtenidos afirmamos como dos de los docentes indican la importancia de la participación del alumnado en la evaluación del proceso de E-A.

*Y yo sí que tengo instrumentos en el cual el alumno sí que evalúa lo que es el proceso de enseñanza del profesor, tanto en contenidos, los contenidos son apropiados, no son apropiados, la actitud del profesor o la UD, están de acuerdo, no están de acuerdo y demás. (...) Que el alumno evalúe el proceso de enseñanza, no solamente su proceso de aprendizaje, sino cómo le están enseñando y demás. (C1; E1)*

*Mejorar el hecho tanto de la enseñanza como del aprendizaje suyo, por parte suya. (C2; E1)*

Pese a que anteriormente son únicamente dos los docentes que lo señalan, mediante el análisis documental evidenciamos que los tres profesores utilizan instrumentos de evaluación empleados por el alumno para la evaluación de su proceso de aprendizaje y del proceso de enseñanza o la actuación docente.

*Cuestionario de autoevaluación. (...) Ficha sobre la Evaluación al maestro. (C1; AD1)*

*Cuestionario de autoevaluación del alumno. (...) Ficha de evaluación sobre el/la maestro/a y la UD. (C2; AD1)*

*Cuaderno de campo del alumno. (...) Ficha de autoevaluación individual y de la UD de retos cooperativos. (C3; AD1)*

De igual manera, mediante las observaciones, se recogen momentos en los que el alumno evalúa su proceso de aprendizaje e incluso el de sus compañeros y el proceso de enseñanza.

*Los beneficios de la cesión de responsabilidad son todos los aprendizajes que los alumnos ponen en común y que benefician al resto de compañeros. (C2; OBS4)*

*Los beneficios de que el alumnado participe en la asamblea se manifiestan en la adquisición de aprendizajes, tanto de las personas que responden adecuadamente como de las que no lo hacen, pero asimilan la información debido a que es una puesta en común. (C3; OBS3)*

*El principal beneficio de esta cesión de responsabilidad es que los alumnos son conscientes del proceso de sus compañeros y si han implementado las mejoras o no. (C3; OBS3)*

*La responsabilidad de esta asamblea pertenece a los alumnos, quienes exponen las dificultades e intentan resolverlas. Concluimos que es beneficioso que la responsabilidad recaiga en el alumnado, ya que son ellos los que conocen las dificultades a las que se han enfrentado en la actividad. (C1; OBS1)*

Mediante los datos obtenidos hasta el momento, podemos afirmar que la opinión de los profesores es generalizada. Todos ellos consideran que estos procesos son fundamentales, sin embargo, el comienzo no es alentador. Uno de los profesores indica que la información obtenida no es veraz. En esta misma línea, otro de los profesores considera que para la realización de este tipo de evaluación de carácter compartido es necesario enfatizar en una serie de valores para que su realización sea lo más útil posible. Estos valores se desarrollan cuando la participación del alumnado en la evaluación no se limita a la evaluación de su proceso de aprendizaje, sino que también interviene en la evaluación del proceso de enseñanza. Por ello, concluimos que, aunque el comienzo no sea alentador, es necesario favorecer estos procesos de evaluación compartida para la creación de unos valores que mejore su realización posterior.

*Yo en algunas Unidades sí que tengo lo de evaluar al profesor y demás, pero lo que me estoy llevando a cabo, que no veo que sean unas evaluaciones muy, muy objetivas (...). Porque era todo muy de color de rosas. ¿Qué tal la actitud del profesor? Bien. Todo muy bien. Todo muy bien. (C1; E1)*

*Yo sobre todo hay dos aspectos que destacado cuando se hace coevaluación y que son dos aspectos que son fundamentales para la vida que es la honestidad y la sinceridad. Tienes que ser honesto cuando uno se equivoca o cuando tienes que aceptar que otro grupo ha sido mejor y tienes que ser sincero. Creo que son dos valores que en la sociedad de hoy se están perdiendo y que tenemos que reforzarlos desde Primaria. (C3; E1)*

*Los alumnos son conscientes de los aspectos positivos de los proyectos y lo manifiestan con honradez y sinceridad. Por ejemplo, consideran positivo que sea una situación táctica, lo que pone de manifiesto que han adquirido el conocimiento, que lo saben aplicar y que conocen el objetivo del proyecto por el que se les está evaluando. (C3; OBS2)*

Por lo tanto, aunque el comienzo supone un gran esfuerzo y la información no es verdaderamente significativa, el alumno necesita un periodo de adaptación a estas formas de proceder, tal como se indica en la propuesta de EFyC y en su valoración a lo largo de los años (López-Pastor, 1999a, 2006c; López-Pastor, Barba et al., 2007; López-Pastor & Pérez-Pueyo,

2017). La necesidad de realizar sistemas de evaluación compartida en educación es expuesta por diferentes autores (Álvarez-Méndez, 1985, 2001; López-Pastor, 1999a, 2004b, 2006c; López-Pastor, Barba et al., 2005; Santos Guerra, 1993, 2003). En cuanto a las dificultades que supone su realización en los primeros momentos ya se tienen en cuenta en la propuesta original. En esta se enfatiza en la necesidad de tener paciencia y se indica que es necesario un periodo de adaptación a este sistema de evaluación para poder apreciar verdaderamente sus efectos positivos (López-Pastor, 1999a, 2006c; López-Pastor, Barba et al., 2007; López-Pastor, Monjas et al., 2008, López-Pastor et al., 2010).

#### **4.4. INTEGRACIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE E-A BASADOS EN EL AC EN EF**

En esta categoría se analizan la integración de los sistemas de evaluación en los procesos de E-A. Para cumplir con esta categoría estudiamos si los tres casos integran los sistemas de EFyC en sus propuestas de E-A y analizamos los motivos para la integración de los sistemas de evaluación en los procesos de E-A en AC en EF de los participantes del estudio.

En cuanto a nuestra primera pretensión, todos los profesores participantes en el estudio consideran que sus evaluaciones se encuentran integradas.

*Yo, normalmente, es un tema continuo (...) no lo utilizo al final. (C1; E1)*

*Intento que no sea una sesión específica de evaluación. (C2; E1)*

*Están integrados. (C3; E1).*

Según la propuesta de EFyC, un aspecto indispensable es que los sistemas de evaluación se encuentren integrados en los procesos de E-A (López-Pastor, 1999a; 2006c). En cuanto a los motivos para considerar que los sistemas de evaluación se encuentran integrados, los casos ofrecen una serie de razones que se exponen a continuación.

##### **4.4.1. Motivos para la integración de los sistemas de evaluación en los procesos de E-A en AC en EF**

Dos de los profesores del estudio consideran que la evaluación no se debe limitar a una sesión final en la que emitir una evaluación-calificación, sino que es un proceso continuado a lo largo de las sesiones, incluso durante las diferentes actividades de una misma sesión. El hecho de que la evaluación se encuentre integrada en los procesos de E-A hace que en cada una de las actividades en las que se ofrece un feedback, el alumnado conozca si lo que está haciendo lo está haciendo bien y, en el caso contrario, comprender de qué forma mejorar sus actuaciones. Desde esta perspectiva, una de las razones para integrar la evaluación en las actividades es para ofrecer una información constante al alumno.

*El proceso de evaluación es un proceso que tiene que estar continuo, no se limita solamente a (...) la última sesión de una UD. (C1; E1)*

*Se encuentra integrado en el proceso de E-A, por lo que de forma continuada van desarrollando los aprendizajes sobre las habilidades físicas básicas. (C2; OBS2)*

*Sobre todo, yo creo que es el hecho de que desde que eres joven a lo mejor has tenido sensaciones más negativas de no saber qué nota o qué evaluación o cómo estabas en una asignatura hasta el final y creo que esa incertidumbre no son muchas veces sensaciones positivas para el chico. Yo creo que es mucho más natural y más lógico que desde el principio el alumno sepa cómo está yendo en tu asignatura al margen de notas o de calificaciones. (C3; E1)*

*Los beneficios de que esté integrado son que permite un trabajo continuado, favorece la reflexión sobre las actividades y ayuda a tener un registro de todos los aprendizajes del proceso de enseñanza. (C3; OBS3)*

Otra de las razones por la que uno de los profesores considera necesario integrar la evaluación en los procesos de E-A es para evitar las pérdidas de tiempo. Como es un proceso continuado que se encuentra unido a las propias actividades permite aprovechar el tiempo de las sesiones de EF, a diferencia de los modelos tradicionales de evaluación que dedican una sesión explícita para este cometido.

*Creo que ya tengo poco tiempo de EF con los chicos, ellos tienen poca actividad y ya me parece bastante tiempo el que perdemos en ir, en venir, en hablar, en cambiar de una actividad a otra, en explicar un juego, otro, otra actividad. (C2; E1)*

*El beneficio que esto supone es limitar la pérdida de tiempo y sintetizar las acciones con la reflexión. (C2; OBS3)*

Por último, el motivo principal por el que estos profesores integran los sistemas de evaluación en los procesos de E-A es la mejora de los aprendizajes del alumnado que supone.

*El chaval va viendo su progresión en lo que es el proceso de la unidad. (...) De forma verbal, ellos sí que tienen una continuidad, un feedback continuo de como lo están haciendo y lo que tienen que mejorar. (C1; E1)*

*Yo creo que sí que es útil. (C2; E1)*

*Totalmente, porque asumen que esos instrumentos de evaluación son algo natural cuando uno aprende. (...) Entonces no aprendes cuando no eres consciente de lo que has aprendido, ni reflexionas sobre lo que has hecho. (C3; E1)*

La integración de la evaluación favorece que el alumno identifique los sistemas de evaluación como procesos de aprendizaje. Cuando la evaluación no se limita a calificar, sino que favorece la reflexión sobre las actuaciones propias, los alumnos toman conciencia de sus aprendizajes, aspecto que mediante una sesión final de evaluación no se tendría en cuenta.

*El principal beneficio de estar integrado en el proceso de E-A es que el alumno reflexiona sobre todos los aspectos de este proceso y los refleja en el instrumento. (C1, OBS1)*

*Su principal beneficio es aprovechar las acciones prácticas para reflexionar sobre ellas. Este aspecto en una evaluación ajena al proceso de E-A sería inviable. (C2; OBS1)*

*Los beneficios de esta integración se manifiestan en el feedback instantáneo que cada grupo recibe de su proyecto mediante una puesta en común tras cada exposición. (C3; OBS2)*

Las ideas recogidas en los resultados se encuentran en consonancia con la concepción de estos modelos alternativos de evaluación, que consideran estos aspectos recogidos como motivos claros para utilizar sistemas integrados de evaluación. Algunas de las críticas que se realizan de los modelos tradicionales de evaluación y que se pretenden superar mediante los sistemas de EFyC son las pérdidas de tiempo, la ausencia de un feedback continuado y la imposibilidad de mejorar los aprendizajes del alumnado (López-Pastor, 1999a, 2006c).

## 4.5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS EN LAS PROPUESTAS DE AC EN EF

En esta categoría se analizan los instrumentos de evaluación utilizados en los sistemas de EFyC por los profesores que participan en el estudio. Para este propósito planteamos una serie de subcategorías: (a) tipos de instrumentos utilizados en las dinámicas habituales en EF; (b) origen de los instrumentos de evaluación utilizados en EF y (c) cumplimiento de los criterios de calidad de la propuesta de EFyC en los instrumentos utilizados por los casos del estudio.

### 4.5.1. Tipos de instrumentos utilizados en las dinámicas habituales en EF

Los instrumentos utilizados por los profesores del estudio ya han sido expuestos desde la perspectiva de la participación del alumnado y del profesor. A continuación, mediante la Tabla 4.4 se aprecia de forma sintética todos los instrumentos recogidos mediante las técnicas de obtención de datos y divididos en función del profesor que los utiliza. Asimismo, se explica algunos de los instrumentos que son significativos porque: (a) integran otros instrumentos y son continuos o (b) cuentan con un carácter novedoso.

Tabla 4.4

*Instrumentos utilizados por los profesores del GTIAEF*

CASO	C1	C2	C3
<b>Instrumento de evaluación:</b>	Registro anecdótico en el cuaderno del profesor	Cuaderno del profesor	Portafolio o Cuaderno del alumno
	Portafolio o cuaderno del alumno	FSG	FAA
	FAA	FAA	Registro anecdótico y apuntes del profesor
	FSG	Asamblea	Asamblea
	Cuestionario de Autoevaluación Inicial y Final	Paradas de reflexión-Acción	Paradas de reflexión-Acción
	Asamblea	Ficha de evaluación de la UD y autoevaluación del profesor	FSG
	Paradas de reflexión-Acción	Ficha de evaluación sobre	FCG
	Rúbrica de aprendizaje	Ficha de evaluación sobre	Lista de control de los estándares de aprendizaje evaluables
	Ficha sobre la Evaluación al maestro	Ficha de evaluación sobre	Rúbrica de Co-calificación Grupal (RCG) (*)
			Rúbrica de Hetero-calificación

Entrevistas para la calificación dialogada (*)	el/la maestro/a Grabaciones de video	Grupal (RHG) (*) Entrevistas para la calificación dialogada (*)
--	---	--

(\*) Instrumentos de calificación

Con respecto a los instrumentos de evaluación expuestos destacamos, por su carácter integrador y continuo, el cuaderno del profesor y el cuaderno del alumno. Según los datos obtenidos, el cuaderno del profesor es utilizado por los tres profesores.

*El cuaderno del profesor. (C1; AD1)*

*El cuaderno del profesor que ahí (...) va todo integrado, de ahí sacas las fichas de seguimiento grupal, puedes realizar fichas de seguimiento individual, que es lo mismo. (C2; E1)*

*Registro anecdótico y apuntes del profesor. (C3; AD1)*

Sin embargo, su estructura es diferente en función del caso. Los tres profesores coinciden en la inclusión de la FSG, dos de ellos apuntan también a la presencia de un registro anecdótico o los apuntes de profesor, mientras que de forma individual encontramos la Rúbrica de aprendizaje o la Lista de control de los estándares de aprendizaje evaluables.

*La FSG. (C1; E1)*

*FSG. (C2; E1)*

*FSG de los indicadores de logro de la UD. (...) Registro anecdótico y apuntes del profesor. (...) Lista de control de los estándares de aprendizaje evaluables. (C3; AD1)*

*Registro anecdótico. (...) Rúbrica de aprendizaje. (C1; AD1)*

En cuanto al cuaderno del alumno o portafolio, son dos los profesores que utilizan este instrumento. Al igual que el cuaderno del profesor, se puede estructurar de diferentes maneras e integrar otros instrumentos de evaluación.

*El cuaderno del alumno es un instrumento utilizado por el alumnado de forma continuada. (C1; OBS1)*

*Sobre todo, utilizo portafolios... (C3; E1)*

En cuanto al nivel de estructura o las partes de las que se compone observamos diferentes grados en función del profesor. Uno de los profesores incluye: (a) los objetivos de la UD; (b) el número de sesión y las actividades desarrolladas y (c) las FAA. El cuaderno del alumno de otro de los profesores contiene: (a) el contrato educativo junto a la rúbrica de evaluación; (b) entradas al portafolio que consisten en una descripción de una actividad realizada, un dibujo explicativo y la justificación de su selección; (c) los proyectos de la UD que proceda y (d) las preguntas de ampliación, que se realizan por parte de profesor pero que son opcionales.

*Los objetivos de la UD que van a comenzar (...), el número de sesión de la UD (...), las actividades que desarrollarán en cada uno de los momentos en los que se divide la sesión: (a) empezando; (b) en marcha y (c) para terminar (...) y todas las FAA. (C1; OBS1)*

*(a) contrato educativo (...); (b) una introducción a la UD (aspecto opcional pero bastante desarrollado en UD de deportes); (c) entradas al portafolio que consisten en una descripción de una actividad realizada, un dibujo explicativo y la justificación de su selección; (d) los proyectos de las UD que proceda; (e) las FAA (...) y (f) las preguntas de ampliación realizadas por el profesor y que son opcionales. (C3; OBS3)*

En segundo lugar, destacamos un instrumento de evaluación alternativo, como son las grabaciones de video. Según uno de los profesores se utiliza de forma puntual, pero permite un feedback preciso. Hemos incluido este instrumento en el análisis por el carácter novedoso que supone. Como se expondrá más adelante, los profesores del estudio destacan que para que los instrumentos de evaluación sean viables para el alumnado es importante la variedad y la originalidad. En esta línea, los profesores destacan un instrumento de evaluación con una gran capacidad motivadora como son las grabaciones de video.

*Y muy escasamente, salvo en proyectos finales, pues alguna grabación o grabaciones de videos que hacemos para proyectos finales de combas, de teatros. Sobre todo, para actividades artístico-expresivas. (...) Cuando les va saliendo lo grabamos a cámara lenta y luego ellos lo ven (...). Así saben cuándo meten una mano y cuándo meten la otra. (...) Igual que a comba doble, que así van viendo como no cruzar, pero vamos son momentos muy puntuales. En teatros y sobre todo en actividades artístico-expresivas es cuando utilizo de cámara. (C2; E1)*

Los profesores coinciden en la utilización del cuaderno del alumno y el cuaderno del profesor, dos de las cinco líneas de actuación que se recomienda en la propuesta de EFyC (López-Pastor, 1999a, 2006c). En estas obras se indica la flexibilidad de estos instrumentos y la posibilidad de estructurarlos de formas dispares. Diferentes estudios exponen la utilización de estos instrumentos de evaluación, extrayendo conclusiones positivas (Fernández-Río, 2010; Herranz-Sancho, 2013, 2017; Herranz-Sancho & López-Pastor, 2014, 2017; López-Pastor, 1999b; 2006b; López-Pastor, Barba et al., 2005; López-Pastor et al., 2010; Méndez, 2005; Velázquez, 2006, 2016). En cuanto a las grabaciones de video, es un instrumento de evaluación utilizado en otras obras del GTIAEF en las que se exponen sus beneficios (López-Pastor, 1999b; 2006b; López-Pastor et al., 2010).

#### **4.5.2. Origen de los instrumentos de evaluación utilizados en EF**

Nuestra pretensión era saber si los participantes de la investigación utilizaban los instrumentos de la propuesta de EFyC y cómo eran adaptados, tanto a su contexto como a su forma de desarrollar su práctica docente. En caso contrario, pretendíamos conocer qué instrumentos utilizaban, qué características tenían y si estas características se asimilaban a las de los instrumentos de la propuesta de EFyC. La opinión de los profesores es unánime, ya que todos indican que parten de la base que ofrecen las líneas de actuación de la propuesta. Además, dos de los profesores indican que estas líneas de actuación conforman la base sobre la que realizan adaptaciones en función de su contexto o la forma en la que dar clase.

*Estos instrumentos tienen una base que está formada por un grupo de trabajo de profesores de EF y luego cada profesor los adapta a su contexto y a su situación. Sí que hay una base de la FSG, luego ya cada uno se marca los ítems que cada uno considere oportuno y da la importancia cada uno que quiere a las diferentes capacidades. (C1; E1)*

*Pocas veces son elaborados prácticamente por mí, porque muchas de las fichas que utilizamos son del grupo de trabajo que las hemos elaborado entre todos. (...) Generalmente, es material que hemos elaborado de manera colaborativa todo el grupo de trabajo. (C2; E1)*

*Es una mezcla, porque me baso en, por ejemplo, en los instrumentos que utilizamos en el grupo de trabajo, pero muchas veces los adapto a mi forma de dar la clase y a lo mejor también a los alumnos. Entonces es una mezcla de las dos. (C3; E1)*

Uno de los profesores explica brevemente la forma en la que se elaboran y modifican estos instrumentos de evaluación. Mediante la experimentación en diferentes contextos se observan aspectos que mejoran que se proponen al GTIAEF para la reformulación del material. Sin embargo, el hecho de dedicar un año a la realización material para un curso implica un largo periodo de tiempo hasta la reformulación de este material.

*Pues eso, que mira de aquí se puede sacar para luego en el próximo curso o incluso en el grupo de trabajo, que trabajamos con este material, pues que lo cambiemos. (...) Lo que pasa que trabajamos a lo mejor años específicos. Como este año hemos estado en 1º, hace dos años estuvimos en 4º, trabajando con 4º y con 6º elaborando material. Pues fíjate, cuando llegemos otra vez a lo de 6º pues ya habrán pasado 6 años. Entonces hay muchas fichas de estas que te das cuenta de que no son funcionales, que también tenemos fallos (C2; E1)*

Mediante la afirmación en la entrevista y con el resto de las técnicas de obtención de datos, podemos afirmar que los profesores utilizan gran parte de las líneas de actuación de la propuesta de EFyC sobre la que realizan las modificaciones. Los instrumentos de la propuesta son utilizados en los materiales didácticos empleados los profesores (Barba & López-Pastor, 2006; Cebrián et al., 2013; López-Pastor, 2004b, 2006b, 2006c; López-Pastor, Pedraza et al., 2016, 2017; Manrique et al, 2011; Monjas 2006; Pérez-Brunnicardi et al., 2004). La forma de proceder de estos profesores no es mediante el empleo de los instrumentos originales, sino que realizan adaptaciones tanto a su contexto como a la manera en la que cada profesor desarrolla su labor docente. Esta necesidad de adaptar los instrumentos a las circunstancias contextuales es un aspecto que ya se tiene en cuenta en la propuesta de EFyC (López-Pastor, 1999a, 2006c). En cuanto al proceso de perfeccionamiento de los instrumentos de evaluación señalado por uno de los profesores, corresponde a un trabajo colaborativo mediante la realización de procesos de I-A (López-Pastor, Ruano et al., 2016).

#### **4.5.3. Cumplimiento de los criterios de calidad de la propuesta de EFyC en los instrumentos utilizados**

El primer criterio analizado es la utilidad o relevancia. Según dos de los profesores, los instrumentos de evaluación son útiles para el alumnado en la medida en la que les sirve para ser conscientes de la consecución de los objetivos. Una vez que son conscientes, los profesores

consideran que los instrumentos son útiles cuando favorecen la reflexión. Esta reflexión debe girar sobre los procesos de E-A y permitir al alumno la toma de conciencia de que las actuaciones que se realizan en la sesión entrañan unos aprendizajes.

*Estos instrumentos están tan clarificados, tanto en autoevaluación, como en fichas de seguimiento grupal, lo que vale cada cosa que a ellos les queda muy muy claro su posición y su situación. (C1; E1)*

*Esta forma de proceder mediante una asamblea es de utilidad para el alumnado. Mediante una serie de preguntas realizadas por el profesor, el alumno reflexiona sobre la actividad realizada. (C1; OBS1)*

*Si lo que queremos trabajar realmente, en mayor o menor medida, que consecución han tenido ellos del desarrollo. (...) Que les haga a ellos reflexionar de qué hacen mejor, qué dejan de hacer y cuáles son los puntos fuertes y débiles. (C2; E1)*

*La realización de este tipo de preguntas es útil, ya que permite al alumnado recapitular los aprendizajes efectuados hasta el momento y aplicar este aprendizaje a la actividad actual. (C2; OBS1)*

*Pues yo creo que tiene que ser un instrumento que le permita al alumno reflexionar sobre lo que aprende. (C3; E1)*

*Para el alumno es útil cuando el profesor le comenta su progresión y cómo mejorar. (C3; OBS1)*

El segundo criterio analizado es la viabilidad. Con la viabilidad de los instrumentos de evaluación nos referimos a que no ofrezcan una carga de trabajo excesiva, tanto al profesor como al alumnado. En cuanto a este aspecto, los tres casos del estudio consideran necesario que la utilización de los instrumentos sea viable, tanto para el alumno como para el profesor. Uno de los profesores considera que deben ser instrumentos sencillos, tanto para el docente como para el alumno y que su registro no conlleve una cantidad de tiempo excesiva.

*Que además sea un instrumento fácil de utilizar, que no le lleve mucho trabajo, porque en el momento en el que el instrumento les lleve mucho trabajo, los alumnos igual lo hacen, pero no de una manera reflexiva. (C3; E1)*

En cuanto al alumnado, uno de los profesores indica que la selección de los instrumentos debe ser viable porque un trabajo excesivo implica la disminución de su motivación y, en último término, provoca que la evaluación formativa pierda utilidad. En lo que respecta al profesor, la selección de los instrumentos debe ser viable puesto que una carga de trabajo adecuada posibilita: (a) asegurar la información oportuna al alumnado para la mejora de su proceso de aprendizaje y (b) gestionar el proceso de enseñanza.

*Sí, sí, sí. Son instrumentos que ya están muy estructurados, muy fáciles de seguir y son dos o tres instrumentos los que utilizamos. (C1; E1)*

*No es una carga de trabajo extra, siendo funcional. (C2; E1)*

*En el momento en el que para el alumno sea un trabajo excesivo la evaluación formativa deja de ser útil porque no se van a implicar y no lo van a hacer igual. (...) Para ellos sería una locura el tener todos los días que hacer ahí algo. (...) Empezarían muy bien, pero al final se convertiría luego en una rutina y en una obligación. Y el cuaderno de campo tiene que ser algo que ellos lo hagan, pues para reflexionar sobre lo que aprenden. (...) Y para el maestro pues también. En el momento en el que te supone una carga de trabajo tan grande que a lo mejor no puedas*

*planificar luego las actividades, que en realidad es también el contenido que se trabaja, y no lo puedas trabajar bien yo creo que sería un problema. (C3; E1)*

En los modelos de EFyC la cantidad de instrumentos es superior a los sistemas tradicionales. A pesar de ello, los profesores estudiados consideran que una utilización funcional de estos no ofrece una carga de trabajo excesiva. Entre los instrumentos que los profesores destacan como indispensables podemos afirmar que permiten un seguimiento continuo y destacan instrumentos realizados tanto por el profesor como por el alumno.

*Son dos o tres instrumentos los que utilizamos. Yo utilizo la FSG y la ficha de autoevaluación del alumno. (C1; E1)*

*Yo al principio también, para una UD tenía 7 y 8 y 10 y al final me quedo en 3. O sea el cuaderno del profesor, la ficha que les doy a ellos del proceso de enseñanza y mi FSG. Y lo simplifiqué en esas tres. (C2; E1)*

*Este instrumento es viable dado que permite realizar una evaluación rápida de la totalidad de los alumnos sobre un indicador concreto. (C3; OBS1)*

A estos instrumentos debemos añadir otros momentos de evaluación que no demandan un registro, como las asambleas o las paradas de reflexión-acción. Estas formas concretas de desarrollar la evaluación son viables tanto para el alumnado como para el profesor, ya que únicamente demanda la reflexión en ese momento y un registro anecdótico por parte del docente si así lo considera.

*La viabilidad de la asamblea se pone de manifiesto mediante el poco tiempo que lleva su realización. Para el profesor no demanda más que un registro anecdótico, si así lo considera, de los aspectos reseñables. En cuanto al alumnado no es necesario que registre nada, sino que reflexione sobre las acciones realizadas. (C1; OBS1)*

*La viabilidad de la asamblea se demuestra dado que es una constante dentro del grupo. A pesar de su corta edad, los alumnos conocen esta forma de proceder y no les supone ningún tipo de esfuerzo. (C2; OBS1)*

*Son viables tanto para el alumnado como para el docente, ya que no demanda excesivo tiempo, son instantáneas y no necesitan un registro. (C2; OBS4)*

*Es viable tanto para el alumnado como para el profesor, ya que no demanda ningún tipo de registro y lleva poco tiempo su realización. (C3; OBS3)*

Otra de las formas en la que asegurar la viabilidad de los instrumentos es mediante una estructura clara y unas demandas específicas. En este sentido, algunos de estos instrumentos de evaluación para ser viables pueden: (a) presentar pocos indicadores, estar graduados de forma sencilla, no necesitar mucho tiempo para su realización y ser simples de comprender; (b) ser utilizados tanto por el alumno como por el profesor y (c) acotar las demandas hasta que se logre un equilibrio que garantice su sostenibilidad y favorezca que el alumnado aprenda.

*(Hablando sobre la FSG y la FAA) Son instrumentos que ya están muy estructurados, muy fáciles de seguir. (C1; E1)*

*(Hablando de la FAA) Es viable, tanto para el profesor como para el alumno. Presenta pocos indicadores y la forma de graduarlos es sencilla. (C2; OBS4)*

*(Hablando de la FCG) No presenta ningún tipo de complicación al contar únicamente con dos aspectos a observar. (C3; OBS2)*

*(hablando de la rúbrica de co-calificación grupal) Solo presenta cuatro indicadores y además sirve para que el tanto el grupo como el profesor realicen la calificación. (C3; OBS2)*

*Pues, por ejemplo, en el portafolios cuando se lo pido, pues acotando mucho las actividades que tiene que hacer. (...) Por ejemplo, no pueden hacer más de una ficha por semana de manera que en un mes tienen cuatro entradas. Entonces a la hora de corregirlo es más sencillo que si pudieran hacer una entrada o un análisis por cada actividad. Sería una locura luego a la hora de corregirlo. (C3; E1)*

La última medida para asegurar la viabilidad de los instrumentos en su utilización por parte del alumnado es su carácter motivacional. Como se apuntaba con anterioridad, uno de los problemas es que los alumnos no realicen los instrumentos de evaluación de forma reflexiva e implicada por la monotonía de su realización. Ante esta situación, dos de los profesores consideran que una estrategia para favorecer la viabilidad y la implicación del alumnado es la selección variada y al carácter novedoso de los instrumentos.

*Que no siempre sea el mismo tipo de actividad que es muy rutinario, sino que variar las actividades. Buscar en internet un tipo de deporte y a ver en qué consiste o buscar una imagen y describe por qué la has elegido o escribe una carta a un amigo explicando el deporte "Ultimate" que hemos estado trabajando. Variarles un poco las actividades. Si no, al final es muy monótono y lo monótono al final cansa y se nota en los alumnos. (C3; E1)*

*(Hablando de la FAA) Contempla una forma motivadora para el alumnado como es la utilización de un semáforo para la evaluación. (C2; OBS4)*

El tercer criterio analizado es el carácter formativo. Uno de los profesores destaca que los instrumentos reflejan este criterio de calidad cuando en ellos se recoge información continua de cada uno de los alumnos. Esta información permite emitir un feedback cuando sea necesario, siendo de utilidad para el alumnado.

*Y a lo mejor, en el caso de que sea un instrumento fácil de hacer, que no suponga mucho tiempo para el alumno, pero que aun así los alumnos no lo hagan bien, o porque no quieren o porque no sepan, es bueno hablar con el alumno para organizarle y para orientarle cómo tiene que hacer ese instrumento. Por ejemplo, me estoy refiriendo a las fichas de autoevaluación. (...) Hay algunos que las hacen por encima, sin reflexionar y cuando hablas con ellos y les empiezas a explicar por qué es importante que hagan esas fichas de una determinada manera, pues lo empiezan a entender de una forma mejor. (C3; E1)*

Los instrumentos no son formativos por sí mismo. Cuentan con una serie de características en esta línea con su carácter continuo; sin embargo, el componente formativo es una responsabilidad del profesor. Según los profesores para que este proceso formativo se produzca se deben dar una serie de circunstancias: (a) los alumnos deben conocer los objetivos que el profesorado considera necesarios, los cuales no deben limitarse al ámbito motor, sino que deben abarcar al alumno en su globalidad y (b) deben garantizar al alumno la información, forma sistemática cada cierto tiempo o mediante un feedback instantáneo al alumnado.

*Ellos al principio saben en lo que nosotros nos manejamos. Y nos manejamos en cuatro cosas que no van mucho más para allá. Que es una motricidad, que es una participación, que es unos valores, y es un cuaderno. (C1; E1)*

*Consideramos que es una forma de proceder formativa, ya que expone el objetivo de la UD y de la sesión, de manera que los alumnos conocen las acciones que deben realizar para conseguir los aprendizajes necesarios. (C2; OBS1)*

*Le evalúas un instrumento o un documento que te está haciendo y luego ves que ese alumno de verdad sí que te lo corrige o ves que ha habido un cambio o que ha habido mejoras o que te lo modifica o lo mejora. Ahí sí que ves que, de verdad, sí que sirve la evaluación formativa. Pero no siempre ocurre. Es como todo. Hay alumnos que sí que te lo hacen y otros que no. Depende. No es una receta mágica. (C3; E1)*

*(Hablando de la FSG) Este instrumento (...) lleva un registro diario de todos los alumnos. De esta manera, se puede realizar orientación a los alumnos que necesitan mejorar para que consigan de mejor manera los aprendizajes. (C3; OBS1)*

*En las intervenciones del profesor observamos como el feedback proporcionado es de utilidad para el conjunto de alumnos porque van implementando las recomendaciones y van definiendo su proyecto. (C3; OBS1)*

*(Hablando de las paradas de reflexión-acción) Es consciente en el momento de las actuaciones erróneas y cambia su forma de actuar. (C2; OBS4)*

Los profesores consideran que los instrumentos de evaluación deben proporcionar información útil o relevante al alumnado y al profesor y contar con un carácter formativo. Por último, la utilización de estos instrumentos debe ser viable, tanto para el alumnado como para el profesorado. Para este propósito, los profesores ofrecen una serie de medidas que aseguran esta viabilidad. Mediante los datos obtenidos afirmamos que estos profesores del GTIAEF aseguran algunos de los criterios de calidad de la propuesta de EFyC, condición indispensable para la utilización de sus instrumentos (López-Pastor, 1999a, 2006c).

#### **4.6. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA EFyC CON RESPECTO A LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN TRADICIONALES EN PROPUESTAS DE AC EN EF**

Esta categoría se distribuye en dos subcategorías: (a) ventajas de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales en propuestas de AC en EF y (b) inconvenientes de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales en propuestas de AC en EF, en opinión de los profesores estudiados.

##### **4.6.1. Ventajas de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales en propuestas de AC en EF**

Uno de los profesores destaca que la primera ventaja de los sistemas de EFyC es que su finalidad es eminentemente formativa. Desde este modelo de evaluación se evalúa al alumno de forma global, atendiendo a todas sus capacidades. Estos aspectos suponen una ventaja con

respecto a los modelos tradicionales de evaluación, cuya finalidad es etiquetar al alumnado al evaluar únicamente la conducta motriz.

*Creo que era para etiquetar a la gente porque si te evalúan dependiendo de lo que lanzas un balón medicinal, dependiendo lo que saltas, (...) estas teniendo en cuenta algunas conductas motrices. Luego otros aspectos de la educación no se están teniendo en cuenta. (C1; E1)*

En segundo lugar, dos de los profesores considera como una ventaja de los sistemas de EFyC su carácter continuo. Tener en cuenta el punto inicial implica saber las adaptaciones que se tienen que realizar en relación con el alumnado, mientras que conocer el proceso posibilita ofrecer orientaciones para mejorar la adquisición de los aprendizajes. Este conocimiento del proceso se realiza mediante la recogida de información continua con la que ofrecer mejoras a los agentes implicados (alumnado, profesor y proceso). Estas ideas implican una superación del sistema de evaluación tradicional que cuentan con un carácter final y cuya intención es determinar una calificación al final sin tener en cuenta ni el punto de partida, ni el propio proceso.

*Vamos, que muchas veces ahí no se tiene en cuenta de dónde parte cada alumno. De esta otra manera sabes de dónde parte cada alumno y tienes un abanico muy amplio de qué evaluar. (...) Es decir, yo según les voy valorando, les voy evaluando, voy viendo si voy consiguiendo los objetivos, si no voy consiguiendo los objetivos y demás. (...) El profesor tiene en sus manos un poco el proceso. (...) Cómo los alumnos están aprendiendo, en caso de que las cosas no salgan bien, pues tienes margen de maniobra para enfocarlos a un lado o a otro. (C3; E1)*

En tercer lugar, los profesores indican de forma unánime que los sistemas de EFyC favorecen la mejora los procesos de E-A. Mediante la recogida de información del proceso de enseñanza se pueden tomar medidas para su mejora. En cuanto al proceso de aprendizaje del alumnado, la utilización sistemática de estos procesos de evaluación favorece que el alumno tome conciencia de su proceso de aprendizaje y de la forma en la que mejorarlo. Según estos profesores, esta circunstancia supone un avance con respecto al sistema de evaluación tradicional, en el que únicamente se evalúa al alumnado, por lo que el proceso de enseñanza y la actuación docente ni se valora ni se mejora. En cuanto a la evaluación del alumnado, al ser final, no existe tiempo para efectuar una orientación en busca de la mejora de proceso de aprendizaje.

*Porque a mí, todo el proceso de E-A, tanto para los alumnos como a mí, me permite guiarles. (C1; E1)*

*Yo creo que los tradicionales, no lo sé, dudo que mejoren mucho el proceso de E-A. (C2; E1)*

*Sobre todo, que el alumno aprende. Aprende de verdad. No aprende a memorizar. (C3; E1)*

Por último, dos de los profesores consideran que los sistemas de EFyC se encuentran integrados en los procesos de E-A. Esta integración cuenta con dos aspectos positivos: (a) la toma de conciencia del alumno sobre el progreso efectuado en su aprendizaje y (b) la concepción de los sistemas de evaluación como momentos de aprendizaje dentro de la sesión.

*El alumno tiene que saber su punto de partida, dónde se encuentra y dónde acaba. Es un proceso continuo de dónde está. No puede estar en ese proceso de aprendizaje de una UD o de*

*lo que sea que esté un poquito perdido. No. Tiene que ver su progresión, su evolución y tú se lo tienes que hacer ver. (C1; E1)*

*El alumno es consciente en todo momento y aprende a identificar a la evaluación con algo natural en el proceso de aprendizaje. (C3; E1)*

Los profesores estudiados consideran que la EFyC tiene las siguientes ventajas con respecto a los sistemas tradicionales de evaluación: (a) su finalidad es eminentemente formativa; (b) tiene un carácter continuo; (c) favorece la mejora los procesos de E-A y (d) se encuentra integrado en los procesos de E-A. Estas ventajas ya se afirman en la propuesta de EFyC (López-Pastor, 1999a, 2006c) y en una gran cantidad de experiencias en las que ha sido puesta en práctica y valorada (López-Pastor, Barba et al., 2005; López-Pastor, Monjas et al., 2008; López-Pastor et al., 2010; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

#### **4.6.2. Inconvenientes de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales en propuestas de AC en EF**

En cuanto a las desventajas se indica la opinión del profesorado y las medidas que toma para intentar hacerlas frente. En primer lugar, uno de los profesores indica que la EFyC conlleva una carga mayor de trabajo. Ante esto, dicho profesor considera necesario tener en cuenta la viabilidad de los instrumentos de evaluación para su correcta utilización. Además, apunta a que es preferible esta carga de trabajo, a la cual se acaba acostumbrando por los beneficios que supone, que una carga insignificante que no entraña beneficios al alumnado o el profesor.

*Que tiene un poco más de trabajo. (...) Yo creo que muchas veces es acostumbrarse al trabajo y no acomodarse a lo fácil, ni a lo tradicional. (...) Entonces es más costoso creo yo, pero al final, a la larga yo creo que es mejor para los alumnos y para el profesor porque aprende a mejorar su proceso de enseñanza también. (C3; E1)*

En segundo lugar, uno de los profesores señala que esta forma de proceder puede implicar pérdidas de tiempo en algún momento. Anteriormente indicábamos que la realización de una evaluación ajena a los procesos de enseñanza supone mayores pérdidas de tiempo que los sistemas de evaluación integrados, sin embargo, en este caso se afirma que unas paradas constantes pueden restar tiempo de ejecución motriz. Para hacer frente a esta circunstancia, los profesores consideran indispensable: (a) la selección adecuada de las paradas; (b) la selección de la información que se pretende aportar; (c) no parar la clase cuando es un aspecto individual y (d) aprovechar esta disposición para realizar algún otro tipo de explicación.

*Puede ser un inconveniente que a lo mejor se pueda perder algo de tiempo, no lo sé. Se pueda perder en algún momento dado. (...) Sí que me gusta dar un feedback muy individual. Pasearme en el grupo de tareas e ir bien, bien, coge la raqueta bien, coge la raqueta mal. Más que muchas veces hacer unas paradas más globales. (...) Es decir, al chaval no le podemos estar continuamente unas paradas de reflexión y de acción. Yo procuro hacer las menos posibles y las menos posibles que hago el menor tiempo. En momentos muy concretos y muy claros para poder continuar. (C1; E1)*

*El profesor se va acercando a las parejas para observar las acciones y en el caso de que sea necesario realizar algún tipo de orientación. (...) Es una forma de proceder viable, tanto para el alumno como para el profesor. Se realiza de forma puntual y no demanda ningún tipo de registro. (C1; OBS2)*

*Estas intervenciones (...) no cortan el ritmo de la clase. Son intervenciones puntuales, por lo que consideramos que son útiles para los alumnos implicados, que de forma inmediata orientan sus actuaciones para mejorar los aprendizajes. (...) La viabilidad de esta forma de proceder es evidente, ya que son aspectos puntuales, contextualizados y no necesita parar a la clase. (C2; OBS2)*

*Es viable tanto para el alumnado como para el profesor, ya que no demanda ningún tipo de registro y lleva poco tiempo su realización. (C3; OBS3)*

Los profesores analizados consideran que la EFyC tiene las siguientes desventajas con respecto a los sistemas tradicionales de evaluación: (a) una mayor carga de trabajo y (b) una pérdida de tiempo para la acción motriz. La mayor carga de trabajo viene por la dificultad que supone recoger información continua de todos los alumnos. Según la propia propuesta algunas medidas son recoger información de los casos significativos u observar a cinco alumnos cada día. En cuanto a la pérdida de tiempo, es necesario planificar y estructurar tanto los instrumentos como los momentos en los que llevarlos a cabo (López-Pastor, 1999a, 2006c).

## **4.7. RECOMENDACIONES SOBRE LA APLICACIÓN DE LOS SISTEMAS DE EFyC EN PROPUESTAS DE AC EN EF**

En esta categoría se diferencian tres subcategorías: (a) implementación de la EFyC y el AC en EF en un grupo de alumnos que los desconoce los sistemas de EFyC; (b) implementación de la EFyC y el AC en EF por un profesor sin experiencia en estos sistemas y (c) utilización de la EFyC y el AC en EF.

### **4.7.1. Implementación de la EFyC y el AC en EF en un grupo de alumnos que los desconoce los sistemas de EFyC**

A la hora de implementar los sistemas de EFyC en grupos de alumnos que nunca ha experimentado este tipo de evaluación, encontramos diferentes recomendaciones: (a) aunque el comienzo suponga un trabajo superior, es necesario tener paciencia porque esto no implica que al cabo de un tiempo la tarea docente no se facilite. Desde la perspectiva del alumnado, es necesario un periodo de aprendizaje de este sistema de evaluación, tras el cual, los procesos se sucederán de forma más fluida; (b) el conocimiento en profundidad del alumnado facilita los procesos de evaluación, por lo que es necesario un periodo de adaptación para conocer al grupo de alumnos. Uno de los profesores enfatiza en que la aplicación de los sistemas de EFyC se basa en la experimentación y el análisis de los aspectos que son funcionales y los que no. La aplicación de los sistemas de EFyC se debe adaptar al contexto de aplicación, de ahí la necesidad de desarrollar estos procesos y reformularlos constantemente y (c) es indispensable

hacer ver a los alumnos los beneficios que suponen los sistemas de EFyC con respecto a sus experiencias anteriores. Si los alumnos son conscientes de los beneficios y además disfrutan a la hora de realizar la evaluación se consigue una implicación total en el proceso de evaluación.

*Los chicos también tienen un periodo de adaptación y tienen que aprender a trabajar de una forma diferente. (C3; E1)*

*Al principio, es que les va a costar. (...) Luego, al final, una vez que lo tienes bastante claro, te facilita mucho la tarea. (...) Muchas veces les va a costar por la falta de conocimiento de los alumnos, porque todo sigue un periodo de tiempo hasta que conoces a los alumnos. (...) En el momento en el que tú tienes un conocimiento exhaustivo funciona muy bien. (C1; E1)*

*La primera vez te puede salir mejor o peor. A los alumnos les puede costar mucho o más o menos. Pero es empezar con ello. (...) Ver lo que te va funcionando y lo que no te va funcionando. De ahí vas sacando tus propias conclusiones. (C2; E1)*

*Si están cómodos y sienten que es una evaluación lógica y que además es divertida. Porque muchas veces la evaluación puede ser algo divertido. Siempre lo asociamos a algo que hay que hacer sí o sí, pero puede ser algo diferente de evaluar. (C3; E1)*

Los profesores del estudio indican que es necesario tener paciencia a la hora de implementar los sistemas de EFyC, asimismo, afirman que al comienzo puede suponer un trabajo superior al anterior. Estas mismas recomendaciones se recogen en la propuesta de EFyC (López-Pastor, 1999a, 2006c) y en una revisión sobre las dificultades para implementar la evaluación formativa (Martínez-Rizo, 2013). En la propuesta de EFyC se señala la resistencia al cambio por parte de los profesores e incluso de los alumnos (López-Pastor, 1999a, 2006c). Para este propósito una buena medida es la expuesta por uno de los profesores, que considera necesario mostrar al alumnado los beneficios que supone su utilización.

#### **4.7.2. Implementación de la EFyC y el AC en EF por un profesor sin experiencia en estos sistemas**

En primer lugar, los profesores investigados coinciden en la importancia de la formación. Todos ellos destacan la importancia de tener una formación en EFyC que permita contar con una base sólida sobre lo que implica este sistema de evaluación y que posibilite las competencias necesarias para elaborar los instrumentos de evaluación.

*Tienen que tener una formación inicial. Con esa formación inicial se supone que van a tener unos instrumentos o una formación o unas capacidades suficientes para elaborar una serie de instrumentos y poderlos llevar a cabo. (C1; E1)*

*Primero que se entere de todo lo que hay. (C2; E1)*

*Luego pues, hay que leer. Hay que buscar información en artículos, en libros (...) Me imagino que también habrá videos que hablen de evaluación formativa. Tienen que formarse. (C3; E1)*

Previo a la implementación de los sistemas de EFyC, uno de los profesores considera necesario conocer los motivos por los que se implementa este tipo de evaluación y el objetivo que se pretende con su aplicación. Todos estos aspectos se relacionan con la concepción de EF que se tiene, que determinará la idea de evaluación.

*Que tengan muy claro el qué hace, qué va a hacer y por qué lo va a hacer y para qué lo va a hacer. Si lo tiene claro al final luego (...) va más fluido y va más rápido. (C3; E1)*

Es necesario realizar una transición desde la teoría hacia la práctica. En esta línea, dos de los profesores del estudio consideran fundamental adaptar la teoría de la propuesta de EFyC a la forma en la que se desarrolla la labor docente y el contexto en el que se aplica. Para este propósito es necesario poner en práctica este tipo de evaluación, realizar un análisis de los aspectos que funcionan y de los que no y efectuar mejoras de forma continuada.

*No consiste en aplicar lo que yo veo al cien por cien, sino en ver cómo trabaja otro profesor y adaptarlo a mi forma de dar clase, a mi forma de entender la EF, a mis alumnos. (C3; E1)*

*Ver lo que te va funcionando y lo que no te va funcionando. De ahí vas sacando tus propias conclusiones. Yo creo, vamos. Yo he cambiado mucho del principio al final. (C2; E1)*

*Que lo empiece a llevar a la práctica y que vaya viendo que va siendo funcional o no. A mí a lo mejor unos que me son funcionales a lo mejor a otros no lo son. (C2; E1)*

Los profesores analizados afirman que es indispensable conocer los motivos por los que aplicar estos sistemas de evaluación. Según la propuesta de EFyC (López-Pastor, 1999a, 2006c), estos sistemas de evaluación se encuentran en consonancia con unas concepciones educativas determinadas. Por lo tanto, es necesario esclarecer cuáles son estas concepciones y concluir si esta propuesta se adecua a ellas. Por último, los profesores señalan la necesidad de adaptar la propuesta de evaluación al contexto de aplicación y a la forma de dar clase. Estos aspectos se consideran indispensables por parte de la propuesta (López-Pastor, 1999a, 2006c). Para ello, los profesores enfatizan en experimentar, analizar y proponer mejoras para que esta adaptación sea satisfactoria. Esta idea se encuentra vinculada a una de las conclusiones a las que se llega en la propuesta de EFyC, que afirma que estos sistemas de evaluación suponen procesos de perfeccionamiento mediante esta dinámica (López-Pastor, 1999a, 2006c).

#### **4.7.3. Utilización de la EFyC y el AC en EF**

En cuanto a las recomendaciones sobre la utilización de los sistemas de EFyC, los profesores acentúan tres aspectos. En primer lugar, un profesor destaca no temer a la integración del alumnado en los procesos de evaluación. Los alumnos ofrecen una información muy significativa sobre su proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza. En segundo lugar, otro profesor incide en entender el proceso de EFyC como ciclos de I-A. En este sentido, es necesario investigar sobre las propias prácticas evaluativas para promover la mejor adquisición de los aprendizajes por parte del alumnado. En tercer lugar, uno de los profesores subraya el hecho de integrar los sistemas de EFyC como un proceso natural dentro de las propuestas didácticas. Que se entienda como una consecuencia lógica que muestra los aprendizajes logrados durante la sesión.

*No tiene que tener miedo ni reparo a que el alumno exprese su opinión sobre su proceso de aprendizaje (...) o el proceso de enseñanza. (C1; E1)*

*Experimentar e ir investigando. Todo lo que sea un proceso de I-A. Yo creo que ahí se va sacando muchas conclusiones. (C2; E1)*

*Que lo integre como algo normal en la clase. Que no sea un momento puntual y diferente, sino que cada cierto tiempo se vaya haciendo para que los alumnos también lo interpreten como algo normal, que forma parte de las rutinas. (C3; E1)*

Los profesores indican que para aplicar los sistemas de EFyC es necesario no temer a la integración del alumnado en los procesos de evaluación e integrar los sistemas de EFyC como un proceso natural dentro de las propuestas didácticas. Estos dos aspectos son consustanciales a la propuesta de EFyC y a su fundamentación teórica (Álvarez-Méndez, 1985, 2001; López-Pastor, 1999a, 2006c; Santos Guerra, 1993, 2003). En último término los profesores entienden la acción docente y la práctica evaluativa como un proceso de I-A. Este aspecto ya se destaca en la propuesta de EFyC como una forma de perfeccionamiento docente (López-Pastor, 1999a, 2006c).

# CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Este capítulo está organizado en tres apartados. En primer lugar, realizamos las conclusiones del estudio, que a su vez se dividen en siete apartados, correspondientes a cada uno de los objetivos. En segundo lugar, exponemos las limitaciones del estudio. Por último, esbozamos la perspectiva de futuro, en la que planteamos algunas líneas de investigación como continuación de este trabajo.

## 5.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

**Estudiar si el profesorado de GTIAEF que utiliza la metodología de AC en EF realizan sistemas de EFyC en dichas propuestas.**

Tras el estudio consideramos que hemos conseguido el primer objetivo planteado. Hemos estudiado las dinámicas habituales de evaluación de los profesores y en concreto las desarrolladas con la metodología del AC, de lo que extraemos las siguientes conclusiones.

1. Los profesores del estudio emplean los sistemas de EFyC en sus dinámicas de evaluación habituales. Las evaluaciones de estos profesores son formativas porque: (a) mejoran los procesos de E-A desarrollados a partir de la evaluación del alumnado, del profesor y de los procesos de E-A, por medio de diferentes fuentes de información como es el profesor y el alumnado; (b) presentan un marcado carácter continuo mediante el empleo de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, tanto por el profesor como por los alumnos; (c) ofrecen un feedback continuado a los alumnos sobre el estado de su proceso de aprendizaje y las medidas necesarias para incrementar los resultados durante el proceso y (d) evidencian aspectos positivos propios de los sistemas de EFyC, como el desarrollo de la autonomía de trabajo y la autorregulación del proceso de aprendizaje. Las evaluaciones de los profesores estudiados son compartidas porque: (a) se pone de manifiesto que el alumno participa de la evaluación del proceso de enseñanza, de la actuación docente y de su proceso de aprendizaje y (b) se evidencia que el alumno toma parte del proceso de calificación mediante una calificación dialogada.

2. Estos profesores del GTIAEF emplean los sistemas de EFyC en sus propuestas didácticas basadas en el AC; a esta conclusión llegamos porque incluyen la cooperación no solo como metodología, sino como contenido didáctico y emplean la EFyC y algunos de sus instrumentos para optimiza este proceso. Por tanto, los profesores consideran que la utilización conjunta de la EFyC y el AC es coherente, ya que cuentan con una finalidad común, el aprendizaje del alumnado. Asimismo, en ambos aspectos se aseguran de que el alumno conozca todos sus componentes y se desarrollan de forma cooperativa.

**Comprobar cuál es la influencia de la formación inicial y continua del profesorado del GTIAEF en el tipo de evaluación que desarrolla en sus propuestas de EF basadas en AC.**

Tras el estudio consideramos que hemos conseguido el segundo objetivo, ya que hemos realizado un recorrido por la formación inicial y continua sobre evaluación de los tres profesores y hemos comparado su influencia en la aplicación durante los primeros años de docencia.

1. La evaluación vivida o experimentada en la FIP en el conjunto de las asignaturas de la carrera y en la FPP influye en su aplicación en los primeros años de práctica profesional. El caso 1 recibió una evaluación tradicional en el conjunto de las asignaturas de la carrera y ningún tipo de experiencia con EFyC hasta la FPP, dando lugar a la aplicación del modelo tradicional de evaluación en los primeros años y, posteriormente, utilizar la EFyC. El caso 2 recibió una evaluación tradicional en las asignaturas de la carrera y vivenció la EFyC en algunas asignaturas de EF y en la FPP, provocando la aplicación de ambos modelos al inicio y de la EFyC años después. El caso 3 contó con una experiencia de FIP que combinaba tanto la evaluación tradicional como la EFyC en las asignaturas de la carrera, especialmente en las de EF, así como una buena formación de EFyC en la FPP, aplicando sistemas de EFyC desde los primeros años de experiencia profesional.

2. Los profesores consideran importante la formación, tanto inicial como permanente en EFyC. Según los profesores, la FIP en EFyC permite conocer un modelo diferente, sin el cual los docentes se limitarían a reproducir los modelos adquiridos durante su escolarización. Además, señalan que sin su experimentación a lo largo del Grado es muy difícil que en la práctica se desarrollen este tipo de dinámicas. En cuanto a la FPP en EFyC, los profesores la consideran fundamental porque permite el perfeccionamiento docente de manera continuada.

3. Los profesores estudiados consideran que existe una evolución de los sistemas de evaluación en EF, a partir de las diferencias que han ido observando a lo largo de su carrera profesional. Esta evolución se produce desde unos sistemas de evaluación que basan sus actuaciones en la realización de test de condición física, hacia unas tendencias alternativas, como la EFyC, que se están expandiendo actualmente.

**Examinar las responsabilidades que asume el alumnado de Educación Primaria en los procesos de evaluación dentro de las propuestas didácticas de EF basadas en el AC.**

Tras el estudio realizado consideramos que hemos conseguido el tercer objetivo. Hemos estudiado el tipo de participación del alumnado en la evaluación en diferentes instrumentos y las responsabilidades que en ellos adquiere. Asimismo, hemos recogido las valoraciones de los profesores sobre la participación del alumnado en la evaluación, con lo que realizamos las siguientes conclusiones.

1. Los profesores estudiados valoran positivamente la participación de alumnado en la evaluación. Esta conclusión la establecemos porque los profesores evidencian que la participación del alumnado en la evaluación incrementa la cantidad de información obtenida sobre el proceso de enseñanza, la actuación docente y el proceso de aprendizaje del alumnado. Favorece que alumnado conozca su estado inicial, la evolución de sus aprendizajes y la forma en la que incrementarlos. Por último, mejora los aprendizajes del alumnado mediante la autonomía de trabajo y la autorregulación del proceso.

2. Una gran parte de los instrumentos utilizados por estos profesores cuenta con un carácter compartido entre el profesor y el alumno. A esta conclusión llegamos mediante el análisis del tipo de participación del alumnado, los elementos del proceso de E-A que el alumno evalúa y el modo en el que el profesor cede esta responsabilidad. De todos los instrumentos o técnicas de evaluación destacan las asambleas, las paradas de reflexión-acción, el cuaderno del alumno, las FAA y las FCG, por su carácter compartido.

3. El alumnado adquiere una serie de responsabilidades, determinadas por las funciones que tiene en la evaluación o los componentes del proceso de E-A en los que interviene. Los profesores afirman que es necesario desarrollar estos procesos, aunque en un primer momento no se observen resultados aparentes. Este proceso genera en el alumnado unos valores indispensables para que la puesta en práctica de la evaluación compartida se desarrolle de manera veraz y honesta más adelante.

### **Analizar el modo en el que los profesores de EF del GTIAEF integran los sistemas de evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el AC.**

Tras el estudio realizado consideramos que hemos conseguido el cuarto objetivo. Hemos analizado la existencia de instrumentos integrados en los procesos de E-A. Hemos estudiado sus características y analizado los motivos que llevan a estos profesores a trabajar con evaluaciones integradas, en lugar de utilizar sistemas de evaluación ajenos al proceso de E-A.

1. Los sistemas de evaluación de los profesores estudiados se encuentran integrados. Esto se concluye ya que se desarrollan de forma continuada, a lo largo de las sesiones e incluso en las diferentes partes de una misma sesión, como por ejemplo mediante el empleo de las asambleas, los procesos de reflexión-acción o en menor medida las FSG. Además, este aspecto se concluye porque la evaluación se encuentra vinculada a la actividad que la precede.

2. Existen diferentes motivos por los que evolucionar desde sistemas de evaluación ajenos al proceso de E-A hacia modelos integrados en este proceso. Los profesores indican que este tipo de evaluación permite conocer de forma continuada la adquisición de los aprendizajes por parte de alumnado, en lugar de mantener un desconocimiento total de estos aspectos al alumno hasta

el momento final. Asimismo, limita las pérdidas de tiempo que presentan las sesiones destinadas exclusivamente a la evaluación y favorece que el alumno identifique los sistemas de evaluación como procesos de aprendizaje, por lo que incrementa sus resultados.

**Examinar los instrumentos de evaluación utilizados por los profesores del GTIAEF en propuestas didácticas con metodologías de AC, atendiendo a su orientación formativa, su viabilidad y funcionalidad.**

Tras el estudio consideramos que hemos conseguido el quinto objetivo. Hemos analizado los instrumentos de los profesores del estudio, hemos examinado su origen y su correspondencia con la propuesta de EFyC. Por último, hemos profundizado en el cumplimiento de algunos de los criterios de calidad que se realizan para los instrumentos de la propuesta original de EFyC.

1. Estos profesores del GTIAEF utilizan gran parte de los instrumentos que se plantean en la propuesta de EFyC. A esta conclusión llegamos mediante el análisis de todos los instrumentos recogidos a lo largo del estudio. Asimismo, concluimos que los instrumentos utilizados son continuos, recogen la perspectiva del profesor y del alumno y evalúan el proceso de enseñanza, la actuación docente y el proceso de aprendizaje. Por ello, concuerdan con las características de los instrumentos de la propuesta de EFyC.

2. Los profesores estudiados utilizan la propuesta de EFyC como base de su sistema de evaluación, a partir de la cual realizan modificaciones en relación con su forma de desarrollar la labor docente y el contexto educativo en el que se aplica.

3. Los instrumentos utilizados por estos profesores cumplen con los criterios de calidad analizados, ya sean los de la propuesta de EFyC u otros que contemplan unas características similares. A esta conclusión llegamos mediante el análisis de la relevancia, la viabilidad y el carácter formativo. En cuanto a la relevancia, los datos indican que estos instrumentos son útiles porque permiten conocer el progreso efectuado y reflexionar sobre su mejora. En lo que respecta a la viabilidad, podemos afirmar que son instrumentos sencillos de utilizar, su realización no conlleva un tiempo excesivo y existen técnicas de evaluación que no ofrecen una carga de trabajo superior porque no demandan un registro. En lo referente al carácter formativo, los alumnos conocen los objetivos que deben conseguir desde el principio y con estos instrumentos se garantiza al alumno la información necesaria para mejorar.

**Realizar una valoración de las ventajas e inconvenientes de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales en las propuestas didácticas basadas en el AC según los profesores del GTIAEF que los llevan a cabo.**

Tras el estudio realizado consideramos que hemos conseguido el sexto objetivo, puesto que realizamos una valoración de la EFyC con respecto a los modelos tradicionales de evaluación, atendiendo a sus ventajas e inconvenientes.

1. Los sistemas de EFyC cuentan con una serie de ventajas en comparación con los modelos tradicionales de evaluación. Esta conclusión se extrae mediante el análisis realizado en el que se determina que la EFyC: (a) es eminentemente formativa; (b) tiene un carácter continuado; (c) mejora los procesos de E-A y (d) se encuentra integrada en los procesos de E-A, por lo que favorece que el alumno tome conciencia de su progreso y entienda a la evaluación como un momento de aprendizaje dentro de la sesión.

2. Los inconvenientes de la EFyC con respecto a los sistemas tradicionales son menores y subsanables. Esta conclusión se determina mediante el análisis de los inconvenientes de la EFyC y su propuesta para hacerlos frente. Por un lado, la EFyC implica una carga de trabajo mayor, ante lo cual es indispensable tener en cuenta la viabilidad de los instrumentos y concienciarse de que es preferible esta carga de trabajo que una carga insignificante que no entraña beneficios. Por otro lado, se apunta a que la EFyC puede favorecer la pérdida de tiempo motriz, ante lo que es necesario: (a) seleccionar adecuadamente las paradas y la información que se pretende aportar; (b) no parar la clase cuando es un aspecto individual y (c) aprovechar esta disposición para realizar otra explicación.

**Proponer una serie de recomendaciones para favorecer la viabilidad de los sistemas de EFyC en las propuestas didácticas basadas en el AC en EF.**

Tras el estudio realizado consideramos que hemos conseguido el séptimo objetivo. Hemos desarrollado una serie de recomendaciones para la implementación de los sistemas de EFyC en una clase que nunca ha desarrollado estos modelos de evaluación y por un profesor que pretende llevar a cabo por primera vez este tipo de evaluación. Asimismo, hemos desarrollado unas recomendaciones para la aplicación de los sistemas de EFyC en EF en Educación Primaria.

1. Para aplicar los sistemas de EFyC en un grupo de alumnos que nunca ha trabajado con este tipo de evaluación es necesario tener paciencia porque los alumnos necesitan un periodo de adaptación y los resultados tardan en manifestarse. Para este proceso es necesario conocer en profundidad al alumnado y mostrar a los alumnos los beneficios de este tipo de evaluación con respecto a sus experiencias anteriores.

2. Para aplicar los sistemas de EFyC por primera vez es indispensable tener una formación en EFyC que permita saber lo que implica este sistema de evaluación y posibilite las competencias para elaborar los instrumentos. Posteriormente, es indispensable tener claros los motivos por los que se implementa este sistema de evaluación y el objetivo que se pretende. Por último, es preciso adaptar la teoría aprendida a la manera de dar la clase y al contexto en el que se aplica.

3. Para utilizar los sistemas de EFyC en EF en Educación Primaria es preciso no temer a la integración del alumnado en los procesos de evaluación, entender el proceso de EFyC como ciclos de I-A e integrar estos sistemas como un proceso natural, como una consecuencia lógica que muestra los aprendizajes durante la sesión.

## **5.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Somos conscientes de que un estudio de casos implica un análisis prolongado con el que recoger una cantidad de información superior. Por este motivo, la primera limitación de la investigación es el tiempo empleado en el estudio de los casos. Por la organización del Máster no nos ha sido posible desarrollar el acceso al campo antes del mes de mayo. Si este acceso se hubiera realizado antes de esta fecha hubiera posibilitado realizar observaciones más prolongadas y una mayor profundidad en los datos obtenidos, mediante la realización de una segunda entrevista a cada uno de los casos. La segunda limitación de la investigación es la muestra estudiada. Al ser únicamente de tres casos nos imposibilita realizar generalizaciones a partir de los resultados obtenidos. Con una muestra superior de docentes pertenecientes al GTIAEF se podrían extraer unas conclusiones más rigurosas.

## **5.3. PROSPECTIVA DE FUTURO**

Con las limitaciones del estudio presentes y la investigación finalizada, surgen una serie de prospectivas de futuro a raíz del interés en los tres pilares básicos que conforman la presente investigación. Algunas posibles líneas como consecuencia de este trabajo son:

1. Continuar con la realización de una investigación sobre el GTIAEF, la EFyC y el AC con una mayor profundidad en las técnicas de obtención de datos, un tiempo más prolongado y un mayor número de casos.
2. Llevar a cabo una investigación sobre el GTIAEF y la EFyC con una muestra más amplia para presentar una perspectiva completa y rigurosa del GTIAEF.

# CAPÍTULO 6: REFERENCIAS

## BIBLIOGRÁFICAS

- Albert-Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alonso, G., Alonso, M. & Echarri, C. (2017). La evaluación en la cooperación como camino de mejora. En J. V. Ruiz-Omeñaca (Coord.), *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física* (pp. 213-233). Madrid: Editorial CCS.
- Alonso, G., Echarri, C. & Ruiz-Omeñaca, J. V. (2017). La práctica del Aprendizaje Cooperativo: Estructuras. En J. V. Ruiz-Omeñaca (Coord.), *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física* (pp. 133-212). Madrid: Editorial CCS.
- Álvarez-Álvarez, C. & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Álvarez-Méndez, J. M. (1985). *Didáctica, currículo y evaluación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Álvarez-Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Álvarez-Pérez, P. R. & González-Alfonso, M. C. (2005). La tutoría académica en la enseñanza superior: Una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4). Recuperado de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1230039381.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1230039381.pdf)
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre A. (1992). *Investigación Educativa Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Labor.
- Ballester, L. & Nadal, A. (2005). La Evaluación del alumnado en la universidad: Rutinas y concepciones del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4). Recuperado de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1229707140.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1229707140.pdf)
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz & A. Giráldez (Coords.), *La investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.

- Barba, J. J. & López-Pastor, V. M. (Coords.). (2006). *Aprendiendo a correr con autonomía: Buscando un ritmo constante y sostenible en esfuerzos de larga duración. Unidades Didácticas y Experiencias en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barba, R. A. & López-Pastor, V. M. (2017). La transformación de los procesos de evaluación en Educación Infantil mediante la formación permanente a través de la investigación-acción. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 674-679.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (1993). Perspectivas de la evaluación en Educación Física y deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (31), 5-16.
- Blázquez, D. (2017). *Cómo evaluar bien Educación Física: El enfoque de la evaluación formativa*. Barcelona: Inde.
- Buendía, L. & Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora digital*, (1), 82-94.
- Cebrián, B., Martín, M. I. & Miguel, Á. (2013). *Como trabajar la motricidad en el aula. Cuñas motrices para Infantil y Primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Córdoba, T., Carbonero, L., Sánchez, D., Inglada, S., Serra, M., Blasco, M.,... Ivanco, P. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (29), 264-269.
- Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deporte*, (37), 26-33.
- Fernández-Río, J. (2010). La enseñanza de las habilidades motrices básicas a través de estructuras de trabajo cooperativas. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 165-185). Barcelona: Inde.

- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: Una guía para implementar de manera efectiva el Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deportes y recreación*, (32), 264-269.
- Fernández-Río, J. & Méndez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (29), 201-206.
- Fernández-Río, J., Rodríguez-Gimeno, J. M., Velázquez, C. & Santos-Rodríguez, L. (2013). *Actividades y juegos cooperativos para educar en la escuela y en el tiempo libre*. Madrid: Editorial CCS.
- Gimeno, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno, A. Pérez Gómez (Coords.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-397). Madrid: Ediciones Morata.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- González-Halcones, M. Á. (1995). *Manual para la evaluación en Educación Física: Primaria y Secundaria*. Madrid: Editorial Escuela española.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en investigación social* (pp. 113-145). México: El Colegio de Sonora.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología* (Jiménez, M. & Garrido, M. Trad.). Madrid: Tecnos. (Obra original publicada en 1968).
- 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.
- Heras-Bernardino, C. & Pérez-Pueyo, Á. (2017). El proceso de evaluación formativa en la etapa de bachillerato: trabajo de síntesis a partir de una búsqueda documental colaborativa. En V. M. López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y Compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 298-313). León: Universidad de León.

- Hernández-Álvarez, J. L. & Velázquez-Buendía, R. (Coords.). (2004). *La evaluación en Educación Física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó.
- Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-27.
- Herranz-Sancho, M. (2013). *Desarrollo de procesos de autoevaluación y evaluación compartida en la etapa de educación primaria: Un estudio de casos en el área de Educación Física* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Herranz-Sancho, M. (2017). La participación del alumnado en los procesos de evaluación en educación primaria: autoevaluación y evaluación compartida. En V. M. López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y Compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 180-193). León: Universidad de León.
- Herranz-Sancho, 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. Renovar la teoría y la práctica*, (133), 11-18.
- Herranz-Sancho, M. & López-Pastor, V. M. (2017). Perspectiva del alumnado sobre su participación en los procesos de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física en primaria: Un estudio de caso. *Revista digital de Educación Física*, (48), 27-48.
- Jiménez, F. & 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), 13-25.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Kruse, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, (7), 19-39.

- Kuhn, S. T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas* (Contin, A. Trad.). México: Fondo de cultura económica. (Obra original publicada en 1962).
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- León del Barco, B., Gozalo, M., Felipe, E., Gómez, T. & Latas, C. (2005). *Técnicas de Aprendizaje Cooperativo en contextos educativos*. Badajoz: Editorial abecedario.
- López, G. & Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio*, (37), 28-37.
- López-Calva, M. (2011). Conocimiento y compromiso vital. Los desafíos de la ética planetaria en la práctica profesional de la investigación educativa. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(2), 25-44.
- López-Pastor, V. M. (1999a). *Prácticas de evaluación en Educación Física: Estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V. M. (Coord.). (1999b). *La Educación Física en la escuela rural. Características, problemáticas y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo*. Segovia: PASTOPAS.
- López-Pastor, V. M. (2000). 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*, 4(62), 16-26.
- López-Pastor, V. M. (2002). Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la Educación Física en la escuela rural. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (9), 79-90.
- López-Pastor, V. M. (2004a). Evaluación, calificación, credencialismo y Formación Inicial del Profesorado: Efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (50), 221-232.
- López-Pastor, V. M. (2004b). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: La autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En A. Fraile Aranda (Coord.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265-290). Madrid: Biblioteca nueva.
- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2004c). *La Educación Física en Educación Infantil. Una propuesta y algunas experiencias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- López-Pastor, V. M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4). Recuperado de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1229707606.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1229707606.pdf)
- López-Pastor, V. M. (2006a). El papel de la evaluación formativa 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. (Coord.). (2006b). *La Educación Física en la Escuela Rural. Características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2006c). *La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La Evaluación Formativa y Compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (2007). La evaluación en Educación Física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado. *Kronos. Revista universitaria de la actividad física y el deporte*, (11), 61-74.
- López-Pastor, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de Evaluación Formativa y Compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la Formación Inicial del Profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2013). Nuevas perspectivas sobre evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, (131), 4-13.
- López-Pastor, V. M., Aldama, B., Miguel, Á., Gómez, S., Galán, R., Hidalgo, R., Pérez-Brunicardi, D. & Archilla, M. T. (2002). Una experiencia de evaluación de actividades motrices en Educación Infantil. *Aula de innovación educativa*, (115), 19-23.
- López-Pastor, V. M., Barba, J. J., Gala, A. (2008). Posibilidades de la Evaluación Formativa y Compartida en los procesos de resolución de conflictos en Educación Física. En A. Fraile-Aranda, (Coord.), *La resolución de los conflictos en y a través de la Educación Física* (163-208). Barcelona: Graó.

- López-Pastor, V. M., Barba, J. J. & González, M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (17), 21-37.
- López-Pastor, V. M., Barba, J. J., Monjas, R., Manrique, J. C., Heras-Bernardino, C., González Pascual, M. & Gómez-García, J. M. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69-86.
- López-Pastor, V. M., Barba, J. J., Vacas, R. A. & Gonzalo, L. A. (2010). La evaluación en Educación Física y las actividades físicas cooperativas. ¿Somos coherentes? Las posibilidades de la Evaluación Formativa y Compartida. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 225-255). Barcelona: Inde.
- López-Pastor, V. M. & Gea, J. M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245-270.
- López-Pastor, V. M., Hamodi, C. & López-Pastor, A. T. (2016). La Evaluación Formativa y Compartida en educación superior. Revisión de evidencias acumuladas, *Pedagogía e Vita*, (74), 149-159.
- López-Pastor, V. M. & Jiménez, B. (1995). Autoevaluación en Educación Física: La vivencia escolar de uno mismo. *Revista complutense de Educación*, 6(2), 191-202.
- López-Pastor, V. M., Martínez, L. F., Julián, J. A. (2007) La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria*, (2). Recuperado de: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6274/6323>
- López-Pastor, V. M., Monjas, R., Barba, J. J., Subtil, P., González-Pascual, M., García, J. M.,... Martin, M. I. (2005). Doce años de Investigación-Acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. *Revista digital Educación Física y Deportes*, (90). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd90/investig.htm>
- López-Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J. & González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de Educación Física cooperativa. El

- papel de la Evaluación Formativa y Compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R. & Pérez-Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- López-Pastor, V. M., Pedraza, M. Á., Ruano, C. & Sáenz-Laguna, J. (Coords.). (2016). *Programar por Dominios de Acción Motriz en Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M., Pedraza, M. Á., Ruano, C. & Sáenz-Laguna, J. (Coords.). (2017). *Educación Física y Dominios de Acción Motriz: Unidades Didácticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 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., Ruano, C., Hernangómez, Á., Cabello, A. M., Hernández, B., Sánchez, B.,... & Egado, J. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, Investigación-Acción y programación por Dominios de Acción Motriz. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (29), 270-279.
- Manrique, J. C., Vacas, R. & Gonzalo, A. (Coord.). (2011). *Las habilidades físicas básicas: Una buena oportunidad para la cooperación. Unidades didácticas y experiencias en Educación Primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martínez-Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, (6), 41-50.
- Martínez-Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150.
- Martos-García, D., Lorente-Catalán, E. & Martínez-Bonafé, J. (2018). Educación Física y pedagogía crítica: Una necesidad educativa. En E. Lorente-Catalán & D. Martos-García (Coords.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 29-52). Lleida: Universidad de Lleida.
- Méndez, 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.

- Méndez, A. (2006). Coevaluación en los deportes de invasión desde el contexto de juego. En V. M. López-Pastor (Coord.), *La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La Evaluación Formativa y Compartida* (pp. 327-345). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Méndez, A. (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva: Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen.
- Méndez, A. (2010). Inventamos un juego de forma cooperativa. Integrando cooperación y creatividad en la iniciación deportiva con materiales autoconstruidos. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 119-148). Barcelona: Inde.
- Molina, M. & López-Pastor, V. M. (2017). La transferencia de la Evaluación Formativa y/o 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., Barrientos, E. & Herranz-Sancho, M. (2018). Aprendizaje cooperativo, evaluación formativa y modelos de Educación Física: ¿Por qué llegan a ellos algunos profesores de Educación Física? *Actas del XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 115-124). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Monjas, R. (Coord.). (2006). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo. Experiencias y materiales curriculares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Navarro, V. & Jiménez, F. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de Educación Física través de un instrumento de metaevaluación didáctica. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(27), 63-79.
- Omeñaca, R. & Ruiz-Omeñaca, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E. & Ruiz-Omeñaca, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.
- Opazo, H. (2011). Ética en investigación: Desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(2), 62-78.
- Orlick, T. (1986). *Juegos y Deportes Cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid: Editorial Popular.

- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Ovejero, A. (1990). *El Aprendizaje Cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Padilla, M. T. y Gil-Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior. Condiciones y estrategias para su aplicación en la enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, (241), 467-486.
- 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.
- Palomero, J. E. & Fernández, M. R. (2005). El Cuaderno de Bitácora: Reflexiones al hilo del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4). Recuperado de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1229708465.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1229708465.pdf)
- Pedraza, M. Á. (2014). Evaluación de la Educación Física en la escuela rural. Resultados de un estudio en el tercer ciclo de Educación Primaria. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, (135), 36-39.
- Pedraza, M. A. & López-Pastor, V. M. (2015) Investigación-Acción, desarrollo profesional del profesorado de Educación Física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(57), 1-16.
- Pérez-Brunicardi, D., López-Pastor, V. M. & Iglesias, P. (Coords.). (2004). *La atención a la diversidad en Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Pérez-Pueyo, Á. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas de Educación Física*. Madrid: Editorial CEP.
- Pérez-Pueyo, Á. (2013a). El Estilo Actitudinal: Una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la Educación Física. *Revista Lúdica Pedagógica. Educación Física, Recreación y Deporte*, 18(2), 81-92.
- Pérez-Pueyo, Á. (2013b). La Evaluación Formativa y Compartida en el marco del Estilo Actitudinal. *Des-encuentros*, (10), 6-17.
- Pérez-Pueyo, Á. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (29), 207-215.

- Pérez-Pueyo, Á., Casado, O. M. & Vega, D. (2013). La evaluación formativa en una Unidad Didáctica de teatro de sombras corporales. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, (131), 19-29.
- Pérez-Pueyo, Á., Martínez, L. M., & Santos-Pastor, M. (2014). Tres buenas prácticas con evaluación formativa en docencia universitaria. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y práctica*, (133), 19-33.
- Pérez-Pueyo, Á., Taberner, B., López-Pastor, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., ...Castejón, J. (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-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I: Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid, España: Asociación de Academias de la Lengua Española. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=H8KIdC6>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid, España: Asociación de Academias de la Lengua Española. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=Aid2o2x>
- Rodríguez, M. & Barba, J. J. (2017). La evaluación entre iguales en un aula de escuela rural con los tres cursos de infantil juntos. En V. M. López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y Compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 150-156). León: Universidad de León.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2006). Una experiencia de evaluación formativa en la escuela rural. En V. M. López-Pastor (Coord.), *La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos*

- tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida* (pp. 283-315). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2008). *La Educación Física en la Escuela Rural. Barcelona: Inde.*
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2011). *El cuento motor en la Educación Infantil en la Educación Física Escolar: Como construir un espacio para jugar, cooperar, convivir y crear.* Sevilla: Wanceulen.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa, 18*(1), 223-242.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* Madrid: McGraw-Hill.
- Santos-Guerra, M. Á. (1993). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos-Guerra, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje.* Madrid: Narcea.
- Santos-Guerra, M. Á. (2004). Arqueología de los sentimientos en la Organización Escolar. *Tendencias Pedagógicas, 9*, 45-69.
- Santos-Guerra, M. Á. (2005). “El dromedario no es camello defectuoso”. Atención a la diversidad en las organizaciones educativas. *Tabanque, 19*, 203-228.
- Santos-Guerra, M. Á. & De la Rosa, L. (2009). Evaluación y discapacidad. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Educación Inclusiva, 2*(1), 123-140.
- Sañudo, L. (2006). La investigación educativa y su componente ético. *Hallazgos, 3*(5), 59-71.
- Silva, I. & Fernández, B. (2017). Una experiencia de evaluación formativa y compartida en Educación Infantil: Aprendiendo a evaluar con los iguales y con la maestra. En V. M. López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y Compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 140-149). León: Universidad de León.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje Cooperativo: teoría, investigación y práctica.* Buenos Aires: Aique.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Ediciones Morata.

- Tójar, J. C. & Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *Relieve*, 6(2). Recuperado de: [https://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2\\_2.htm](https://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm)
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Vallejo, M. & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 11-25.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la Educación Física en las escuelas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2006). Evaluando un programa de Educación Física para la paz. En V. M. López-Pastor (Coord.), *La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La Evaluación Formativa y Compartida* (pp. 317-325). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Velázquez, C. (2009). Los peligros en el proceso de introducción de actividades y metodologías cooperativas en Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz*, (4), 22-29.
- Velázquez, C. (2010). Aprender juntos a saltar a la comba. Una experiencia de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 201-224). Barcelona: Inde.
- Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: Inde.
- Velázquez, C. (2012a). El Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (39), 75-84.
- Velázquez, C. (2012b). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Laguna de Duero: Colectivo la Peonza.

- Velázquez, C. (2013a). *Análisis de la implementación del Aprendizaje Cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Velázquez, C. (2013b). Comprendiendo y aplicando el Aprendizaje Cooperativo en Educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (400), 11-36.
- Velázquez, C. (2014). Aprendizaje Cooperativo: Aproximación teórico-práctica aplicada a la Educación Física. *Revista digital de Educación Física*, (29), 19-31.
- Velázquez, C. (2016). Desafíos físicos cooperativos: Relato de una experiencia. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (53), 54-59.
- Velázquez, C. (2018). El enfoque de la coopedagogía como pieza clave en la transformación social. En E. Lorente-Catalán & D. Martos-García (Coords.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 273-291). Lleida: Universidad de Lleida.

# CAPÍTULO 7: ANEXOS

## ANEXO 1: GUION DE LA ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUCTURADA

**Entrevista para el análisis de la evaluación formativa y compartida en contextos de aprendizaje cooperativo en Educación Física: estudio de casos en la etapa de Educación Primaria**

**Autor:** Diego Herrero González

Se comenta a los profesores el objetivo de la investigación, se indican los temas básicos que se van a tratar y se recuerdan los aspectos ético-metodológicos de la investigación.

**Objetivo 1: Estudiar si el profesorado de GTIAEF que utiliza la metodología de AC en EF realiza sistemas de EFyC en dichas propuestas.**

- ¿Consideras que realizas Evaluación Formativa y Compartida (EFyC)? ¿Por qué?
- ¿Utilizas la EFyC cuando llevas a cabo AC, bien como metodología o bien como actividades cooperativas? Si es así ¿Cuáles son las razones para que procedas de esta manera?
- ¿Consideras coherente emplear la EFyC cuando utilizas AC? ¿Por qué?

**Objetivo 2: Comprobar cuál es la influencia de la formación inicial y continua del profesorado del GTIAEF en el tipo de evaluación que desarrolla en sus propuestas de EF basadas en AC.**

- ¿Qué tipo de evaluación viviste durante tu formación inicial en el conjunto de las asignaturas de la carrera?
- ¿Cuáles de esos sistemas o tipos de evaluación utilizaste más durante tus primeros años como maestro de Educación Primaria?
- ¿Consideras que la evaluación en EF ha evolucionado con respecto a la que se aplicaba cuando tú eras alumno? o ¿Consideras que la evaluación en EF ha evolucionado con respecto a cuándo comenzaste a trabajar en el colegio?
- ¿De qué manera has adquirido la formación en evaluación que aplicas actualmente?
- ¿Cuáles son las razones que te motivaron para evolucionar hacia la EFyC?
- ¿Consideras importante que los conocimientos sobre EFyC se deban impartir tanto en la formación inicial como continuada del maestro? ¿Por qué?

**Objetivo 3: Examinar las responsabilidades que asume el alumnado de Educación Primaria en los procesos de evaluación dentro de las propuestas didácticas de EF basadas en el AC.**

- ¿Consideras importante la participación del alumnado en la evaluación? ¿Por qué?
- ¿De qué forma participa tu alumnado en la evaluación?
- ¿Cuáles crees que son las posibles responsabilidades que adquieren los alumnos cuando participan en los procesos de evaluación?

**Objetivo 4: Analizar el modo en el que los profesores de EF del GTIAEF integran los sistemas de evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el AC.**

- ¿Tus instrumentos de evaluación se encuentran integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje o se destinan sesiones puntuales solo para evaluar? ¿Por qué procedes de esta manera?
- ¿Crees que esta integración de los instrumentos de evaluación en el proceso de E-A mejora el aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cuáles crees, por tanto, que son las ventajas y los inconvenientes de que la evaluación se encuentre integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

**Objetivo 5: Examinar los instrumentos de evaluación utilizados por los profesores del GTIAEF en propuestas didácticas con metodologías de AC, atendiendo a su orientación formativa, su viabilidad y funcionalidad.**

- ¿Qué instrumentos de evaluación utilizas en las dinámicas habituales del aula? ¿Estos instrumentos son elaborados por ti “ad hoc”, o han sido utilizados ya por otros compañeros?
- ¿Qué crees que debe caracterizar a estos instrumentos para que sean útiles para el alumnado?
- ¿De qué forma aseguras que la información que recogen los instrumentos tenga un componente formativo para el evaluado?
- ¿Consideras importante que la utilización de tus instrumentos sea viable a lo largo del tiempo (que no produzca un exceso de trabajo al profesor y/o al alumno)? ¿Por qué? ¿Cómo aseguras esta viabilidad en tus sistemas de evaluación?

**Objetivo 6: Realizar una valoración de las ventajas e inconvenientes de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales en las propuestas didácticas basadas en el AC según los profesores del GTIAEF que los llevan a cabo.**

- ¿Cuáles crees que son las ventajas de la EFyC con respecto a los sistemas de evaluación tradicionales?
- ¿Cuáles crees que son los inconvenientes?

**Objetivo 7: Proponer una serie de recomendaciones para favorecer la viabilidad de los sistemas de EFyC en las propuestas didácticas basadas en el AC en EF.**

- ¿Qué recomendaciones darías a los docentes que llegan a un grupo de alumnos que nunca ha trabajado con sistemas de EFyC para implementarlo? ¿Cuáles son los pasos que consideras que hay que seguir?
- ¿Qué aspectos crees que debe tener en cuenta un docente que quiere implementar sistemas de EFyC por primera vez? ¿Qué recomendaciones le darías? ¿Qué aspectos debe tener en cuenta un docente que quiere utilizar sistemas de EFyC en sus grupos de EF en Educación Primaria (los más importantes)?

*Se agradece a los profesores participantes su colaboración.*

## **ANEXO 2: FICHA PARA LA OBSERVACIÓN DIRECTA NO PARTICIPANTE**

**Observación para el análisis de la evaluación formativa y compartida en contextos de aprendizaje cooperativo en Educación Física: estudio de casos en la etapa de Educación Primaria**

**Autor:** Diego Herrero González

**Aspectos para tener en cuenta durante la observación:**

- (a) Tipo de evaluación utilizada en las dinámicas habituales de evaluación.
- (b) Tipo de evaluación utilizada en situaciones de AC.
- (c) Tipo de participación del alumnado en la evaluación, momento de participación y personas a las que evalúa el alumnado.
- (d) Modo en el que se produce esta cesión de responsabilidad.
- (e) Beneficios y/o inconvenientes de la participación del alumnado en la evaluación.
- (f) Integración de la evaluación en los procesos de E-A.
- (g) Beneficios y/o inconvenientes de la integración de la evaluación en los procesos de E-A.
- (h) Tipos de instrumentos utilizados y su utilización formativa.
- (i) Viabilidad de los instrumentos.
- (j) Funcionalidad o utilidad de los instrumentos.



## **ANEXO 3: ASPECTOS QUE TENER EN CUENTA EN EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS**

**Análisis de documentos para el análisis de la evaluación formativa y compartida en contextos de aprendizaje cooperativo en Educación Física: estudio de casos en la etapa de Educación Primaria**

**Autor:** Diego Herrero González

**Aspectos para tener en cuenta en el análisis de documentos:**

- (a) La explicitación del tipo de evaluación utilizada y la justificación de su elección.
- (b) Explicación de la metodología cooperativa y su relación con el sistema de EFyC.
- (c) El tipo de participación o responsabilidad del alumnado en la evaluación.
- (d) Momento de participación.
- (e) Elementos de la programación sobre los que puede participar el alumnado en la evaluación realizada por el alumnado.
- (f) Modo en el que se produce esta cesión de responsabilidad por parte del docente.
- (g) Manifestación de que los sistemas de evaluación estén integrados en los procesos de E-A.
- (h) Tipos de instrumentos utilizados en relación con los instrumentos de la propuesta de EFyC.
- (i) Utilización formativa de los instrumentos en relación con la presencia de feedback.
- (j) Viabilidad de los instrumentos en relación con un número de instrumentos utilizados y con la carga de trabajo que supone.
- (k) Funcionalidad o utilidad de los instrumentos en relación con los objetivos o finalidades que tienen.