



LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA: UNA INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE LA COEVALUACIÓN

Trabajo Fin de Master



AUTOR: PABLO UTRERA ESPEJO
TUTORA: PROFESORA MARTA RAPÚN

FECHA: 01/07/2022

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN DE HUESCA
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

ÍNDICE

<i>Resumen</i>	3
<i>Abstract</i>	3
<i>1. Introducción y justificación.</i>	5
<i>2. Marco teórico.</i>	6
2.1. ¿Qué es evaluar?	6
2.2. ¿Qué es la evaluación formativa?	8
2.3. Tipos de evaluación en función de su temporalización a lo largo de una unidad didáctica.	10
2.4. Técnicas para fomentar la participación del alumnado en su evaluación.	11
2.5. Evaluación formativa en Educación Física.....	13
2.6. Aspectos positivos y negativos de la evaluación formativa en Educación Física.	16
<i>3. Contextualización y análisis del caso</i>	17
3.1. Contextualización.....	17
3.2. Análisis del caso.....	18
<i>4. Propuesta de intervención</i>	21
<i>5. Vinculación y aportación desde las asignaturas del máster.</i>	29
<i>6. Reflexiones y conclusiones.</i>	31
<i>7. Referencias</i>	33
<i>ANEXOS</i>	36
Anexo 1.....	36
Anexo 2.....	36
Anexo 3.....	37

Resumen

En el presente trabajo se analiza en el marco de prácticas del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (periodo de observación), una clase de un Instituto de Barbastro (Huesca), en la que se denotó un problema de motivación y de participación del alumnado en las dinámicas propuestas por el profesor. A partir de esta situación se planteó una intervención a través de un proceso de evaluación formativa, con el objetivo de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno y del propio docente. Para el desarrollo de esta unidad didáctica el deporte propuesto ha sido Ringol, un deporte alternativo cuya finalidad es la de fomentar la inclusión y la participación de todo el grupo en su totalidad.

El proceso mencionado ha constado de varias fases, destacando una inicial, en la que se han utilizado encuestas de satisfacción personal, tanto al comenzar como al finalizar la unidad. A lo largo de este proyecto se ha intentado implicar al profesor en la familiarización del grupo con las hojas de observación (listas de control) utilizadas en los procesos de evaluación, todas ellas focalizadas en mejorar integración del grupo en el propio proceso evaluativo y en la mejora de la formación del alumnado.

Palabras clave: Evaluación formativa, coevaluación, proceso enseñanza-aprendizaje, rol de docente, instrumentos de evaluación.

Abstract

In the present work, within the framework of practices of the Master's Degree in Teacher Training in Secondary Education (observation period), a class of a Barbastro college (Huesca) is analyzed, in which a problem of motivation and participation of the teacher was denoted. students in the dynamics proposed by the teacher. Based on this situation, an intervention was proposed through a formative evaluation process, with the aim of enriching the teaching-learning process of the student and the teacher himself. For the development of this didactic unit, the proposed sport has been Ringol, an alternative sport whose purpose is to promote the inclusion and participation of the entire group as a whole. The mentioned process has consisted of several phases, highlighting an initial one, in which personal satisfaction surveys have been used, both at the beginning and at the end of the unit. Throughout this project, an attempt has been made to involve the teacher in familiarizing the group with the observation sheets (checklists) used in the evaluation

processes, all of them focused on improving the group's integration in the evaluation process itself and in the improvement of student training.

Keywords: Formative evaluation, co-evaluation, teaching-learning process, teacher role, evaluation instruments.

1. Introducción y justificación.

A lo largo de este trabajo se ha tratado de plasmar la experiencia que ha tenido lugar durante el periodo de prácticas en el marco del *Máster de Formación de Profesores de Educación Secundaria*, en el Instituto San José de Calasanz de la localidad de Barbastro (Huesca). Se trata de un instituto concertado con un total de unos 380 alumnos matriculados distribuidos en cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria y a su vez en dos de grupos por curso.

En el primer periodo de prácticas se pudo observar que los alumnos no participaban en su propia evaluación, y era el docente el que los evaluaba y calificaba durante y al finalizar cada unidad didáctica. La realización de este TFM nace motivada por la necesidad de plantear una propuesta de intervención relacionada con la coevaluación en los grupos de 4º de ESO, en tanto que en estos grupos se desarrollarían con posterioridad las prácticas docentes. Esta propuesta ha consistido en involucrar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de aumentar su motivación y de hacerles sentirse partícipes del proceso evaluativo.

El grupo en el que se ha desarrollado la intervención ha sido 4º A (no bilingüe), es un grupo que está formado por 18 alumnos. Se trata de un curso en el que desde el primer momento se ha constatado una falta de implicación hacia la asignatura de Educación Física. De ahí, que se considere esta propuesta de involucrar al alumnado en el proceso evaluativo como un reto en el desarrollo de la Unidad Didáctica.

La realización de este estudio tiene su base en los diferentes modelos de evaluación docente, una práctica evaluativa que en muchos casos es asimilada con una cuantificación de los resultados, sustentada a su vez productos cuantitativos (como las pruebas realizadas) y no en elementos cualitativos.

Sin embargo, la evaluación va más allá de una cuantificación de los resultados, y su objetivo fundamental es mejorar el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera bilateral, es decir, en la que tanto alumno como profesor desarrollen aprendizajes útiles que les permitan gestionar situaciones futuras (López-Rodríguez, 2013).

El objetivo principal del presente trabajo es el de conocer con mayor profundidad todos los aspectos relacionados con la evaluación, particularmente con la evaluación formativa. En primer lugar, se expondrá la metodología a utilizar, y posteriormente sus

ventajas e inconvenientes, para finalmente desarrollar una puesta en práctica basada en la coevaluación, en la asignatura de Educación Física.

2. Marco teórico.

2.1.¿Qué es evaluar?

Tradicionalmente la evaluación ha sido concebida no tanto como una herramienta pedagógica, ni como un medio de aprendizaje, sino como un instrumento de justificación de resultados numéricos del alumnado, muy ajeno a preocupaciones relacionadas con la mejora o el progreso del alumnado. No cabe duda de que a ello ha contribuido la importancia que las políticas eficientistas desarrolladas en la década de los 60 y los 70 han tenido en el marco de las reformas educativas.

Sin embargo, en los últimos años, este proceso ha evolucionado convirtiendo a la evaluación en un método de obtención de información sobre el alumnado, con el objetivo de plasmar su progreso en una hoja de calificaciones, pero sobre todo con el propósito de convertirse en una herramienta de transmisión bidireccional de información entre alumnado y profesor. El objetivo final es el de llevar a cabo un seguimiento mucho más marcado de la evolución del alumno y de mejorar el conjunto del proceso de enseñanza aprendizaje.

Según establece la legislación en materia de educación, “los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, para lo que establecerán indicadores de logro en las programaciones didácticas” (Real Decreto 1005/2014), y “la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora” (Real Decreto 984/2021).

Los informes internacionales de evaluación educativa de la OCDE (PISA) han puesto de manifiesto las debilidades de sistemas educativos a nivel mundial, constatando la necesidad de optimizar el rendimiento de los estudiantes. Hecho éste que ha llevado también a replantear y repensar (Informe TALIS) los modelos de evaluación que utiliza el profesorado, sobre todo en una etapa educativa muy crítica como es la Educación Secundaria.

Ya hace algunos años que Sanmartí (2007), plasmó perfectamente el objetivo y las funciones prioritarias de la evaluación entendida como un proceso fundamentalmente instructivo. El propio autor define la evaluación como un proceso basado en la recogida de información, su análisis y finalmente la emisión de un juicio sobre ella, facilitando la toma de decisiones, sin dejar en el olvido algunas de las funciones más importantes que tiene a lo largo de todo el desarrollo del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y que se recogen a continuación:

- **Formadora:** el alumnado aprende durante el proceso de evaluación.
- **Reguladora:** permite mejorar cuestiones referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para el alumnado como para el profesorado.
- **Pedagógica:** permite conocer el progreso del alumnado.
- **Comunicadora:** tiene lugar un proceso de feedback continuo entre alumnado-profesorado, profesorado-profesorado y alumnado-alumnado.
- **Ambientadora:** crea un ambiente escolar determinado.

En las últimas publicaciones de la OCDE (2020) es fácilmente constatable el interés que institucionalmente se ha desplegado en torno a la evaluación, así como la diversificación de términos que se han ido gestando alrededor de la misma, tal y como se recoge en la figura 1.



Figura 1.

Tendencias actuales de la evaluación.

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2020).

Una vez conocido el significado de evaluar, su importancia dentro del marco educativo y cuales son sus funciones prioritarias, vamos a hacer una diferenciación entre dos términos: evaluación y calificación.

Calificar, a diferencia de evaluar, consiste en materializar el juicio emitido tras llevar a cabo la recogida de información a lo largo del tiempo, en una nota alfanumérica (7 sobre 10, notable). Además, se trata de una acción puntual, habitualmente llevada a cabo al finalizar una unidad y de forma sumativa (Fernández-Sierra, 1996; Velázquez y Hernández, 2005). Las funciones de este proceso son:

- **Certificadora:** es la prueba numérica ante la sociedad que muestra la consecución de unos objetivos.
- **Selectiva:** permite la diferenciación del alumnado en función de su nivel y eliminar a aquellos que no alcanzan los mínimos exigidos.
- **Comparativa:** el alumnado se compara con los resultados de otros compañeros y el profesor se compara con los resultados de otros profesores.
- **De control:** la obligación legal que tiene el profesor de calificar al alumnado le dota de poder y de control sobre los alumnos.

El objetivo de la educación a lo largo de los últimos años ha sido el de separar ambos términos y otorgarle a cada uno la importancia que requieren. Aunque es cierto que son dos procesos que van de la mano, en muchas ocasiones llevan a confusión, asimilándose ambos conceptos.

En resumen, en los inicios, todo el proceso de evaluación se reducía en muchos casos a una calificación numérica, mientras que actualmente y gracias a todos los estudios y publicaciones existentes se entiende la evaluación como una herramienta que puede ser útil para el alumno y para su progreso, independientemente de sus calificaciones numéricas. Es en este tránsito cuando surge el término de evaluación formativa.

2.2. ¿Qué es la evaluación formativa?

La evaluación formativa es aquella que se preocupa por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado dentro del aula. Este tipo de evaluación no tiene como meta únicamente satisfacer las necesidades del docente, si no que puede ser una herramienta útil para los alumnos. Además, es una metodología utilizable en cualquier

asignatura, no solo en Educación Física, y que da voz y voto a todos los alumnos tomando un papel importante dentro de la evaluación (López-Pastor et al., 2020)

Este tipo de evaluación no tiene el único fin calificativo, sino que su principal objetivo es el de fomentar el aprendizaje del alumnado, para que este pueda desarrollarlo de una forma más efectiva. Por tanto, es un proceso que alimenta el canal de doble sentido entre alumnos y profesorado.

En definitiva, la evaluación formativa debe ser un pilar fundamental a la hora del desarrollo de tres aspectos: la mejora del proceso de aprendizaje de nuestro alumnado, la mejora de la competencia docente de una forma progresiva y la mejora de todo el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo dentro del aula con el alumnado.

En esa misma dirección, autores como Díaz (2005), proponen el proceso de evaluación formativa como una necesidad, un instrumento imprescindible dentro del proceso enseñanza aprendizaje. Según este autor, el aprendizaje significativo y la adquisición de capacidades por parte del alumno es un camino basado en la continua recopilación de información sobre su propio progreso, y esta información debe ser tenida en cuenta por el mismo para que tome consciencia de sus capacidades de mejora y de superación. El alumno siempre obtendrá mayores beneficios en el proceso de aprendizaje si se encuentra dentro del proceso evaluativo y se siente parte del mismo.

En este punto, deberíamos plantearnos una serie de preguntas: ¿cuál es el objetivo de la evaluación?, ¿evaluamos únicamente para calificar? o ¿evaluamos para aprender?

Para Rosales (2014), la evaluación formativa tiene una serie de funciones que son primordiales dentro del marco educativo y que están recogidas seguidamente:

- No debe basarse únicamente en pruebas calificativas formales, sino que debe incluir la observación del alumnado de una manera continua a lo largo de toda la unidad didáctica. Además, no debe centrarse en aspectos específicos, sino generales, como ejercicios del día a día, trabajos, solución de situaciones problemáticas... de esta forma no solo se obtiene información del resultado final, si no también del proceso, lo que permite un mejor conocimiento del alumno y de sus capacidades para poder actuar en función de ellas.
- Dar seguimiento, revisar el proceso de aprendizaje del alumno de forma continua y realizar los cambios necesarios durante el proceso siempre y cuando beneficien al desarrollo del mismo.
- Dosificar y regular el ritmo de aprendizaje del alumnado.

- Retroalimentar el aprendizaje con información procedente de los exámenes.
- Enfatizar en aquellos contenidos que tienen mayor importancia.
- Informar de manera personalizada a cada estudiante sobre su nivel de logro.

Todas estas funciones que señala el autor son básicas a la hora de entablar una relación comunicativa entre el alumno y el docente, reconstruyendo el rol del profesor como una figura de poder que está por encima del bien y del mal. Con esto no se quiere eliminar la autoridad del profesor, si no que se quieren establecer lazos entre alumnos y profesores. En el fondo hay una intención de fomentar la comprensión de ambas partes, remando siempre en una misma dirección. El alumno debe saber que el profesor quiere lo mejor para sus intereses, y este proceso de diálogo e informativo entre ambos resulta útil para alcanzar los objetivos propuestos.

Además, un concepto importante dentro de la enseñanza y de los procesos de evaluación es la regulación del propio aprendizaje. Todas las acciones educativas que influyen sobre los procesos de regulación se pueden dar en tres niveles, en función de si se llevan a cabo durante la actividad, tras la actividad, pero antes de la evaluación, o después de la evaluación a través del diseño de actividades de refuerzo. Estos niveles son: proactivo (1), interactivo (2) y retroactivo (3), citados en orden (Álvarez, 2009).

A través de estos niveles mencionados anteriormente podemos entender el feedback o retroalimentación de varias maneras en función del momento en el que este se produce, y de la misma manera ocurre con la evaluación a lo largo de una unidad didáctica, que puede ubicarse antes, durante o tras su desarrollo.

2.3. Tipos de evaluación en función de su temporalización a lo largo de una unidad didáctica.

Además, los tipos de evaluación también se pueden clasificar en función del momento que se evalúa a lo largo de una unidad didáctica (Dimas, 2015).

Las evaluaciones tradicionales que se centraban únicamente en el proceso calificativo y sin ningún objetivo procesual podían ser de tres tipos (Vallejo y Molina, 2014):

- Evaluación inicial, llevada a cabo al principio: se trata de una prueba inicial cuyo fin único es el de recoger unos resultados que reflejan el nivel de partida del alumnado.
- Evaluación continua, llevada a cabo durante la unidad didáctica, y que consiste en la recopilación de información por parte del docente sin que esta tenga una influencia directa sobre el proceso de aprendizaje del alumnado.
- Evaluación final, como su nombre indica, consiste en la puesta en práctica al término de la unidad didáctica. Esta evaluación busca argumentos para justificar las calificaciones numéricas del alumnado en dicha prueba final.

Sin embargo, las evaluaciones cuyo objetivo es el de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y se centran en él para alcanzar los mejores resultados posibles, tanto en el progreso del alumnado, como en el del profesorado son las siguientes (Blázquez, 2017):

- Evaluación diagnóstica, al inicio de cada unidad didáctica. A diferencia de la evaluación inicial, es utilizada para conocer al alumnado y abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la mejor manera posible para alcanzar los objetivos tanto del alumno como los del propio docente.
- Evaluación formativa, llevada a cabo durante la unidad didáctica, y su objetivo es desarrollar un progreso notable en cuanto a las capacidades del alumnado y permitir que el docente intervenga para la consecución de esta mejora a cualquier nivel.
- Evaluación sumativa, cuya función es englobar los resultados del proceso de las dos evaluaciones mencionadas anteriormente. A diferencia de la evaluación final, la evaluación sumativa antepone el conjunto del proceso, con la evolución del alumno y la mejora de la calidad de la enseñanza-aprendizaje a la calificación numérica que se pueda lograr.

2.4. Técnicas para fomentar la participación del alumnado en su evaluación.

Dentro de este amplio abanico de posibilidades existen varios enfoques posibles para desarrollar una propuesta de evaluación formativa (López-Pastor, 2005):

- Autoevaluación.
- Coevaluación.
- Evaluación compartida.
- Calificación dialogada.
- Evaluación democrática.

La **autoevaluación** se desarrolla cuando una persona realiza el proceso sobre si misma y plasma un resultado propio o personal. En el ámbito de la enseñanza, este termino suele utilizarse en la mayoría de los casos refiriéndonos al alumnado, pero puede enfocarse de la misma forma hacia el profesorado.

El concepto de **coevaluación** se suele utilizar cuando nos referimos a la evaluación entre iguales (compañeros), y esta vez es únicamente aplicable a los alumnos. Puede ser un proceso llevado a cabo de forma individual pero también se puede realizar en grupos más o menos numerosos.

Nos referimos a la **evaluación compartida** cuando queremos hacer alusión a los procesos de diálogo que mantiene el profesor con el alumno acerca de la evaluación de los aprendizajes del propio alumnado, y de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados. Estos diálogos se pueden mantener de forma individual con algún alumno concreto o de forma grupal con un grupo clase.

La **calificación dialogada** se entiende a partir de la premisa de que existe una calificación asignada al alumno, de esta forma, la calificación dialogada es una consecuencia del proceso de evaluación compartida. Son procesos distintos, y aunque en alguna situación puedan verse relacionados es preciso aclarar que son procedimientos independientes.

Por último, si nos referimos a la **evaluación democrática**, nos estaremos refiriendo a la gestión del uso del poder del docente dentro del proceso de evaluación. Dentro de evaluación democrática existen una serie de características básicas que la definen como tal, como es la importancia del intercambio de información entre docente y alumnado, el desarrollo de estrategias para la negociación y co-gestión del currículo, la participación del alumnado en el proceso evaluativo, la existencia de buenas relaciones de respeto y dialogo entre alumnos y profesor, el desarrollo de una calificación dialogada y por último llevar a cabo una meta-evaluación (evaluación del sistema y del proceso utilizado).

2.5. Evaluación formativa en Educación Física.

Al igual que en la evaluación en general, estos cambios también han tenido repercusión y han supuesto un gran avance en el ámbito de la Educación Física, enfocando el proceso de evaluación en los conocimientos adquiridos y en el proceso de enseñanza. Además, como recoge el Real Decreto 984/2021, para que la evaluación sea un proceso completo deberá ser continua, formativa e integradora. Defendiendo estos argumentos encontramos autores como (Grau y Gómez-Lucas, 2010), que manifiestan que una evaluación formativa no puede basarse en la medición, la clasificación o la aplicación de pruebas objetivas a los alumnos si no que debe entenderse como una actividad crítica de aprendizaje, ya que a través del proceso se adquieren conocimientos.

Con respecto a lo dicho anteriormente, una larga lista de autores (Gutiérrez-Sanmartín, 1998; Lagardera, 1992; Navarro y Jiménez, 2018, entre otros) ya criticaban el uso de tests de rendimiento en la asignatura de Educación Física, refiriéndose a ellos como instrumentos de frustración del alumnado y elementos que no cubrían los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, tampoco los exámenes teóricos se entienden como la manera más eficiente de evaluar los contenidos impartidos en Educación Física. Este planteamiento genera una serie de preguntas críticas:

- ¿Hasta que punto se evalúa la comprensión y el conocimiento práctico que esos alumnos poseen sobre algunos contenidos y experiencias, o más bien lo evaluado es su capacidad memorística para retener y reproducir unos conceptos?
- ¿Qué contenidos son los que normalmente se dictan y se evalúan para estos exámenes? ¿A qué modelo de Educación Física pertenecen?

Además, la utilización de este modelo estandarizado suscita otro interrogante, ¿porqué se reproducen las coordenadas en las que se sustentan el resto de las disciplinas académicas, que son susceptibles de mayor crítica y que están tan diferenciadas de la Educación Física? ¿Por qué no puede convertirse el desarrollo evaluativo de la Educación Física en un paradigma a seguir por el resto de las materias escolares?

En este contexto es destacable la perspectiva evaluativa de la asignatura de Educación Física enfocada principalmente en el aprendizaje del alumno y en el dialogo con el profesor: la evaluación formativa (Pérez-Pueyo et al. 2008). Esta evaluación se entiende como todo proceso evaluativo que tiene como objetivo principal la mejora del

proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un modelo que fomenta tanto el aprendizaje del alumnado como el del propio docente. Para llevar a cabo la implantación de esta evaluación de una forma coherente hay que seguir una serie de criterios básicos relacionados con la calidad educativa (López-Pastor, 2006):

- **Adecuación:** está referida a coherencia de los sistemas e instrumentos de evaluación en tres aspectos: las características del alumnado y el contexto, el diseño curricular, y los planteamientos docentes.
- **Relevancia** de la información aportada, y si es útil y significativa para las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La **viabilidad** se refiere a si el conjunto de técnicas e instrumentos elegidos para llevar a cabo el proceso de evaluación es factible teniendo en cuenta las condiciones de trabajo de cada persona involucrada.
- La **veracidad** en cuanto a los criterios y a su credibilidad.
- **Formativa:** hay que tener en cuenta el grado en el que la evaluación actúa para mejorar el aprendizaje del alumno y del docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Integrada:** este criterio hay que darle un doble sentido, por un lado, hay que comprobar que los instrumentos de evaluación estén integrados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y no únicamente al final de este, y por otro, que los diferentes elementos del proceso (profesor, alumnos y procesos) sean parte del procedimiento.
- La importancia de la **ética** al no utilizar la evaluación como una herramienta de poder o autoridad sobre los alumnos.

Tras el análisis de todo lo mencionado anteriormente existen diferentes tipos de instrumentos que pueden ser utilizados en cada procedimiento para la aplicación de esta modalidad evaluativa, algunos son utilizados para la coevaluación, otros para la heteroevaluación y otros son instrumentos que permiten la colaboración conjunta de docente y alumnado para alcanzar el éxito dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de estas herramientas se presentan a continuación (Hamodi et al., 2015); (Pasek de Pinto y Mejía, 2017).

1. El cuaderno del profesor.

Está basado en la utilización de un cuaderno o diario por parte del profesor, donde se recopilan todos los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el día a día. Existen dos posibilidades dentro de esta propuesta, cuadernos muy estructurados (fichas de autoevaluación de sesiones por parte del profesor) o cuadernos poco ordenados (anécdotas, vivencias personales o reflexiones).

2. Las fichas de sesiones y las fichas de Unidades Didácticas.

Esta segunda propuesta está fundamentada en el diseño y uso de apartados (destinados a observación, análisis, reflexión sobre lo ocurrido durante la sesión) en las fichas dedicadas a la planificación de las unidades didácticas y las sesiones. De esta manera existirían procesos de reflexión y de actuación sobre todos los procesos desarrollados durante las clases.

3. Las producciones del alumnado, la carpeta y el cuaderno del alumno.

En este apartado encontraríamos todos los distintos documentos y producciones llevadas a cabo por el alumnado (individual o colectivamente) en la asignatura. Las carpetas son muy útiles en estos casos, cuando el alumno realiza una serie de documentos a lo largo del curso y tiene la necesidad de guardarlos o agruparlos por bloques para una poder llevar a cabo una revisión final de todo el proceso de aprendizaje al término del curso. Otra opción puede ser un portafolios, en este caso esta herramienta implica una selección mayor de materiales y evidencias que de la misma forma que las carpetas o incluso en mayor medida pueden ayudar al desarrollo de posibles reflexiones al finalizar el año académico. Finalmente, como última alternativa, se podría utilizar el cuaderno del alumno, siempre y cuando entendiéndolo como un instrumento de aprendizaje y/o dialogo en doble sentido entre el profesor y el alumno.

4. Fichas y hojas para el alumnado.

Estos instrumentos son de una gran utilidad tanto para la evaluación del alumnado como para la del proceso y la del propio docente. Son el caso de listas de control, escalas de observación numéricas, verbales, gráficas, descriptivas... y permiten recoger toda la información del proceso de forma continua.

5. Dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación.

Dentro de esta propuesta se encuentran las dinámicas de trabajo grupales o colaborativas cuya función prioritaria es la de mejorar la práctica del profesorado y la del alumno refiriéndose a un tema concreto o a algún problema. Por lo general, las dinámicas de investigación-acción o las de investigación colaborativa son las más utilizadas y suelen apoyarse en el uso de instrumentos de sustracción de datos como las observaciones externas, narraciones, descripciones, grabaciones de audio o vídeo, fotografías, informes, observaciones sistemáticas...

2.6. Aspectos positivos y negativos de la evaluación formativa en Educación Física.

Como hemos venido afirmando a lo largo de toda la justificación teórica del presente trabajo, la necesidad de un cambio en los sistemas de evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje era inminente y la justificación que le podemos dar a esta situación no es solo académica, ya que la evaluación de carácter formativo en todas sus modalidades tiene numerosos puntos positivos que benefician a todo el ecosistema del que hablamos. Algunos de las ventajas que tiene la realización de una evaluación formativa son (Rocha y De la Cruz, 2018):

- Permite la observación y control de actitudes, habilidades del grupo en el día a día de la asignatura.
- Existe un control minucioso de la cantidad y la velocidad en el aprendizaje de los alumnos.
- La visión en cuanto a la formación del alumnado es más amplia.
- A partir de la detección de fortalezas y debilidades de los alumnos comienza un proceso estratégico para que el alumnado siga con su aprendizaje.
- Da la posibilidad de realizar retroalimentaciones o feedback en los casos en los que los alumnos no alcanzan los mínimos de aprendizaje requeridos.
- El hecho de que el alumno conozca lo que se le exige en cuanto a aprendizaje y en cuanto a resultados permite que se involucren en la evaluación.
- El profesor puede analizar sus fallos y mejorar con el objetivo de alcanzar una mayor calidad en su enseñanza.

- Se evalúa el progreso del alumnado y no solo el final del proceso.

Sin embargo, también existen aspectos no tan buenos cuando nos referimos a este tipo de evaluación:

- Nosotros como docentes no disponemos de un tiempo específico destinado a evaluar en cada jornada escolar.
- Leer todos los trabajos y registrar los resultados durante la clase supone una pérdida de tiempo efectivo de clase.
- En algunos casos, la falta de disciplina por parte de los alumnos puede dificultar en procesos de aprendizaje bidireccional.
- El ausentismo escolar es un punto que impide la monitorización de un alumno.
- Por último, existen un gran número de aprendizajes esperados por lo que el proceso de la evaluación resulta más complejo.

3. Contextualización y análisis del caso.

3.1. Contextualización.

El análisis del caso está contextualizado en el instituto San José de Calasanz perteneciente a la localidad de Barbastro (Huesca). Normativamente su desarrollo se enmarca en el Real Decreto 1105/2014, que establece el currículo básico de educación secundaria obligatoria y en la Orden ECD/489/2016, del 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y queda autorizada su aplicación en los centros educativos de la comunidad autónoma de Aragón.

El instituto San José de Calasanz es un centro concertado y es uno de los dos centros que hay en esta localidad. La mayoría de los alumnos son pertenecientes a Barbastro, aunque dicho centro también acoge alumnado de pequeños pueblos cercanos que carecen de servicio educativo.

En cuanto a los recursos materiales e infraestructuras, el San José de Calasanz no dispone de todos los espacios necesarios para el desarrollo de la Educación Física, y es gracias al concierto con el ayuntamiento, por lo que el centro tiene la disponibilidad de los pabellones, pistas y piscina municipal para el uso de los alumnos. En el instituto

únicamente hay un patio de recreo, lo que es insuficiente para el desarrollo de Educación Física.

La unidad didáctica que se propone está dirigida al grupo de 4º de ESO, compuesto por un grupo bilingüe y otro no bilingüe. Sin embargo, el proceso de evaluación formativa, incluyendo encuestas y toma de datos, únicamente se ha aplicado con uno de ellos; el no bilingüe. Este grupo está compuesto por 18 alumnos, 10 chicas y 8 chicos, existiendo una buena relación dentro del grupo y, por tanto, se puede hablar un clima positivo, en cuanto a la dimensión socio-relacional. Se trata de un grupo totalmente heterogéneo, en el que existen diferentes intereses, expectativas y preferencias, con objetivos divergentes.

3.2. Análisis del caso.

Los alumnos del grupo objeto de estudio (4º A) tienen una edad de entre los 15 y 16 años, y se encuentran en un periodo de adolescencia, más concretamente adolescencia media-tardía, en el cual se producen cambios hormonales, teniendo lugar la maduración sexual y la identificación con su grupo de iguales, abandonando la referencia de las figuras paternas (Pineda y Aliño, 2002).

Tras un periodo de observación durante las primeras prácticas curriculares, se observa que los alumnos del grupo en cuestión tenían una baja o nula participación en el proceso de evaluación. Es por ello, que se plantea introducir una novedad en la mecánica de trabajo de la asignatura, durante el segundo tramo de prácticas, en el que se asume la responsabilidad docente en el centro. En muchas ocasiones se ha observado falta de motivación y de implicación en las actitudes mantenidas por los alumnos, por lo que se considera que podría ser una buena opción involucrarlos en la evaluación de sus propios compañeros (coevaluación).

Para comprobar si el alumnado había participado en alguna ocasión en el proceso de evaluación, en primer lugar, se pregunta al docente, constatando que, durante el presente curso escolar, el alumnado no había participado en su evaluación en ningún momento; aspecto que coincidía con lo que había observado durante el primer periodo de las prácticas.

De todas formas, para constatar si el alumnado conocía los procedimientos de coevaluación y si alguna vez los habían llevado a cabo, se diseña un cuestionario con 4

preguntas destinadas a saber si alguna vez habían realizado actividades de coevaluación; y si la respuesta era afirmativa, poder conocer cuál era su valoración.

A continuación, se presentan los resultados del cuestionario, al que contestaron en la primera sesión de la unidad didáctica. El cuestionario fue respondido por un total de 18 alumnos

Tal y como se puede observar en la figura 2, de todos los que respondieron a dichas preguntas, el 83,33% del alumnado ya había participado en algún proceso similar, y el 16,67% correspondiente al resto nunca habían formado parte del proceso evaluativo de una unidad didáctica.

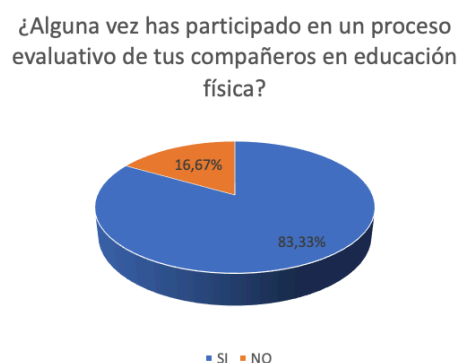


Figura 2.

Participación del alumnado en algún proceso de coevaluación previamente.

Fuente: Elaboración propia.

De los 18 alumnos de la clase, el 77,78% ha respondido que les gustaría o les ha gustado llevar a cabo la dinámica, mientras que el 22,22% se mostraba en contra de la propuesta (Figura 3).

¿Te gustaría/te ha gustado la experiencia?

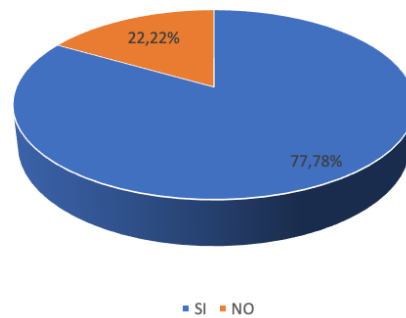


Figura 3.

Agrado sobre la experiencia previa de coevaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a si les parecía que podía ser positiva la coevaluación para el grupo o para ellos mismos, la mayoría del alumnado (77,78%) creían que la dinámica sería positiva tanto para los intereses individuales como para los del grupo en general, frente al 22,22% que han opinado lo contrario (figura 4).

¿Crees que puede ser positivo para el grupo o para tí en particular?

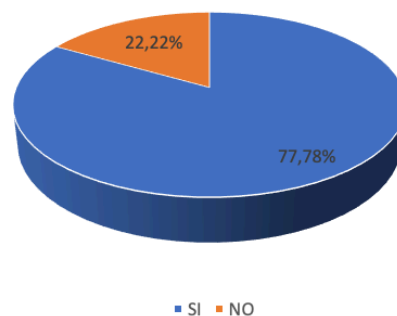


Figura 4.

Posibles ventajas para el grupo o para los alumnos de forma individual.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, más de la mitad del grupo de 18 alumnos, un 55,56%, opinaban que la propuesta no era motivante, mientras que el 44,44% pensaban que si que era motivante (figura 5).

¿Te resulta más motivante el hecho de ser el profesor de un compañero?

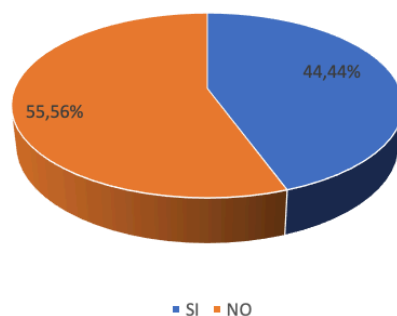


Figura 5.

Motivación que justifica la dinámica propuesta.

Fuente: Elaboración propia.

4. Propuesta de intervención

Tras el análisis de la situación se toma la decisión de utilizar el Ringol, un deporte alternativo y novedoso, para llevar a cabo la unidad didáctica (12 sesiones) y su evaluación a través de un proceso de evaluación formativa. La elección de este deporte se justifica porque al no ser muy conocido se entiende que no van a existir grandes diferencias de nivel entre los compañeros del grupo. Esta premisa se convierte en una certeza, ya que la mayoría de los alumnos no tenía ningún conocimiento, convirtiéndose esta circunstancia en un elemento motivador. El objetivo de esta intervención era doble, de una parte, involucrar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de otra, lograr mejoras tanto en el aprendizaje de los alumnos como en el del docente responsable.

Los dos enfoques relativos a la evaluación formativa que han tenido lugar durante la unidad didáctica han tenido que ver con la **coevaluación**, un proceso llevado a cabo por los propios alumnos a la hora de evaluar sus trabajos (por pares), y con la **heteroevaluación**, por parte del docente hacia el grupo a lo largo de todo el proceso. La heteroevaluación también ha formado parte del proceso de evaluación formativa, ya que la intervención y la toma de decisiones por parte del docente para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y para adaptar y modificar las situaciones del día a día han estado siempre presentes.

Los objetivos planteados al inicio de esta propuesta se pueden clasificar en generales y específicos.

Como objetivos generales del proceso, se puede establecer el conocimiento por parte del alumnado de un nuevo método de evaluación y la integración de este durante el desarrollo de la unidad didáctica. Además, era importante trasladar a los alumnos una imagen diferente de la evaluación, enfocada en un enriquecimiento mutuo entre los propios estudiantes y el profesor. Por último, se le ha dado importancia a la integración del alumnado con un rol nuevo para ellos: el de profesor.

Si nos referimos a los objetivos más específicos también se pueden contabilizar varios, como son el aprendizaje de los criterios evaluables que se le exigen al alumno, el conocimiento de la técnica y la táctica a través de la observación del juego y de la comprensión de la ficha de evaluación (lista de control), el fomento del diálogo y la interacción entre los alumnos, intentando mejorar las relaciones interpersonales, el establecimiento de un canal comunicativo de doble sentido entre docente y alumnos, otorgar una responsabilidad a los alumnos a través de un rol específico o mantener la atención sin crear distracciones durante el proceso de evaluación llevado a cabo sobre un compañero. También se pretende recalcar y transmitir que el proceso evaluativo está más cargado de aprendizaje cuando se trata de evaluar a compañeros iguales entre sí, y de esta forma la motivación y la implicación dentro de la dinámica es superior.

Todo el proceso que se ha diseñado constará de 12 sesiones, durante las cuales el profesor aplicará el proceso de heteroevaluación a través de una lista de control (ANEXO 2) para llevar a cabo un seguimiento diario del progreso del alumnado (excepto en la sesión 5 y en la 12), y dos de ellas estarán destinadas para la coevaluación del grupo a través de la misma lista de control que en la heteroevaluación (ANEXO 2), una en la clase número 5 y la otra en la última sesión, en las que los alumnos serán los protagonistas. También se enviarán al alumnado dos cuestionarios (ANEXO 1 y ANEXO 3), en la primera y en la última sesión, con el objetivo de conocer la opinión previa y final del grupo sobre este tipo de dinámicas.

Para que la evaluación sea un proceso formativo (López-Pastor, 2006) tiene que cumplir una serie de requisitos, y como se ha hecho referencia con anterioridad a lo largo del marco teórico debe basarse en unos principios básicos.

En cuanto a la adecuación, los instrumentos utilizados a lo largo del proceso han sido adaptados a las circunstancias, a las características y al contexto del alumnado, y la

relevancia de la información aportada en el proceso ha sido alta, teniendo en cuenta que los ítems de las listas de control debían ser comprendidos por los alumnos para poder llevar a cabo una evaluación objetiva y real (veracidad de los hechos).

El instrumento utilizado, si nos referimos a la viabilidad del proceso, constaba de 10 ítems, por lo que era fácil de controlar y la terminología no era compleja, y con respecto a su integración dentro de la unidad, dicha herramienta ha sido utilizada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y al final de este.

Además, el uso de este enfoque les hace ver a los alumnos que la herramienta de poder no solamente la sustenta el docente, si no que ellos también forman parte del proceso.

En primer lugar, en la primera sesión, se ha pasado un cuestionario, cuyo objetivo ha sido realizar una evaluación diagnóstica para conocer en qué medida el alumnado estaba habituado a participar en su propia evaluación y si la idea era del agrado del grupo (ANEXO 1).

La evaluación diaria a través de la observación del docente (heteroevaluación) se llevaba a cabo como se ha mencionado anteriormente utilizando una lista de control (ANEXO 2), a través de la cual se comprobaba el seguimiento diario y la mejora técnica y táctica de los alumnos y su adquisición de conocimientos. A través de esta evaluación, el profesor tenía la posibilidad de intervenir en caso de que algún alumno tuviera dificultades, modificando y adaptando las tareas siempre con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

En cuanto al proceso de coevaluación, se han llevado a cabo dos tomas de datos a través de la misma lista de control utilizada para la heteroevaluación (ANEXO 2), una en la sesión número 5 y otra en la última sesión, para tener en cuenta la progresión del alumnado y fundamentalmente para integrar el instrumento de evaluación y que el alumnado se familiarice con dicha herramienta. El proceso tuvo lugar de la siguiente manera:

Se conformaron 3 equipos de 6 alumnos cada uno, y dos de ellos se enfrentaban en un partido mientras el tercero ejercía el papel de observador. Los jugadores del equipo que no estaba participando en el juego tenían la misión de evaluar a un compañero de uno de los equipos del partido, por lo que al término de la clase y tras producirse tres rotaciones en estos roles todos los alumnos habían tenido la oportunidad de jugar dos partidos y haber evaluado a un compañero.

Finalmente, tras el desarrollo de la unidad y la recogida de opiniones en el cuestionario inicial, se procedió a pasar el segundo cuestionario (ANEXO 3). Ambos se llevaron a cabo a través de la plataforma Google Forms, gracias a la cual todos los alumnos pudieron acceder al cuestionario a través de un enlace web, con el objetivo de conocer el grado de satisfacción del propio alumnado.

A continuación, se muestra una temporalización de la unidad didáctica respecto a las acciones de la evaluación formativa llevadas a cabo y la información recogida mediante cuestionarios para evaluar la propuesta de evaluación formativa.

Tabla 1.

Periodización.

		SESIONES											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Herramientas docentes	Cuestionario inicial	X											
	Lista de control (heteroevaluación)	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	
	Lista de control (coevaluación)					X							X
	Cuestionario final												X

Fuente: Elaboración propia.

Una vez explicado el desarrollo del proceso y de las herramientas utilizadas a lo largo del mismo se van a pasar a explicar los aspectos que se refieren meramente a la calificación del alumnado.

En cuanto a la calificación de la unidad didáctica se tendrían en cuenta los procesos mencionados anteriormente, basándose esta en una heteroevaluación llevada a cabo por el docente y en una intervención y participación del alumnado en el proceso a través de una coevaluación, a través de la cual los alumnos se evaluaban entre ellos.

Además, es de gran importancia resaltar el carácter únicamente informativo de las encuestas, ya que en ningún caso formarán parte del proceso de calificación del alumnado.

A continuación, en las siguientes cuatro figuras, se pueden ver representados los datos obtenidos en la segunda encuesta, compartida con el alumnado tras la intervención en el aula. Del mismo modo que en la primera, participaron los 18 alumnos, respondiendo una serie de preguntas relacionadas con su satisfacción personal y su opinión acerca del proceso llevado a cabo, con el objetivo de observar si sus pensamientos con respecto a la primera encuesta habían variado o si por el contrario se mantenían firmes con su idea inicial.

De los 18 alumnos, como se observa en el sector de color azul, el 88,89% se mostraron satisfechos tras la experiencia, mientras que la representación en color naranja, siendo una pequeña minoría (11,11%), no tuvieron el mismo grado de satisfacción que el resto de sus compañeros (figura 6).

¿Te ha gustado la experiencia de poder evaluar a un compañero?

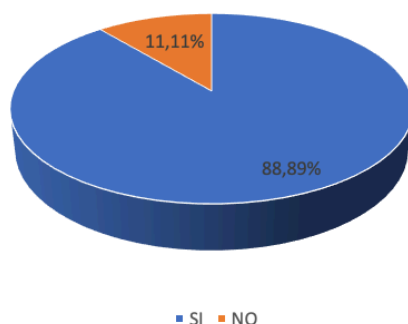


Figura 6.

Grado de satisfacción con relación a la experiencia de evaluar a un compañero.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al aprendizaje percibido por el alumnado, tal y como se puede ver en la figura 7, una amplia mayoría opinaba que la experiencia les había servido para aprender, en concreto, un 94,44%, mientras que el 5,56% opinaba lo contrario.

¿Crees que te ha servido para aprender?

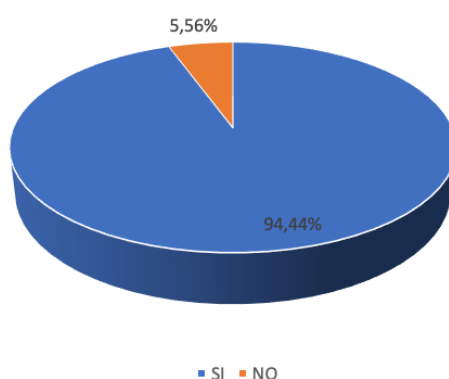


Figura 7.

Influencia de la dinámica en el aprendizaje del alumnado.

Fuente: Elaboración propia.

Tras llevar a la practica la unidad didáctica los alumnos han valorado generalmente de forma positiva la influencia de este tipo de dinámicas sobre la mejora de las interacciones entre los alumnos del grupo (figura 8). El 83,33% de la clase ha respondido que es una dinámica positiva mientras que el 16,67% la contempla como negativa.

¿Crees que es una actividad positiva para las relaciones personales dentro del grupo?

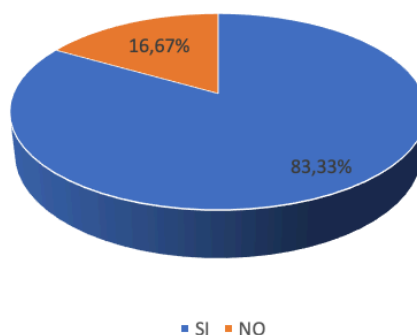


Figura 8.

Influencia de la dinámica sobre las relaciones personales dentro del grupo.

Fuente: Elaboración propia.

La pregunta final, reflejada en la figura 9, se refiere a si al alumnado le gustaría repetir la experiencia en futuras unidades didácticas, y las respuestas han sido positivas, ya que mas de el 70% del grupo ha contestado que sí mientras que un 27,78% reticente al respecto.

¿Te gustaría repetirlo en otras Unidades Didácticas?

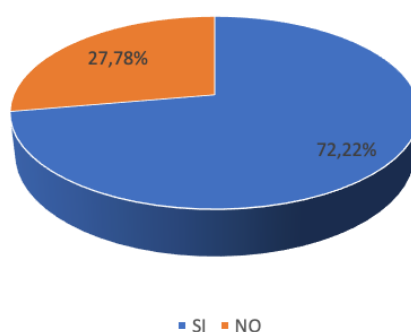


Figura 9.

Opinión del alumnado sobre si repetiría la dinámica en otras unidades didácticas.

Fuente: Elaboración propia.

A modo de conclusión, se puede decir que tras repasar los datos obtenidos en las encuestas y comparar el pre y el post del proceso de coevaluación, es posible afirmar que la mayoría del grupo ya había participado en algún proceso similar y sus experiencias previas habían sido positivas, sin embargo, no encontraban estas dinámicas más motivantes que el resto, ya que en muchos casos no se veían capacitados para ejercer el papel de “docente”. En cambio, tras experimentar el proceso planteado a lo largo de la UD, han percibido la evaluación como un proceso complementario entre alumno y profesor, en el que no se les otorga como tal la responsabilidad completa del docente, pero sí que les da la oportunidad de influir en el proceso evaluativo y en las calificaciones finales de sus compañeros, lo que les hace sentir algo más “importantes”. La pregunta que más me ha satisfecho ha sido la última, ya que a la mayoría de los alumnos les gustaría repetir el proceso en otras unidades didácticas, mientras que en la primera encuesta predominaba el “no” en cuanto al aumento de la motivación en estos tipos de procedimientos.

5. Vinculación y aportación desde las asignaturas del máster.

Gracias a la versatilidad en cuanto a contenidos que ofrece el presente máster y a todas las diferentes asignaturas cursadas a lo largo del mismo, he podido poner en práctica durante el periodo de Prácticum II algunas competencias útiles para mi labor como docente de la asignatura de Educación Física. Además, el propio TFM está basado en mi experiencia en dichas prácticas.

A continuación, a modo de esquema, se muestra detalladamente la aportación que ha supuesto cada asignatura a este trabajo. También es importante destacar que, a pesar de que no todas tengan mención a continuación, en su conjunto sí que han sido de utilidad tanto en el presente como para un futuro.

Tabla 2.

Vinculación y aportación desde las asignaturas del máster.

Código	Asignatura	Aportación para el TFM	Temporalización
63200	Psicología del desarrollo y de la educación	El estudio de las etapas del desarrollo psicológico en la adolescencia y la aplicación de muchas acciones docentes que psicológicamente favorecen al desarrollo de nuestro rol como profesores.	S1
63283	Diseño curricular e instruccional de Educación Física	El estudio de los diferentes modelos pedagógicos y su aplicación. Desarrollo de una unidad didáctica completa con todas sus partes.	S1
63315	Tecnologías de la información y la	Utilización de recursos digitales como la creación de encuestas	S2

	comunicación para el aprendizaje	para el alumnado o el uso de Excel para la creación de gráficos informativos.	
63285	Innovación e investigación educativa en Educación Física	El uso de nuevas metodologías para el desarrollo de la evaluación a través de programas y recursos digitales.	S2
63284	Diseño de actividades de aprendizaje de Educación Física	Desarrollo de sesiones dentro de unidades didácticas y cómo impartirlas y la existencia de diferentes formas de evaluación posibles.	S2

Fuente: Elaboración propia.

En el presente trabajo de fin de máster, tras realizar un análisis de la situación de la clase en cuestión, decidí plasmar una propuesta llevada a cabo en un grupo de alumnos de 4º de ESO, enfocada en la evaluación formativa, concretamente en la coevaluación.

Para llevar a cabo este procedimiento me he inspirado en gran parte en algunas asignaturas del propio máster.

La asignatura de psicología, cursada en el primer cuatrimestre, me ha ayudado a diferenciar las etapas de la adolescencia y a como tratar a los adolescentes en función de la etapa que estén atravesando. Aunque a simple vista no parezca importante para en desarrollo del TFM, lo ha sido, ya que no hubiera podido desarrollar esta metodología de evaluación sin interactuar con los alumnos.

Al igual que psicología, sin ser una asignatura que sienta su base en la evaluación, Diseño Curricular me ha permitido desarrollar una unidad didáctica adaptada al grupo y a partir de ahí comenzar el proceso evaluativo de una forma continua en las diferentes sesiones.

En cuanto a diseño de actividades de aprendizaje sí que ha tenido una influencia directa sobre los tipos de evaluación, ya que en esta asignatura hemos aprendido las

diferentes posibilidades existentes a la hora de evaluar y a llevarlas a cabo de una forma continua y progresiva a lo largo de la unidad didáctica.

Finalmente, hablando de Tic y de Innovación educativa, puedo decir que me han aportado herramientas novedosas y útiles para el desarrollo del proceso evaluativo. En mi caso, las encuestas realizadas en la primera sesión y en la última fueron a través de Google Forms y la evaluación de mi unidad didáctica la he llevado a cabo a través de hojas de Excel, gracias a estas asignaturas he podido manejar estas herramientas y podría haber elegido otras muchas de las que nos han enseñado.

6. Reflexiones y conclusiones.

Tras llevar a cabo todo el análisis del caso y una observación previa del alumnado se ha realizado la propuesta de intervención, utilizando una metodología más procesual que de producto, a través de la cual se ha querido obtener una mejora en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando como herramienta principal la evaluación formativa. Tras la puesta en práctica de la idea se ha llegado a las siguientes conclusiones:

1. El proyecto de coevaluación llevado a cabo es una dinámica intragrupal e individual y ha sido capaz de estimular un ambiente participativo y de respeto entre alumnos y docente, consiguiendo también desarrollar pensamientos críticos y reflexivos por parte del alumnado para señalar los criterios evaluables correspondientes en función de las acciones de sus compañeros.
2. Teniendo en cuenta el comportamiento de los alumnos, la motivación y el interés a lo largo del desarrollo del proceso ha aumentado con respecto a las sesiones en las que se llevó a cabo una heteroevaluación, lo que significa que también ha producido un aumento en las ganas de aprender por parte del alumnado.
3. Además, al ser evaluados por un compañero, se producía un incremento en la motivación y en el esfuerzo para obtener la máxima calificación.

4. También ha supuesto un aumento de la motivación por mi parte, con el objetivo de involucrar al alumnado en el proceso, y por tanto, el aprendizaje ha sido mayor que si hubiera desarrollado un proceso de evaluación tradicional.
5. Mientras que en el cuestionario inicial el 56% de los alumnos negaban que la dinámica les supusiera un aumento en su motivación, en el realizado durante la ultima sesión más de el 70% (72,22%) se mostraba a favor de repetir el procedimiento en otras unidades didácticas.

7. Referencias.

- Álvarez, I. M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*.
- Blázquez, D. (2017). Cómo evaluar bien en Educación Física (El enfoque de la evaluación formativa).
- Díaz, J. (2005). La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física.
- Dimas, S. S. (2015). Tipos de evaluación, según el momento y la finalidad. Universidad Autónoma de Hidalgo División de Docencia Dirección de Superación Académica.
- Fernández-Sierra, J. (1996). ¿Evaluación? No gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 243, pp. 92-97.
- Grau, S. y Gómez-Lucas, M. C. (2010). La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje. *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Marfil. Universidad de Alicante Alcoy.
- Gutiérrez-Sanmartín, M. (1998). Desarrollo de valores en la Educación Física y el deporte. *Apunts. Educación física y deportes*.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. y López-Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*.
- Lagardera, F. (1992). Sobre aquello que puede educar la Educación Física. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*.
- López-Pastor, V. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica Educación Física*.

- López-Pastor, V., Fuentes, T. y Jiménez, B. (2020) Evaluación formativa, compartida y auténtica en Educación Física. Tándem. Didáctica de la Educación Física.
- López-Pastor, V., Monjas, R., Gómez-García, J., López-Pastor, E., Martín, J., González-Vadiola, J., Barba, J.J., Aguilar, R., González-Pascual, M., Heras, C., Martín, M.I., Manrique, J.C., Subtil, P. y Marugán, L. (2006). La Evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*.
- López-Rodríguez, A. (2013). La evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en la Educación Física. Consideraciones en torno a un sistema de evaluación formativa. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*.
- Navarro, V. y Jiménez, F. (2018). La evaluación formativa, una declaración de voluntades para el aprendizaje y un reto para la mejora docente. Universidad de la Laguna.
- OCDE. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing. Obtenido de: <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>.
- Pasek de Pinto, E. y Mejía, M. T. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Pérez-Pueyo, Á., Heras, C. y Herrán, I. (2008). Evaluación formativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*.
- Pineda, S. y Aliño, M. (2002). *El concepto de adolescencia. Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. Obtenido de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/11/16/984/dof/spa/pdf>

Rocha, S. A. y De La Cruz y Trejo, J.A. (2018). *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*.

Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.

Sanmartí, N. (2007), 10 ideas clave. evaluar para aprender. Graó.

Vallejo, M. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*.

Velázquez, R. y Hernández, J. L. (2005). La Educación Física y su imagen social a la luz de las prácticas de evaluación y calificación del aprendizaje. *Tándem*.

ANEXOS

Anexo 1.

CUESTIONARIO INICIAL: Importancia de la coevaluación en Educación Física.

1. ¿Alguna vez has participado en un proceso evaluativo de tus compañeros en Educación Física?
2. ¿Te gustaría/te ha gustado la experiencia?
3. ¿Crees que puede ser positivo para el grupo o para ti en particular?
4. ¿Te resulta más motivante el hecho de ser el “profesor” de un compañero?

Anexo 2.

Lista de control evaluable						
Nombre del evaluador		Nombre del evaluado				
Unidad didáctica:	Ringol		Fecha:			
Observación: En una situación de juego real, el estudiante:			Si	A veces	No	
1. Recibe y da los pasos necesarios con el balón con la mirada erguida.						
2. Se orienta hacia donde quiere lanzar o pasar antes de recibir el balón.						
3. Alterna pases largos y pases cortos con precisión.						
4. Realiza los pases en función de la situación de los oponentes (más o menos bombeados).						
5. Realiza lanzamientos al aro cuando está libre de marca (buena toma de decisiones).						
Total: Est.EF.3.1.2						
6. Cuando en ataque no tiene el balón, se desmarca de su oponente para ofrecer una ayuda a sus compañeros/as.						
7. Cuando en ataque tiene el balón, mantiene la posesión y cuando es posible progresa hacia la meta a través de los 3 pasos o de pases a sus compañeros.						
8. Cuando en ataque tiene el balón y tiene oportunidad de finalizar la jugada, lo hace de forma eficaz.						
9. Cuando pierde el balón recupera su posición en defensa lo antes posible emparejándose con un rival.						
10. En defensa, se comunica con sus compañeros para facilitarles la tarea cuando no está en una situación de oposición directa.						
Total: Est.EF.3.3.						

Anexo 3.

CUESTIONARIO FINAL: La coevaluación en Educación Física.

1. ¿Te ha gustado la experiencia de poder evaluar a un compañero?
2. ¿Crees que te ha servido para aprender?
3. ¿Crees que es una actividad positiva para las relaciones personales dentro del grupo?
4. ¿Te gustaría repetirlo en otras unidades didácticas?