

Evaluar en educación física: análisis de las tensiones existentes y justificación del empleo de la evaluación formativa y compartida*

To evaluate in physical education: analysis of the existing tensions and justification of the employment of the formative and shared assessment

Avaliar na educação física: análise das tensões existentes e justificação do uso da avaliação formativa e compartilhada

Raúl A. Barba-Martín^[1]

David Hortigüela-Alcalá^[2]

Ángel Pérez-Pueyo^[3]

[1] Doctor en Educación. Universidad de Valladolid. España. Facultad de Educación de Segovia. Líneas de investigación: Educación Física, Investigación Cualitativa, Formación del profesorado, Educación Inclusiva. E-mail: raulalberto.barba@uva.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0071-687X>

[2] Doctor en Educación. Universidad de Burgos. España. Facultad de Educación. Estudios documentales en Ciencias de la Actividad Física y de la Educación” (DOCUCAFE). E-mail: dhortiguela@ubu.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5951-758X>

[3] Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León. España. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Estudios documentales en Ciencias de la Actividad Física y de la Educación” (DOCUCAFE). E-mail: angel.perez.pueyo@unileon.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3177-2199>

Date received: 29/10/2019

Date accepted: 06/4/2020

Resumen

Siempre ha existido un amplio debate en torno a la evaluación en Educación Física, tratando de comprender cuál es el modelo más adecuado para desarrollar todo el potencial de esta asignatura. En este artículo pretendemos contribuir al debate, para lo cual tratamos de aclarar algunas ideas preconcebidas a través del análisis de las principales tensiones que surgen en torno a su uso, y la justificación de por qué utilizar procesos de evaluación formativa y compartida en esta asignatura. Nuestra intención es

generar reflexión en torno a la evaluación, con el fin de romper con barreras de corte más tradicional y dotar de una nueva visión a la temática, pretendiendo que sea de utilidad para que el profesorado la pueda aplicar en su aula.

Palabras clave:

evaluación, Educación Física, tensiones, evaluación formativa y compartida, reflexión docente

Abstract

There has always been a wide debate around the assessment in Physical Education, trying to understand what is the most appropriate model to develop the full potential of this subject. In this article, we intend to contribute to the debate, for this, we try to clarify some preconceived ideas through the analysis of the main tensions that arise around its use, and the justification of why it is important to use formative and shared assessment processes in this subject. Our intention is to generate reflection on the assessment, in order to break with traditional barriers and provide a new vision to the subject, pretending that it is useful for teachers and so they can apply it in their classroom.

Keywords:

assessment, Physical Education, tensions, formative and shared assessment, teacher reflection

Resumo

Sempre houve um amplo debate em torno da avaliação em Educação Física, tentando entender qual é o modelo mais adequado para desenvolver todo o potencial dessa disciplina. Neste artigo, pretendemos contribuir para o debate e, para isso, tentamos esclarecer algumas idéias preconcebidas por meio da análise das principais tensões que surgem em torno de seu uso e a justificativa de por que usar processos de avaliação formativa e compartilhada nesta disciplina. Nossa intenção é gerar reflexão sobre a avaliação, a fim de romper as barreiras mais tradicionais e proporcionar uma nova visão do assunto, ao considerar que é útil para os professores aplicá-la em sala de aula.

Palavras-chave:

avaliação, Educação Física, tensões, avaliação formativa e compartilhada, reflexão do professor

Introducción

La evaluación es uno de los aspectos educativos que más controversia genera. La escasa importancia con la cual se ha tratado esta temática en la formación del profesorado durante muchos años conlleva tensiones en los docentes cuando deben implementarla en sus aulas ([Hortigüela, Pérez & Abella, 2015](#); [Hortigüela et al., 2016](#)). Sin embargo,

antes de abordar los debates existentes en torno a la puesta en práctica de la evaluación, es necesario comenzar por plantearse para qué se quiere utilizar. [Sanmartí \(2007\)](#) formula dos finalidades de la evaluación, en función del enfoque con el que se utiliza: a) el enfoque social, relacionado con una evaluación dirigida a la calificación; b) el enfoque pedagógico, mediante el cual la evaluación es usada para identificar posibles cambios o avances, a través de los cuales generar aprendizaje en los estudiantes. Ambas formas de entender y tratar la evaluación generan debates que, si bien están relacionados, se plantean con intenciones claramente distintas. Desde el enfoque social, una evaluación tradicional destinada a la calificación, los debates en cuanto a su puesta en práctica son nulos, pues la gran mayoría se basan en pruebas estandarizadas ([Gibbs & Simpson, 2005](#); [López & Palacios, 2012](#)). Desde el enfoque pedagógico, donde se busca la evaluación como un potenciador del aprendizaje durante todo el proceso, es cuando suelen surgir las dudas entre los docentes para implementarlo ([Pérez & Hortigüela, 2020](#)).

La puesta en práctica de modelos de evaluación innovadores, suele generar una gran cantidad de cuestiones en el profesorado. ¿Qué evaluar?, ¿cuál es la diferencia con la calificación?, ¿cómo conseguir individualizarla? o ¿cómo asegurar que es objetiva?, son algunas de las preguntas más comunes que surgen entre los docentes, cuando quieren modificar sus pautas de evaluación. Estas dudas vienen, en gran parte, provocadas por la escasa formación que adquirió el profesorado sobre sistemas, técnicas e instrumentos de evaluación innovadores, cuando desarrollaron sus estudios académicos ([Barba, 2019](#); [Barba & López, 2017](#); [Barba & Sanz, 2019](#); [Ibarra & Rodríguez, 2010](#); [Tejedor, 1998](#)), pero también por una falta de tradición de los centros universitarios en aplicar modelos de evaluación innovadores, necesarios para que el alumnado los vivencie ([Arribas et al., 2010](#); [Hamodi et al., 2017](#)); de hecho, las percepciones del profesorado con relación al desarrollo de competencias y el uso de procesos de evaluación formativa, son sorprendentemente dispares ([Gutiérrez et al., 2011](#)). Todas estas situaciones generan dudas y confusiones entre el profesorado cuando desean utilizarlos.

El debate en torno a la puesta en práctica de una evaluación innovadora se acrecienta en el área de Educación Física (EF), al incorporarse la noción de la motricidad. ¿Se debe o no calificar lo motriz?, ¿cómo y a través de qué hacerlo?, ¿no queda la motricidad relegada a un segundo plano?, son algunas de las nuevas preguntas que surgen entre los docentes al tratar de incorporar nuevos modelos de evaluación, y se suman a las dudas anteriores. Sin embargo, para poder dar respuesta a estas cuestiones específicas, es necesario comprender su relación con el modelo desde el cual se aborda la EF.

La forma de evaluar en EF está asociada a sus paradigmas y las praxis utilizadas en las aulas. Durante muchos años, la EF ha sido tratada bajo una racionalidad instrumental y un currículum técnico, únicamente con la finalidad de abordar aspectos como el desarrollo del cuerpo o la búsqueda de cánones de belleza, y justificada como educativa bajo su carácter lúdico o de promoción de la cultura deportiva ([Devís & Molina, 2004](#)). En esta forma de entender y tratar la EF, la evaluación se destina a la medición de las capacidades físicas y no a los aprendizajes o progresos realizados, relegando a un segundo plano o eliminando los planteamientos educativos ([Díaz, 2005](#)). Este hecho supone que, desde esta postura de entender la EF, no tenga sentido cuestionarse las anteriores preguntas. Sin embargo, estas tendencias están cambiando, y a la EF se le está otorgando cada vez más la importancia que se merece en el desarrollo global del alumnado, pues ella no solo implica el desarrollo de condiciones, capacidades o

habilidades físicas, sino también una forma de conocerse, autorrealizarse, conectar con los contextos y ofrecer un aprendizaje experiencial, capaz de articular la práctica, la teoría y la sociedad ([Devís & Peiró, 2004](#); [Devís, 2018](#)). Desde este posicionamiento, la evaluación tiene un fin educativo y formativo ([López, 2000](#), 2006), y, por tanto, es cuando los interrogantes planteados cobran sentido. No se trata, entonces, de una evaluación destinada únicamente a evaluar los aspectos motrices más básicos, entendidos estos como los aprendizajes motores esenciales para el desarrollo, sino una evaluación auténtica y orientada al aprendizaje, que conecte con la motricidad en toda su dimensión, siendo además valiosa para la generación de competencias transversales y aplicables fuera del aula: en el ámbito deportivo, los valores, los hábitos saludables o la socialización ([López, 2013](#)).

Por ello, en este manuscrito planteamos una reflexión en torno a las preguntas formuladas, para lo cual realizamos un análisis de las principales tensiones que surgen en los docentes al evaluar en EF y, posteriormente, justificamos cómo la evaluación formativa y compartida es un modelo eficaz para sortear dichas tensiones. Por último, presentamos unas reflexiones acerca de la aplicabilidad de la evaluación en las aulas.

1. Análisis de las tensiones existentes en Educación Física asociadas al uso de modelos de evaluación tradicionales

En este apartado pretendemos debatir los principales mitos y tensiones existentes cuando se trata de poner en práctica modelos de evaluación innovadores en EF. Las vivencias con evaluaciones tradicionales, la escasa formación, la desidia, los miedos ante lo desconocido, o simplemente la negación a afrontar un cambio en la evaluación, arrastran tras de sí una serie de ideas preconcebidas sobre la evaluación, generalmente falsas. Este hecho conduce a una visión distorsionada de la evaluación y a la reproducción de modelos tradicionales. En este sentido, planteamos cinco de las principales tensiones que se manifiestan en el profesorado para aferrarse al uso de una evaluación tradicional.

Si califico, ya evalúo

Siempre ha existido una gran confusión entre el término calificación y evaluación, llegando a utilizarse como sinónimos ([Álvarez, 2005](#); [Hamodi et al., 2015](#); [López, 2004](#); [López & Pérez, 2017](#)). El problema de equiparar ambos términos, surge cuando se considera que calificar implica estar evaluando, lo que conlleva a un reduccionismo de la evaluación y a la pérdida de su esencia, que es fomentar el aprendizaje. Esta confusión suele venir asociada a la exigencia interna del profesorado por poner un número, cuanto antes, a todo lo que se hace, lo cual implica una pérdida de las reflexiones sobre el aprendizaje que se genera. En el ámbito de la EF, este hecho ha dirigido al profesorado al uso de pruebas estandarizadas de condición física, capaces de dotar fácilmente de un número a una respuesta del alumnado, pero incapaces de medir su aprendizaje y proporcionarles una reflexión para mejorar. Por tanto, la calificación es una parte de la evaluación y una obligación docente, pero debe ser únicamente la parte final, que refleje todo el proceso de evaluación ([Pérez et al., 2017](#)).

Es que si tengo que evaluar todo...

Este es un pensamiento habitual en el profesorado, tras el que subyace la necesidad de poner una nota a todo lo que se evalúa. Este hecho supone al docente, además de un gran estrés, un verdadero *dolor de cabeza*, cuando lo que pretende evaluar es el proceso de aprendizaje. El problema radica en dónde se establece el foco de la evaluación, pues, o bien se centra en controlar y puntuar cada parte del proceso, o bien se vincula con la capacidad para mejorar el proceso de aprendizaje a través de ella. De esta forma, cuando el foco se pone en controlar y puntuar, se pierde el carácter constructivista de la evaluación, y su capacidad para ofrecer resultados al alumnado a través de la retroalimentación ([Carless, 2007](#)). En este sentido, se comprende que no se debe pretender calificar todo lo que se evalúa y, para conseguirlo, hay que apartar la calificación del proceso de evaluación. Y es que, como lo expresan [Hortigüela et al. \(2019\)](#): “todo lo calificable debería de ser evaluable, pero no todo lo evaluable tiene por qué ser calificable” (p.14).

¿Y dónde queda lo motriz en la evaluación?

El profesorado de EF tiende a pensar que, si utiliza la evaluación durante el proceso, estará dejando de lado el desarrollo motriz. En este caso hay que reconocer que ésta es una concepción cierta y falsa a la vez, pues depende de a qué nos referimos con desarrollo motriz dentro de la EF. Es verdad que la evaluación de los procesos de aprendizaje va a suponer una pérdida de tiempo de trabajo motriz con respecto al uso, por ejemplo, de una evaluación basada en emplear pruebas de condición física o pruebas finales. Sin embargo, el desarrollo motriz en EF es mucho más que el simple trabajo del cuerpo como un instrumento o una máquina ([Barbero, 2007](#); [Sparkes, 2001](#)) e implica ser capaz de que el alumnado extrapole dicho desarrollo a su día a día, para lo cual es fundamental la reflexión a través de la evaluación ([Mintah, 2003](#)). Por tanto, la pregunta debería ser: si sólo uso evaluación final o test en EF, ¿dónde queda el desarrollo de una verdadera motricidad?

Además, [Pérez & Hortigüela \(2020\)](#) nos recuerdan que, probablemente, para muchos docentes y alumnos las pruebas de condición física (como actividad de calificación basada en baremos), se ha convertido en lo peor de nuestra materia. Sin embargo, parecemos haber olvidado que el propio Ministerio de Educación en España, nos explicaba, ya en 1992, que

Los métodos cuantitativos (la aplicación de tests denominados de aptitud física) para la obtención de datos, no son en sí mismos malos o buenos, sino por la finalidad a la que se los destina. Una prueba para medir el desarrollo de una determinada capacidad física es, en sí misma, un instrumento perfectamente válido. Las controversias en torno al uso de dichos instrumentos se producen por el tiempo que precisan, por el carácter normativo que se le da a las mismas y por la transferencia directa del dato obtenido a la calificación del alumno [...] Es en este sentido de diagnóstico en el que su carácter normativo, respecto al grupo de edad y entorno próximo, tiene validez, pero nunca al servicio de la calificación del alumno, puesto que será preciso darle un carácter criterial valorando el progreso respecto al punto de partida de cada alumno ([MEC, 1992](#), p.116).

Por ello, la diversificación de actividades es necesaria e imprescindible en el currículo de EF, y requiere de un diseño de tareas encaminadas a su evaluación, que no debería

centrarse en las estrategias cuantitativas de las distintas pruebas de aptitud física o de habilidad. En este sentido, el propio Ministerio establece también que

En el campo de la habilidad, se vienen empleando igualmente métodos cuantitativos para su evaluación. Estos métodos, si bien pueden tener en muchos casos un aspecto motivador (y en otros de frustración), responden, igualmente, a una valoración final de un resultado, que no permite en muchos casos extraer más conclusiones que las estadísticas propias del fenómeno observado. Sería interesante utilizar otros instrumentos de evaluación que no sean exclusivamente los tests cuantitativos, instrumentos que podrían estar basados en técnicas de observación que pudieran mostrar su ventaja al menos en dos aspectos fundamentales: 1) Informa al alumno de su ejecución y los posibles errores cometidos, 2) Puede efectuarse durante todo el proceso ([MEC, 1992](#), p.116).

Es por ello que, como veremos más adelante, la complementación con procesos de evaluación formativa resulta imprescindible.

O evalúo yo, o evalúan los estudiantes

La evaluación y la calificación no deben ser utilizadas como herramientas de poder por parte del docente ([Fernández, 2005](#), 2007). Negarse a aceptar que el estudiante debe ser partícipe de la evaluación, oculta una inseguridad o una oposición del profesorado por mostrarse al alumnado. Por un lado, subyace un miedo a que su práctica sea juzgada, pero esto solo es posible si la praxis no es correcta, no está bien fundamentada y, por tanto, no se le puede explicar al alumnado por qué se ha decidido desarrollar y qué se espera aportar en el fomento de su aprendizaje. Por otro lado, la oposición a que el alumnado participe en la evaluación, puede llegar acompañada de un miedo en el profesorado a perder su status frente a sus alumnos. En este caso, la evaluación y la calificación son usadas como métodos de coacción contra los estudiantes, para conseguir que se ciñan a realizar unas pruebas planteadas por el docente, sin reflexionar, bajo un temor a suspender. Por tanto, no querer ser transparentes con el alumnado, y no querer dejarles participar, supone caer en prácticas de evaluación injustas ([Santos, 2014](#)).

Se pierde mucho tiempo en la evaluación

Probablemente este sea el aspecto más resaltado para negarse a usar métodos de evaluación innovadores. En esta idea subyace el error de separar el aprendizaje de la evaluación y, por tanto, no integrarla de manera natural en el desarrollo de las clases, al no ser capaz de articular correctamente la evaluación individual con la grupal y el desarrollo del aprendizaje de la clase. El problema está asociado con las vivencias y utilización de modelos tradicionales, donde el desarrollo de contenidos y su evaluación están separados. En estos modelos prima impartir los contenidos curriculares y la evaluación a través de pruebas o exámenes. Es, únicamente, una forma de catalogar el aprendizaje del alumnado. Por tanto, cuando se trata de poner en marcha una evaluación destinada a desarrollar y potenciar los aprendizajes en todas sus vías, se tiene la falsa sensación de que se está invirtiendo mucho tiempo ([López et al., 2013](#)), cuando la verdad es que el tiempo no se está perdiendo, sino que se está invirtiendo en desarrollar los aprendizajes de forma completa y reflexiva.

2. ¿Hacia dónde dirigirnos? Justificación del empleo de la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física

Las tensiones analizadas, nos hacen comprender la necesidad de romper con los modelos tradicionales de evaluación, y dirigirnos a propuestas de evaluación alternativas, capaces de abordar la evaluación y calificación de forma coherente, incidir en todos los aspectos del aprendizaje, dotar de importancia a la motricidad en todas sus dimensiones, hacer partícipe al alumnado e integrarse de forma natural en el desarrollo de las clases. Este es el caso de la evaluación formativa y compartida, cuyo uso en EF:

Da un mayor sentido y rigor a la asignatura

A través de este modelo de evaluación, el alumnado es consciente de lo que aprende y lo que el profesorado le exige y, por lo tanto, le da la posibilidad de intervenir en la toma de decisiones de las tareas demandadas ([Calatayud, 2019](#)). El abordaje que se hace de la motricidad, abandona las concepciones en las que el alumnado es tratado como una máquina que debe reproducir ejercicios y se califica por sus resultados, sin conceder importancia a su aprendizaje. La evaluación formativa y compartida, permite al alumnado abordar el aprendizaje a través de la reflexión, que le dirige a indagar e implementar situaciones de potenciación de su desarrollo motriz en todos los ámbitos de su vida ([López & Sicilia, 2017](#)). De esta forma, permite que la EF adquiera un mayor rigor curricular al abordar la motricidad desde todas sus dimensiones y conectar con la vida del alumnado, lo cual, a su vez, le otorga una mejor visión en la sociedad, tanto a nivel de la comunidad educativa como familiar.

Vincula la evaluación con el aprendizaje generado

Evaluar es aprender, y viceversa. En realidad, son dos procesos que no deberían comprenderse por separado, pues está demostrado que la evaluación condiciona el qué y cómo aprende el estudiante ([Biggs, 2005](#); [Brown & Pickford, 2013](#); [Sanmartí, 2007](#); [Santos, 2014](#)). Por ello, la evaluación que se plantee debe ser integral, y capaz de abarcar los diferentes tipos de aprendizaje ([López et al., 2016](#)). En este sentido, la evaluación formativa y compartida es un modelo idóneo para el desarrollo de un aprendizaje competencial en el alumnado, que se asiente en él con firmeza y pueda desarrollar en el futuro ([Hamodi et al., 2018](#); Hortigüela, [Manrique et al., 2012](#); Pérez & López, 2015). Sus funciones de diálogo, reflexión, trabajo compartido, comprensión de los conocimientos o construcción de vías de mejora, le hace un modelo único y eficaz para asentar conocimientos y poder hacer todo uno el proceso de generar aprendizaje, asumirlo, comprenderlo, mejorarlo y ponerlo en práctica en otros contextos.

Permite implicar al alumnado en su evaluación

Para desarrollar al máximo nivel el aprendizaje, es necesario que el alumnado entienda y participe en el proceso de evaluación con coherencia y responsabilidad ([Hortigüela et al., 2019](#)). La participación del alumnado en la evaluación es beneficiosa para la adquisición de saberes y valores ([Boud & Falchikov, 2007](#); [Dochy et al., 1999](#); [Hortigüela & Pérez, 2016](#); [López et al., 2011](#); [Pérez et al., 2014](#)). Por ello, en las aulas

se suele fomentar principalmente desde dos técnicas: la autoevaluación que el propio alumnado va haciendo de su aprendizaje, y la evaluación entre pares o coevaluación, que el alumnado lleva a cabo junto a sus compañeros, para darse y recibir retroalimentaciones sobre sus aprendizajes. Para conseguir la eficacia de estos procedimientos, es necesario que el alumnado conozca y comprenda desde el principio los criterios asignados al desarrollo de su aprendizaje. De esta forma podrá ir avanzando a través de ello, conocer dónde está en cada momento, hasta dónde ha llegado y por qué, lo cual va a permitir al profesorado dar un salto lógico y con justicia a la calificación ([Pérez, 2010a](#)).

Genera reflexión sobre la práctica docente

En el proceso de análisis y retroalimentación, el maestro y su praxis también se ven implicados. De acuerdo con múltiples investigaciones ([Brown & Glasner, 2003](#); [Dochy et al., 2002](#); [López, 2006](#)), la evaluación formativa no solo mejora el aprendizaje del alumnado, sino también el del profesorado y los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a que es un método que permite al docente reflexionar sobre su práctica ([Gargallo et al., 2010](#)), con el fin de mejorarla para seguir potenciando el aprendizaje de su alumnado. De esta forma, la autorreflexión del docente y la retroalimentación entre alumnado-profesorado le van a permitir comprobar si lo que pretendía enseñar ha tenido los efectos deseados y, de no ser así, dónde debe implementar cambios para solucionarlo. Por tanto, permite a los docentes establecer una mayor conexión con la metodología empleada en las clases y con todas las variables organizativas presentes en el aula.

Fomenta la responsabilidad y autorregulación del trabajo del estudiante

La retroalimentación que el profesorado proporciona al alumnado a través de la evaluación, debe ir dirigida hacia los procesos que le permitan mejorar una tarea, y no únicamente a hacia la tarea en sí misma ([García et al., 2015](#)). El fin de la retroalimentación debe ser que el alumnado adquiera una autonomía que le permita llegar a comprender cómo mejorar su aprendizaje a través de procesos de autorregulación ([García, 2015](#)). Para ello se deben cumplir los pasos descritos: hacer partícipe y consciente al alumnado, incidir en los procesos y no solo en los resultados, y fomentar la reflexión. También es necesario que el alumnado adquiera un compromiso, tanto a nivel individual con su aprendizaje, como a nivel grupal con el desarrollo de la clase y el aprendizaje de sus compañeros. En la asignatura de EF, la autorregulación va a permitir que el alumnado comprenda que esta asignatura va más allá de lo que acontece en las aulas ([Heras et al., 2017](#), 2019). A través del planteamiento de tareas que requieran de organización y colaboración el profesorado, puede utilizar la evaluación como un medio para realizar un análisis trans-contextual del proceso de la tarea ([Pérez, 2010a](#)).

3. Reflexiones en torno a la aplicabilidad de la evaluación en el aula

Una de las principales reflexiones que podemos extraer de los análisis anteriores, es que es necesario implantar en las aulas una evaluación orientada al aprendizaje. Para ello, de

acuerdo con las investigaciones de [Carless \(Carless, 2007, 2015; Carless et al., 2006\)](#) hay que tener en cuenta tres características:

1. Las tareas de evaluación deben ser planteadas como tareas de aprendizaje, sin que se produzca una separación entre ambas, ni supeditar una a la otra. Por tanto, se hace necesaria una concienzuda planificación por parte del profesorado, ya no solo de actividades u objetivos finales, sino de procesos, construcciones, relaciones o conexiones con la sociedad. Solo de esta manera conseguiremos una EF capaz de vincular lo motriz con lo social, lo cognitivo y las interacciones sociales; ejemplos de ellos los encontramos en experiencias de Aprendizaje-Servicio ([Ríos, 2006](#)) o del Estilo Actitudinal ([Pérez, 2010b](#)), entre otros.
2. Se debe implicar al estudiante en las dinámicas de evaluación, a través de estimular las capacidades de autoevaluación ([Hortigüela et al., 2017](#)). Es un proceso enfocado a la capacidad de comprensión de los estudiantes sobre las tareas y los aprendizajes. Para ello, el profesorado debe mostrar al alumnado con claridad los criterios establecidos y el camino para llegar a ellos, utilizando la autoevaluación y la coevaluación (evaluación entre pares) como procedimientos para que el alumnado reflexione sobre desarrollos y procesos, y no sobre contenidos o aprendizajes puntuales.
3. Uso de la retroalimentación, como forma de potenciar el diálogo entre el profesorado y el alumnado. La retroalimentación se debe usar de manera continua durante los procesos de aprendizaje, para que el alumnado adquiera un autoconocimiento y desarrolle habilidades reflexivas críticas ([Boud et al., 2018](#)). El profesorado debe dirigir su retroalimentación hacia la potenciación del aprendizaje y no hacia contenidos concretos, para conseguir que el alumnado reflexione y no se dirija únicamente a reelaborar lo exigido por el docente.

Los aprendizajes deben salir de las aulas junto al alumnado y, para ello, es prioritario el uso de una evaluación auténtica. [Brown \(2015\)](#) considera que, para conseguir una evaluación auténtica, el profesorado debe utilizar “un enfoque proactivo para el diseño de la evaluación, interrogando y clarificando propósitos, aplicaciones, enfoques y métodos, acción y temporalización, es decir, una evaluación ajustada a un propósito”. Desde este posicionamiento, se comprende la evaluación como un eje transversal en toda la planificación y organización de los aprendizajes ([Heras et al., 2019; Pérez et al., 2019](#)). El propósito debe ser que el alumnado llegue a un aprendizaje capaz de extrapolarlo fuera del aula y la evaluación sea el medio a través del cual alcanzarlo de forma autónoma, para que se pueda producir dicha conexión con su vida cotidiana. En este sentido, es necesario que la evaluación se aplique en situaciones reales de aprendizaje, pues descontextualizarla conlleva a que, aunque sepan reproducir los conocimientos adquiridos, esto no implique que sepan ponerlos en práctica en situaciones reales ([Bloxham & Boyd, 2007](#)). Por tanto, la evaluación debe ser capaz de conectarse con sus intereses, ser aplicable fuera del aula, tener un carácter interdisciplinar y vincularse a la comunidad educativa.

Los instrumentos de evaluación que el profesorado use, deben ir asociados a procedimientos concretos ([López & Pérez, 2017](#)). La evaluación se debe registrar de forma coherente, para que el alumnado pueda apoyarse en ella en cualquier momento del proceso de aprendizaje ([López, 2006](#)). Por ello, no nos valdrán los mismos instrumentos para todos los aprendizajes, sino que estos se deben diseñar y adaptar a las dinámicas aprendizaje planteadas. La creación de estos instrumentos partiendo de cero,

puede resultar difícil para alguien que apenas se inicia en el uso de la evaluación formativa y compartida, por lo que en los últimos años se han divulgado ejemplos de instrumentos para enseñar a los docentes a adaptarlos. Entre estos, encontramos la contribución de [Pérez et al. \(2017\)](#), quienes, tras una aclaración terminológica, exponen los principales instrumentos utilizados por el profesorado que realiza evaluación formativa y compartida, y dirigen a los lectores hacia repositorios donde los pueden consultar. Una vez diseñados los instrumentos, deben ser explicados y entregados al alumnado antes de comenzar, para que mediante su uso, consigan generar consciencia sobre el aprendizaje ([Pérez et al., 2019](#)). Además, el instrumento debe ser un apoyo para la retroalimentación entre profesorado y alumnado, sobre él cual se puedan producir diálogos que desencadenen en mejores aprendizajes. Por tanto, los instrumentos no deben nunca condicionar el aprendizaje, sino estar diseñados para potenciarlo.

4. Conclusiones

A través de este manuscrito, pretendemos aportar una serie de reflexiones en torno a la evaluación en EF. El uso de modelos tradicionales de evaluación, basados en test, ha sido muy común en esta área, lo cual conduce a una reducción de su potencial a nivel curricular y social. Para vislumbrar cómo dar solución a esta problemática, y cuáles son las principales barreras, analizamos cinco tensiones presentes cuando se quieren poner en marcha modelos de evaluación innovadores en EF, y cinco aportes de la evaluación formativa y compartida para esta área. Las reflexiones nos conducen a comprender la necesidad de superar la evaluación tradicional por enfoques más abiertos, participativos y que conecten verdaderamente con la realidad social. Este hecho viene justificado bajo una exigencia de acabar con las injusticias -curriculares, éticas y corporales- que acontecen en EF, propiciar un aprendizaje más integral, abordar la motricidad en todas sus dimensiones, brindar mayor autonomía al alumnado, y conseguir que la motricidad trascienda las aulas. Por tanto, es innegable que, si queremos dotar al alumnado de un aprendizaje motriz consciente, en toda su dimensión y capaz de ponerlo en práctica fuera de las aulas, el profesorado debe dirigir sus esfuerzos por el asentamiento de una evaluación auténtica y orientada al aprendizaje.

Referencias

1. Álvarez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
2. Arribas, J., Carabias, D., & Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 27-35.
3. Barba, R. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid, Segovia.
4. Barba, R., & López, V. (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.

5. Barba, R., & Sanz, C. (2019). El proceso de transformación hacia un boletín de evaluación cualitativo e individual en Educación Infantil mediante investigación-acción participativa. *Infancia, Educación y Aprendizaje* , 5(2), 504-509.
6. Barbero, J. (2007). Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 21-38.
7. Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
8. Bloxham, S., & Boyd, P. (2007). *Developing effective assessment in higher education: a practical guide*. Maidenhead: Open University Press.
9. Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P., & Tai, J. (Eds.) (2018). *Developing evaluative judgement in higher education. Assessment for knowing and producing quality work*. London: Routledge.
10. Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. New York, US: Routledge.
11. Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-10
12. Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea .
13. Brown, S., & Pickforf, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid: Narcea .
14. Calatayud, M. (2019). Una oportunidad para avanzar hacia la evaluación auténtica en Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 259-265.
15. Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
16. Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976.
17. Carless, D., Joughin, G., & Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education* , 31(4), 395-398.
18. Devís, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 121-131.

19. Devís, J., & Peiró, C. (2004). Los materiales curriculares en la educación física. En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 63-94). Madrid: Biblioteca Nueva.
20. Devís, J., & Molina, J. (2004). Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. Em F. Caparroz & N. De Andrade (Ed.), *Educação física escolar. Política, investigação e intervenção* (pp. 35-49). Vitória: Proteoria.
21. Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde.
22. Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de Evaluación. *Boletín de la RED-U*, 2(2) 13-30.
23. Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education* 24(3), 331-350.
24. Fernández, J. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia & J. Fernández (Coords.), *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). Barcelona: Inde .
25. Fernández, J. (2007). Dignity and democracy in the college classroom: the practice of self-evaluation. In R. Goldstein (Ed.), *Useful theory: making critical education practical* (pp. 105-128). Nueva York: Peter Lang Publishing.
26. García, E., Gallego, B., & Gómez, M. (2015). Feedback and self-regulated learning: How feedback can contribute to increase students' autonomy as learners. In M. Peris & J. Merigó (Eds.), *Sustainable learning in higher education - developing competencies for the global marketplace* (pp. 113-130). New York: Springer.
27. García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* , 21(2), 1-24.
28. Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1681-5653.
29. Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education* , 1, 3-31.
30. Gutiérrez, C., Pérez, Á., Pérez, M., & Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
31. Hamodi, C., López, V., & López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161.

32. Hamodi, C., López, V., & López, A. (2017). If I experience formative assessment whilst at University will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190.
33. Hamodi, C., Moreno, J., & Barba, R. (2018). Medios de evaluación y desarrollo de competencias en educación superior en estudiantes de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 241-257.
34. Heras, C., Pérez, Á., & Herrán, I. (2017). Aprender a nadar a ritmo: ejemplo de intradisciplinariedad mediante el uso de estrategias de autorregulación. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 470-478.
35. Heras, C., Pérez, A., Hortigüela, D., Hernando, A., & Herrán, I. (2019). La autorregulación en la condición física: un enfoque desde el estilo actitudinal. En F. Ruiz, J. González & A. Calvo (Coords.), *Educación Física, deporte y expresión corporal para generar una vida activa, saludable y prevenir e intervenir en el sedentarismo y la obesidad* (pp. 171-178). España: Editorial APEF.
36. Hortigüela, D., & Pérez, A. (2016). La evaluación entre iguales como herramienta para la mejora de la práctica docente. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 7, 865-879.
37. Hortigüela, D., Pérez, A., & Abella, V. (2015). Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: Contraste de grupos de inicio y final de carrera. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 12-32.
38. Hortigüela, D., Pérez, A., & Fernández, J. (2017). Relación entre el estilo actitudinal y la responsabilidad evaluativa del alumnado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 35(13), 89-99.
39. Hortigüela, D., Pérez, A., & González, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27.
40. Hortigüela, D., Pérez, A., & López, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-5.
41. Hortigüela, D., Pérez, A., & Moreno, A. (2016). ¿Cómo enseñamos a los futuros docentes?: análisis documental y contraste de percepciones entre alumnos y profesores. *Estudios Pedagógicos*, 42(3) 207-221.
42. Ibarra, M., & Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
43. López, C., Benedito, V., & León, M. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. La perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación universitaria*, 9(4), 11-22.

44. López, V. (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.
45. López, V. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 221-232.
46. López, V. (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
47. López, V. (2013). Nuevas perspectivas sobre evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física*, 29(3), 1-10.
48. López, V., Castejón, J., Sicilia, A., Navarro, V., & Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International* , 48(1), 79-90.
49. López, V., & Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13, 317-340.
50. López, V., & Pérez, A. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León, España: Universidad de León.
51. López, V., Pintor, P., Muros, B., & Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education* , 37(2), 163-180.
52. López, V., & Sicilia, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education* , 42(1), 77-97.
53. Manrique, J., Vallés, C., & Gea, J. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 87-102
54. MEC Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Materiales para la Reforma. Secundaria. Educación Física*. Madrid: Servicio de publicaciones.
55. Mintah, J. (2003). Authentic assessment in physical education: prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7(3), 161-174.
56. Pérez, A. (2010a). El estilo actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física. Madrid: Editorial CEP S.L.

57. Pérez, A. (2010b). Fiestas, escenarios y espectáculos en la calle: la satisfacción de conseguir que los demás disfruten. *Tándem. Didáctica de la Educación Física* 32, 25-35.
58. Pérez, A., Casado, O., & Hortigüela, D. (2019). La evaluación formativa, la autorregulación y la secuenciación de las competencias. En J. Manso & J. Moya (Coords.), *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 103-120). Madrid: Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE).
59. Pérez, A., & Hortigüela, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 639-647.
60. Pérez, A., Hortigüela, D., Gutiérrez, C., & Hernando, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Infancia, Educación y Aprendizaje* , 5(2), 559-565.
61. Pérez, A., Hortigüela, D., & Hernando, A. (2014). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. En P. Membiela, N. Casado y M. Cebreiros (Eds.), *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria* (pp. 285-289). Ourense: Educación Editora.
62. Pérez, A., López, V., Hortigüela, D., & Gutiérrez, C. (2017). Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa. En V. López & A. Pérez (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias en todas las etapas educativas* (pp. 70-91). León: Universidad de León.
63. Ríos, M. (2006). Estrategias inclusivas en el área de Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física* , 21, 81-91.
64. Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
65. Santos, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje, cuando la flecha impacta en la diana* (2ª Ed.). Madrid: Ed. Narcea.
66. Sparkes, A. (2001). Las identidades deportivas y el cuerpo: una relación problemática. En J. Devís (Coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 181-201). Alicante: Editorial Marfil.
67. Tejedor, F. (Dir.) (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Madrid: CIDE.

[1] **Cómo citar este artículo:** Barba-Martín, R. A.; Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2020). Evaluar en educación física: análisis de las tensiones existentes y justificación del empleo de la evaluación formativa y compartida. *Educación Física y Deporte*, 39(1), XX-XX. DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a03>