

EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA



Ángel Pérez-Pueyo

Universidad de León

angel.perez.pueyo@unileon.es

David Hortigüela-Alcalá

Universidad de Burgos

dhortiguela@ubu.es

Carlos Gutiérrez-García

Universidad de León

cgutg@unileon.es

Víctor López-Pastor

Universidad de Valladolid

vlopez@mpc.uva.es



1. ¿ LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA COMO MODELO PEDAGÓGICO?

A estas alturas del libro, seguro que están claras las condiciones que deben cumplir las nuevas propuestas metodológicas para que puedan llegar a considerarse modelo pedagógico en la actualidad.

Desde que, a finales de los años 70, el modelo Comprensivo (Bunker & Thorpe, 1982) diese un giro de 180° a la enseñanza de los deportes colectivos, y hasta los actuales modelos pedagógicos (Fernández-Río, Hortigüela-Alcalá, & Pérez-Pueyo, 2018), la evolución de los modelos en Educación Física (EF) ha sido sorprendente. Sin embargo, en general, una de las limitaciones de muchos de ellos la encontramos en los procesos de evaluación cuando se aplican en contextos educativos (Pérez-Pueyo, 2015). Por ello, en este capítulo se pretende reflexionar sobre la posibilidad de considerar la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) como un modelo pedagógico, pues, como se intentará demostrar, su acción se lleva a cabo sobre el proceso de enseñanza con la intención de generar aprendizaje e individualizarlo adecuándolo al contexto. Además, su desarrollo se implica un cambio metodológico evidente (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, & González-Calvo, 2019).

Si recordamos, Metzler (2005) consideraba que la enseñanza debe poner el foco de atención en el estudiante, cediendo el docente una parte importante de su protagonismo y responsabilidad para que se pueda generar un aprendizaje auténtico y real. Y este mismo autor (Metzler, 2011), al igual que Gurvitch y Metzler (2010) establecen que para que un modelo pueda caracterizarse como tal debería contener una serie de elementos como son: 1) las bases teóricas del modelo, 2) las prioridades del dominio del aprendizaje, 3) las guías para la toma de decisiones de los docentes, 4) las tareas de aprendizaje de los estudiantes, 5) las evaluaciones y 6) los puntos de referencia para verificar la aplicación del modelo.

La evolución de este enfoque ha establecido cuáles son los cuatro elementos fundamentales que todo proceso de enseñanza y aprendizaje deben relacionar: el estudiante, el docente, el contenido y el contexto (Haerens, Kirk, Cardon, & De Bourdeaudhuij, 2011) y autores como Quennerstedt y Larsson (2015) o Casey, MacPhail, Larsson y Quennerstedt (2020) la complementan con la necesidad de fundamentarlos en el por qué y el para qué se utiliza un modelo. Sin embargo, a estas condiciones fundamentales, se deben añadir una serie de requisitos vinculados a la trayectoria, difusión y expansión que permita aproximar la propuesta metodológica a examen a su consideración por parte de la comunidad científica como modelo pedagógico (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, Hernando, & Granero-Gallegos, 2020). Siguiendo a Metzler (2005), para que un modelo pueda caracterizarse como tal debe contener una serie de elementos que deben articularse de forma comprensiva y coherente. Estos elementos son: 1) las bases teóricas del modelo, 2) las prioridades del dominio del aprendizaje,



1. ¿La Evaluación Formativa y Compartida como modelo pedagógico?

3) las guías para la toma de decisiones de los docentes, 4) las tareas de aprendizaje de los estudiantes, 5) las evaluaciones y 6) los puntos de referencia para verificar la aplicación del modelo.

En cualquier caso, parece lógico que los modelos, cuando se aplican en un contexto educativo, tengan una adecuada evaluación. En este sentido, sin duda, la EFyC es el proceso que más cantidad de aprendizaje genera y que su implementación es perfectamente factible, como ya se ha demostrado (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Fernández-Río, 2020; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, & Fernández-Río, 2020).

2. ¿POR QUÉ LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA COMO MODELO PEDAGÓGICO?

Quizás, una de las primeras razones se encuentre en la necesidad de perder el miedo a la calificación de muchos docentes de EF, pues son innumerables los que preferirían que su profesión sólo requiriera evaluar y no calificar (López-Pastor, et al., 2005). Sin embargo, la presión es tan alta para algunos que únicamente se centran en ésta última, olvidando la verdadera función que les compete para generar aprendizaje y que no es otra que evaluar. Es necesario dejar de interpretar la evaluación desde un punto de vista principalmente finalista y sumativo.

En este punto sería necesario reflexionar sobre cuáles podrían ser los principales motivos por los que el profesorado reconoce no adentrarse en estos sistemas de evaluación. En este sentido, Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y González-Calvo (2019) plantean los siguientes: a) a los docentes les parece más sencillo y menos traumático responsabilizarse exclusivamente de la evaluación-calificación final; b) la carga de trabajo es menor al utilizar la calificación como principal vía de actuación; c) la sensación de control de aula es mayor si son los docentes los que toman todas las decisiones evaluativas. Estos aspectos se fundamentan en la lógica de la tradición y la cultura de una educación bancaria que nos planteaba Freire (1970), donde el profesor es el único que sabe y decide sobre la nota que tiene el estudiante.

Los modelos pedagógicos y las metodologías activas han dejado clara la necesidad de involucrar al alumnado en el proceso de aprendizaje (León-Díaz, Arijá-Mediavilla, Martínez-Muñoz, & Santos-Pastor, 2020). Por ello, parece necesario concienciar al profesorado de la importancia de utilizar enfoques participativos, al igual que lo es en los modelos pedagógicos o las metodologías activas, si la intención es romper con el paradigma tradicional con el que habitualmente se enfoca la evaluación (Mejía, 2012). Sin embargo, en varios casos, los modelos dejan de lado la evaluación o no es una prioridad del proceso de aprendizaje, cuando ésta determina claramente la relación entre docente y discente y la forma de implicar al alumnado en la misma (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Fernández-Río, 2020).

Si echamos la vista atrás y nos centramos en aquella actividad de calificación que ha marcado la historia de la EF, recordaremos que los test de condición física (como actividad de calificación basada en baremos) han sido y, aún son, una parte importante de nuestra materia. Sin embargo, para una parte significativa de nuestro alumnado ha sido y es lo peor de la misma y un enorme lastre para una buena parte del profesorado, aunque para otros sean cómodos (López-Pastor, et al., 2005). De hecho, la justificación de su utilización desde los años 90 se centra en la supuesta objetividad, aunque éstos llevan siendo cuestionados respecto a su utilización para la calificación (López-Pastor, et al., 1999, 2006). Y es que la interpretación que muchos



docentes llevan haciendo años es errónea, pues el propio Ministerio ya establecía en 1992 que

Los métodos cuantitativos (la aplicación de test 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.116-117).

De ello se desprende que, aunque los test pueden y deben ser utilizados para valorar la condición física del alumnado (RD 1105/2014) y tomar medidas para su posterior desarrollo (Pérez-Pueyo, 2010), no debemos perder de vista que este tema se relaciona directamente con la pérdida de motivación de aquellos a los que se les jerarquiza en los últimos puestos, sin apenas margen de mejora real a corto plazo.

Si hablamos del resto de contenidos de la materia, ni que decir tiene que la utilización de test técnicos y de habilidad de corte cuantitativo desvirtúan el planteamiento del desarrollo integral de las capacidades del individuo (LOGSE, 1990) y su enfoque competencial que establecen las leyes educativas desde 1990 y hasta la actualidad (LOE, 2006).

Sin embargo, otra de las razones, y quizás la prioritaria, es la necesidad de ser objetivos en el proceso de valoración del trabajo realizado por el alumnado si pretendemos que su motivación sea positiva (García de las Bayonas Plazas, & Baena-Extremera, 2017). Parece imprescindible que el esfuerzo realizado por el alumnado sea guiado con claridad desde el primer momento del proceso de enseñanza y aprendizaje; aspecto clave para generar un clima, una actitud y motivación adecuadas. Es conocida la importancia de la motivación orientada a la tarea en la EF (Méndez-Giménez, Fernández-Río, & Cechinni, 2013; Menéndez, & Fernández-Río, 2017); sin embargo, esta meta requiere de un esfuerzo conjunto docente-alumnado para alcanzarla con garantías de éxito.

Por ello, cuando nos centramos en la evaluación, ésta debe vincularse a la utilización de procedimientos (técnicas) diversos que se adapten al contexto, al alumnado y al contenido a desarrollar, y su concreción en instrumentos para conseguir identificar con claridad los niveles de logro que puede o debe alcanzar el alumnado.

Llegados a este punto de concreción ¿qué requieren unos buenos instrumentos de evaluación para poder justificar una calificación justa y adecuada? ¿tendría sentido no aprovechar la información que ofrece al docente para generar aprendizaje en el alumnado? ¿Y si, además, el diseño de estos instrumentos y la selección de los procedimientos para comprobar el aprendizaje se vinculasen no sólo con el qué aprender, sino con el cómo y para qué? ¿qué conseguiríamos? La respuesta parece clara: se lograría que el proceso de evaluación fuese formativo, adecuándolo al aprendizaje, a la enseñanza, a la materia y al contexto (Haerens, Kirk, Cardon, & De Bourdeaudhuij, 2011) y fundamentados al por qué y al para qué se utiliza, como establecen diferentes autores (Quennerstedt, & Larsson, 2015; Casey, et al., 2020), que son algunas de las bases que debe tener un modelo pedagógico, como hemos visto anteriormente.

Pero profundicemos en esta afirmación...

2.1. ORIGEN Y FUNDAMENTOS

El término, Evaluación Formativa, fue introducido el año 1967 por Scriven. La pretensión era la de referirse a los procedimientos que podrían utilizar los docentes con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje que se observen en el alumnado. En este sentido, y como comenta Adall (1980), este término posee una función de regulación de los medios de formación del sistema educativo, pues el docente emplea la evaluación con la finalidad de adaptar su acción pedagógica a los procesos y a los problemas de aprendizaje observados en el alumnado.

En EF, López-Pastor (1999, 2006) establece que la EFyC se plantea como aquel proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mientras éstos tienen lugar (Chng & Lund, 2018; Jing, 2017; Tolgfors, 2019); y Popham (2013) afirma que mejora la autoeficacia percibida del alumnado. En este sentido, autores como López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) confirman también que la utilización de instrumentos claros y rigurosos aplicados en procesos de triangulación de información (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) permiten mejorar la autoeficacia percibida.

Dejada atrás la función meramente finalista y calificadora, la EFyC puede generar un auténtico cambio metodológico centrado en el desarrollo de mejores procesos de aprendizaje. De hecho, su utilización tiene un fundamento claro, la visión pedagógica transformadora como un verdadero agente de cambio en las aulas (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, & González-Calvo, 2019). El carácter compartido de esta evaluación con el alumnado, cuando la pretensión fundamental es generar retroalimentación, requiere proporcionar al alumnado todas las «reglas del juego» (Hortigüela-Alcalá, & Pérez-Pueyo, 2016; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, & Fernández-Río, 2017). Si conocen todas las actividades de evaluación y de calificación, y se les permite utilizar previamente los instrumentos de evaluación correspondientes, sin duda, se cambia no sólo la percepción del aprendizaje, sino el vínculo que se establece en él. Sin embargo, la clave está en la transferibilidad de aprendizaje adquirido.

2.2. CARACTERÍSTICAS ESENCIALES

López Pastor (1999) establece que las características para una idónea evaluación formativa y compartida de calidad son los que denomina “principios de procedimiento docente” a través de siete criterios de calidad que debería intentar cumplir todo sistema de evaluación de carácter formativo y compartido, con sus respectivos instrumentos, en nuestras asignaturas. Y, por otro lado, los factores generadores de motivación e implicación en el alumnado.

2.2.1. Los Principios de Procedimiento Docente

López-Pastor (1999, 2006) determina la necesidad de plantear en las asignaturas el cumplimiento de siete criterios de calidad educativa cuando se pretende llevar a cabo un proceso de EFyC. Estos criterios nos orientarán a la hora de decidir cómo poner en práctica sistemas de EFyC concretos adaptados a cada contexto. Son los

siguientes:

(1) **Adecuación**. Criterio clave para justificar la idoneidad del proceso respecto al alumnado, el contenido, el contexto y el aprendizaje. Y existe un triple nivel de adecuación: (a) respecto al diseño curricular de la asignatura (objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, etc.); (b) respecto a las características del alumnado y el contexto; y, (c) respecto a los planteamientos educativos, a las convicciones propias que tengamos cada docente.

(2) **Relevancia**. Esta hace referencia a centrar el foco de atención de la evaluación en lo más importante del aprendizaje, en lo esencial. En este sentido, López-Pastor, es consciente de que es imposible evaluar todos los aspectos de todo nuestro alumnado (salvo que se tengan muy pocos, como podría ocurrir en una escuela unitaria). Por tanto, es necesario seleccionar muy bien cuáles son los aspectos más relevantes a evaluar.(3) **Veracidad**. Este lo considera un criterio de rigor, haciendo referencia a asegurar la credibilidad y fiabilidad de la evaluación, para conseguir disponer de suficientes evidencias en las que apoyar nuestro juicio.

(4) **Formativa**. Es el criterio esencial, pues busca que la evaluación sirva, sobre todo, para mejorar el proceso y aprender más. Este criterio, además, se centra en: a) la mejora del alumnado, b) la mejora de la calidad docente del profesor, y c) la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en la asignatura. Sin duda, esta incorporación de su influencia sobre el profesor y el proceso es una de las diferencias fundamentales de este enfoque de EFYC en relación con otros modelos de evaluación formativa, que solo se centran en el alumnado.

(5) **Integrada**. Y en este caso, el criterio lo presenta desde una triple visión: (a) integrar el proceso de evaluación en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje, aspecto clave para generar cotidianeidad en el aprendizaje y un recurso clave; (b) integrar al alumnado en los procesos de evaluación educativa para hacerle participe de su propio aprendizaje; e (c) integrar los diferentes ámbitos, contenidos y competencias en los mismos instrumentos y procesos de evaluación.

(6) **Viabilidad**. En este caso, la adaptación a un contexto concreto en condiciones reales de docencia de cada profesor se convierte en clave. Sin duda, esto dependerá de varios factores que se deben tener en cuenta como: el número de alumnos a los que atender, la situación personal, la carga de trabajo acumulada por otros motivos, etc. Los sistemas de EFyC tienen el peligro de suponer una fuerte sobrecarga de trabajo si no se calcula bien las implicaciones de cada instrumento y técnica utilizada.

(7) **Ética**. Y en este caso haciendo referencia a dos aspectos fundamentales: (a) el uso del poder que implica la calificación, pues es necesaria la superación de la vieja tradición de utilizar la calificación como arma de poder en el aula, de amenaza, castigo, venganza o coacción. (b) el tratamiento de la información obtenida que tiene que ver, sobre todo, con la confidencialidad con la que utilizamos los datos e información que facilita el alumnado.

En EF, son innumerables las actividades de evaluación y calificación que se llevan a cabo con una realización práctica, sin que quede recogida evidencia de ella (ejecuciones prácticas de habilidades, coreografías, montajes finales, explicaciones por parte del alumnado, presentaciones ante los compañeros, etc.), más allá del registro escrito de la valoración que hace el docente en una hoja de control o registro. En este sentido, la obtención de evidencias durante la realización de multitud de situaciones y actividades, a través de material grabado en imágenes, se convierte en imprescindible en dos momentos. El primero, para que durante el proceso comprueben qué y cómo

lo están haciendo; y le permita al alumnado corregirse. Y el segundo, poseer evidencia del resultado del producto final que justifique en cualquier momento y situación la valoración proporcionada y obtenida.

En relación a esta última cuestión y vinculada con la ética del proceso docente, es imprescindible desterrar la creencia de que la utilización de grabaciones de video de las producciones no es posible si no se tiene autorización de los padres o tutores. La grabación es la única forma de conseguir evidenciar el resultado de aquellas producciones de manera duradera, pues muchas actividades solicitadas son efímeras (exposiciones orales, actuaciones, coreografías...), y sería imposible justificar la valoración anotada en los instrumentos en relación a la adquisición del aprendizaje como hemos comentado (Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2020). Para corroborar esta afirmación, la Agencia Española de Protección de Datos establece en su guía, en lo relacionado con los centros educativos, que grabar con fines evaluativos no requiere del consentimiento ni de los alumnos ni de las familias; sin embargo, no así en el caso de querer compartirla por internet o subirla a una plataforma.

“La grabación de las imágenes se produjera por el centro escolar con fines educativos, como trabajos escolares o evaluaciones, el centro o la Administración educativa estarían legitimados para dicho tratamiento sin necesidad del consentimiento de los alumnos o de sus padres o tutores” (AEPD, 2018, p.37)

2.2.2. Factores generadores de motivación e implicación en el alumnado

Como venimos introduciendo, existen una serie de aspectos esenciales en la evaluación para fomentar la motivación y la implicación del alumnado. En este apartado analizaremos las principales claves de la evaluación que la literatura científica ha identificado como positivas para generar dicha actitud en el estudiante (García-Martín, 2012; Pintrich, 2004). A continuación, presentamos cinco factores fundamentales (Barba-Martín, Hortigüela-Alcalá-Alcalá, Pérez-Pueyo, & Sánchez-Santamaría, 2020):

a) **Generar consciencia sobre lo que se va aprendiendo:** Como ya hemos comentado, los sistemas de evaluación tradicionales han sido utilizados para medir aptitudes físicas, criterios subjetivos o poco educativos (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2013), dificultando enormemente la conexión entre los diferentes aprendizajes del alumnado al estar descontextualizados y solo asociados al resultado final. Sin embargo, si lo que se pretende es motivar e implicar al alumnado en su aprendizaje, es imprescindible que éste sienta que la evaluación genera aprendizaje conforme se va utilizando durante el proceso (Carless, 2007). Esta utilización de la evaluación para generar aprendizaje (procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), necesaria en el proceso de aprender a aprender, permitirá ayudar a aplicar a nuevos contextos.

b) **Autorregular el aprendizaje delimitando plazos en el desarrollo de las tareas:** Uno de los factores clave relacionados con la EFyC es favorecer la autorregulación a través del compromiso del alumnado (Casado, Pérez-Pueyo, & Casado, 2017). Sin embargo, aunque las producciones asignadas tengan plazos de entrega final establecidos inicialmente, lo que se pretende es que los alumnos planifiquen su realización previamente a estas entregas finales para que el docente (o los compañeros con coevaluaciones o ellos mismos con autoevaluaciones) puedan proporcionar feedback de carácter formativo para que se puedan mejorar

las producciones finales. Además, si las tareas son grupales, esta labor se realiza igual para que el docente pueda ofrecer un seguimiento y apoyo al alumnado hacia el aprendizaje autorregulado (Kramarski, 2018). Si las actividades de autorregulación están vinculadas con la evaluación desde el inicio, el alumnado podrá progresar en su aprendizaje a la vez que recibe feedbacks constantes del profesorado, de sus compañeros (coevaluación) o de los instrumentos planteados (autoevaluación) (Nicol & Macfarlane-Dick, 2007; López-Pastor, & Pérez-Pueyo, 2017). En este sentido, las experiencias de autorregulación en condición física comienzan a ser habituales (Heras, Pérez-Pueyo, & Herrán, 2017; Heras, Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, Hernando, & Herrán, 2019; Heras, Pérez-Pueyo, Herrán, & Hortigüela-Alcalá, 2020).

c) **Asociarse al aprendizaje competencial del alumnado:** Cuando la intención es la adquisición de aprendizaje por el alumnado, éste debe dirigirse hacia la adquisición de competencias que le permitan un correcto desarrollo de esos conocimientos, habilidades y actitudes en otras situaciones y contextos (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, & Abella, 2015; Yániz & Villardón, 2006). En este sentido, es necesario combinar adecuadamente la metodología y la EFyC para generar en el alumnado experiencias atractivas que le preparen para afrontar a transferir estas competencias en diferentes contextos; aspecto clave en nuestra área (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, & Abella, 2016; Pérez-Pueyo, 2012).

2.3. ¿PODEMOS ENFOCAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA DESDE UNA PERSPECTIVA METODOLÓGICA EN EDUCACIÓN FÍSICA?

Realizar un cambio metodológico coherente, cuando el alumnado y el docente van a jugar posiciones y funciones diferentes no es nada fácil. De hecho, es habitual que los docentes comiencen el proceso de transición cambiando la metodología, como por otra parte parece lógico. Sin embargo, lo que parece evidente es que, en demasiadas ocasiones, los enfoques metodológicos chocan con el muro de la evaluación para alcanzar el éxito final (Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2019). La falta de coherencia al plantear cambios metodológicos de carácter participativo y vinculados a las metodologías activas (León-Díaz, Arija-Mediavilla, Martínez-Muñoz, & Santos-Pastor, 2020) sin coordinarlos con procesos de evaluación también participativos, rompe cualquier posibilidad de generar innovación educativa. En este sentido, es habitual confundir la mera innovación con la innovación educativa (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Gutiérrez-García, 2019), pues si los cambios introducidos en el proceso de enseñanza no generan la adquisición de aprendizaje por parte del alumnado ni transforman la realidad en la que se aplica, a la innovación no se le debería añadir el adjetivo educativa.

En cualquier caso, la importancia de la evaluación en todo proceso de cambio educativo es algo manifestado desde hace décadas por diferentes autores (Álvarez-Méndez, 2000; Brown, Race, & Smith, 1996; López-Pastor, 2006; Santos-Guerra, 1993), pues ésta debe plantearse intencionadamente y con coherencia respecto a la metodología que se quiera aplicar para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para Hortigüela-Alcalá-Alcalá, Palacios y López-Pastor (2019), la EFyC es una parte importante en la metodología de los profesores de EF, entendiéndola como una herramienta que ha de ser abordados de manera pedagógica con el fin de generar competencia en los estudiantes. Incluso, para algunos autores, la implantación de la EFyC debería ser el primer cambio metodológico para alcanzar el éxito en la transformación completa del proceso de aprendizaje hacia la implicación y participación del alumnado (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo, 2018; Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2020; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Gutiérrez-García, 2019). Autores como López-Pastor (1999, 2006) o Córdoba, López-Pastor y Sebastiani (2018) han defendido desde hace décadas y hasta la actualidad la irrenunciabilidad de la EFyC en el proceso de enseñanza en la EF si se pretende que el aprendizaje sea completo y auténtico. Siguiendo a López-Pastor (2017), podemos recopilar algunas de las ventajas que ofrece la EFyC en el proceso de enseñanza y aprendizaje: a) Constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma, quizás el punto de partida más importante; b) mejora notablemente la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje; c) permite al docente adelantarse a problemas de aprendizaje del alumnado corrigiendo a tiempo las lagunas y problemáticas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; d) facilita el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y la autocrítica; e) desarrolla la responsabilidad y la autonomía del alumnado proporcionando un enorme potencial de cara al futuro del individuo; f) en sistemas de aprendizaje dialógico, donde el alumnado participa no sólo de los procesos de aprendizaje sino de evaluación, es una de las formas de evaluación más lógica y coherente para la adquisición de competencias como la de aprender a aprender; g) la adecuación a las características del alumnado, al contexto en el que se encuentra o al contenido que se imparte es evidente si se dominan los procedimientos e instrumentos que la literatura científica y didáctica proporciona, y h) además, evidencia, en general, la mejorar el rendimiento académico, uno de los fines últimos, aunque ni el único ni el más importante.

En relación a estas ventajas, las experiencias en EF evidencian todas estas (Chng, & Lund, 2019; Chng, & Lund, 2018; López-Pastor, & Pérez-Pueyo, 2017; Tolgfors, 2019). De hecho, se observa la relación intencionada entre el estudiante, el docente, el contenido y el contexto, ubicando al primero en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, cediendo el protagonismo, teniendo una vinculación clara con el contenido, pero teniendo en cuenta el contexto de aplicación y las experiencias previas en el mismo. En muchos de los casos presentados, la implicación del alumnado en proceso de autoevaluación, coevaluación y triangulados con la heteroevaluación evidencian un cambio en el propio proceso de aprendizaje, vinculado básicamente con la generación de aprendizaje y alejado (aunque relacionado si se quiere) con el proceso de evaluación y calificación final.

2.4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO ELEMENTO TRANSVERSAL A CUALQUIER MODELO PEDAGÓGICO: LA NECESARIA HIBRIDACIÓN

Metzler (2005) planteaba hace ya 15 años que no existe un único modelo de enseñanza que permita desarrollar adecuadamente todos los contenidos o contextos educativos y Haerens, Kirk, Cardon, y De Bourdeaudhuij (2011) plantean la necesidad de utilizar varios de ellos o partes de varios. En este sentido, y aunque haya modelos

cuyo carácter global haya permitido aplicarse de manera prácticamente única en la EF y tenga experiencias en todos los contenidos y en diferentes contextos como el Aprendizaje Cooperativo o el Estilo Actitudinal (Fernández-Río, et al., 2016), la posibilidad de combinarlos con otros para sacarles más partido refuerza la idea ya planteada por Haerens, Kirk, Cardon y De Bourdeaudhuij (2011).

Por esta razón, Fernández-Río et al. (2016), basándose en la idea del Aprendizaje Situado de Lave y Wenger (1991), para los que aprender implica conectar a los estudiantes, los contenidos, los conocimientos y el mundo, hibridar implica la combinación de distintos modelos pedagógicos usando elementos significativos de estos de forma conjunta o combinada para alcanzar la adecuación necesaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Fernández-Río, & Méndez-Giménez, 2016).

Experiencias de hibridación de modelos entre sí (Del Valle, Bolívar, Flórez, Fernández-Río, & Méndez-Giménez, 2016; Fernández-Río, 2011; Gil-Arias, Harvey, Cárceles, Praxedes, & Del Villar, 2017; Méndez-Giménez, 2014) y de modelos con estrategias como la gamificación y otros recursos son constatables (Almirall-Batet, 2018; Fernández-Río, 2018; Fernández-Gavira et al., 2018; Pérez-Pueyo et al., 2017). Sin embargo, no son demasiadas las propuestas relacionadas con la necesidad de hibridar los modelos pedagógicos con la EFyC, aunque en los últimos tiempos se observan tendencias claras en esta línea (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Fernández-Río, 2020; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, & Fernández-Río, 2020).

2.5. PERO SI ES ADECUADO PARA HIBRIDAR, ¿PUEDE SER LA EFYC UN MODELO PEDAGÓGICO EN SÍ MISMO?

Volviendo al inicio del capítulo y llegados a este punto, la cuestión es se podría considerar a la EFyC como un modelo pedagógico. Para ello, se deberían cumplir dos cuestiones: 1) si cumple las condiciones que relacionan de una determinada manera al estudiante, al docente, al contenido y al contexto (Casey, et al., 2020; Haerens, Kirk, Cardon, & De Bourdeaudhuij, 2011; Quennerstedt, & Larsson, 2015; Metzler, 2005) y 2) si posee los requisitos que lo solidifican (Fernández-Río, et al, 2016), como tener una identidad pedagógica y didáctica, poseer el suficiente nivel de publicación didáctica y haber producido publicación científica nacional e internacional.

Respecto a la primera, ya se ha justificado en el apartado 1.1. Y es que, si es tan importante la labor del docente para generar un aprendizaje auténtico y real, la evaluación no puede ser menos. Y como una evaluación eminentemente sumativa o final no parece ser la más adecuada para contribuir a generar aprendizaje, el otorgarle a la evaluación el carácter formativo y compartido durante el proceso de aprendizaje permite cumplir las bases fundamentales al conectar a los estudiantes con los contenidos, los conocimientos y el aprendizaje que se adquiere. Además, de este modo se puede conseguir que el proceso llevado a cabo se vincule al mundo que rodea al alumnado, cediéndolo gran parte del protagonismo y de la responsabilidad durante el transcurso de las sesiones. En este sentido, parece evidente que, al aplicarla al proceso de aprendizaje de un contenido concreto, la relación de los elementos fundamentales vinculados con el estudiante, el docente, el contenido y el contexto coinciden con las intenciones de los modelos de generar aprendizaje e implicar al alumnado, posicionándolo en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y justificando el por y el para qué de la misma (López-Pastor, 2006). Las nuevas

revisiones de la investigación confirman mantenerse en esta misma línea (Bores-García, Hortigüela-Alcalá-Alcalá, González-Calvo, & Barba-Martín, 2020).

Respecto a la segunda, parece ser más sencilla, pues los requisitos se cumplen con creces desde hace décadas. Tanto el hecho de (1) tener una identidad pedagógica y didáctica perfectamente identificable que permita adquirir conocimiento y aprendizaje propio de la EF, como de (2) poseer el suficiente nivel de publicación didáctico que permita a cualquier docente interesado replicar y poner en práctica de manera autónoma dicho modelo, son aspectos que la bibliografía nos permite comprobar con facilidad (López-Pastor, 1999, 2006, 2009; López-Pastor, & Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo, Heras, & Herrán, 2008; Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2016; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Hernando, 2014;); como por (3) haber producido publicación científica nacional (Barrientos-Hernán, López-Pastor, & Pérez-Brunicardi, 2019; Blázquez, 2017; Díaz-Lucea, 2005; Fraile, López-Pastor, Castejón, & Romero, 2013; Gallardo-Fuentes, López-Pastor, Martínez-Angulo, & Carter-Thuillier, 2020; Hamodi, 2016; Jiménez, & Navarro, 2008; López-Pastor, et al., 2007; López-Pastor, et al., 2008; López-Pastor, Castejón, & Pérez-Pueyo, 2012; López-Pastor, 2006; López-Pastor, Monjas, Manrique, Barba, & González, 2008; Torres, & López-Pastor, 2007) e internacional (Chng, & Lund, 2018, López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2013; MacPhail, & Halbert, 2010; MacPhail, & Murphy, 2017; Tolgfors, 2019; Wei, 2015) que corrobore los fundamentos pedagógicos y didácticos propuestos.

3. ¿CÓMO UTILIZAR ESTE MODELO?

Implementar un proceso de EFyC implica tener claro, no sólo qué se pretende hacer, sino cómo, cuándo, con qué; pero, sobre todo, para qué y por qué. Para llevarlo a cabo se deben tener en cuenta toda una serie de fases, pasos y características fundamentales y otros que podrían obviarse en función de momento de implantación, tipo del alumnado y contexto de aplicación, pero igualmente necesarios a largo plazo si se pretende obtener los resultados óptimos del proceso.

En este punto podríamos optar por tres posibilidades para presentar de manera práctica cómo implementar la EFyC: a) ejemplificando en un enfoque de enseñanza tradicional para comprobar que, hasta en este contexto de enseñanza, se puede comenzar a hacer un giro hacia la participación del alumno y su implicación en el aprendizaje; b) establecer diferentes ejemplos de instrumentos y su aplicación en varios de los modelos pedagógicos que generalmente no suelen desarrollar procesos de evaluación con carácter formativo; o c) seleccionar un modelo pedagógico concreto e intentar ver su proceso de implementación en una unidad didáctica (UD) concreta alejada de contenidos más cotidianos sobre condición física o deportes.

En este caso, descartamos las dos primeras opciones; la primera por no permitir ver toda la dimensión del proceso de implantación y la segunda por existir dos artículos centrados en demostrar con detalle cómo llevar a cabo la hibridación de la EFyC los modelos pedagógicos, tanto básicos como emergentes, pero que no permiten comprobar el proceso completo con diferentes actividades (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Fernández-Río, 2020; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, & Fernández-Río, 2020). Por ello, nos hemos decantado por aquel modelo que tiene una integración más clara y explícita desde hace años como es el Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2015), y llevarlo a cabo con una UD de combas que acaban en una representación final. La razón de elegir las combas la determina el hecho de ser un contenido que, si bien se centra habitualmente en la mera realización técnica y de experimentación, no se debería olvidar las posibilidades de utilizarlo como contenido de acercamiento a la representación ante compañeros dentro del centro o en contextos extraescolares que les permitan comprobar la sensación de logro individual y conjunto, además de trasladarlo a la sociedad. Sin embargo, este proceso de desarrollo de actitudes y compromiso, sin dejar de lado el logro motriz, requiere de trabajar formativamente para comprobar cómo llevarlo a cabo.

Para todo ello, comenzaremos presentando las fases y pasos por los que debe/puede tenerse en cuenta al aplicar un proceso de EFyC. Posteriormente presentaremos el modelo, el contenido seleccionado y la estructura de la unidad para comprender los momentos en los que se implementan las actividades formativas. Proseguiremos con una, creemos necesaria, aclaración de conceptos de evaluación generales en una justificación curricular de la misma y la ejemplificación de implementación de una actividad y su instrumento relacionados con el comportamiento durante el trabajo grupal. Continuaremos con la aplicación del instrumento de calificación final, identificando cuándo, cómo, y para qué, utilizándolo con carácter formativo. Aprovecharemos para presentar al lector otros recursos e instrumentos de evaluación, en otras unidades didácticas de otros contenidos, que ofrezca un amplio repertorio de posibilidades. Y finalizaremos con un enfoque de cómo involucrar al alumnado en la valoración del nivel de implicación de los miembros del grupo y su transferencia a la posible nota que, finalmente, deberá establecer el docente.



3.1. FASES Y PASOS DE APLICACIÓN

Las fases y pasos que se presentan a continuación no tienen porqué ser interpretadas como una obligación, aunque sí pueden ayudar a comprender que la puesta en práctica de la EFyC es un proceso que progresa en el tiempo y que comienza el primer día de la UD.

Fase A: Aspectos previos al inicio del trabajo con el alumnado

Antes de que el docente comience a implementar el proceso con el alumnado, éste requiere llevar a cabo una serie de acciones para organizar adecuadamente el trabajo posterior:

A1.- Identificación de los objetivos (didácticos) que se pretenden alcanzar, siendo conscientes de que deben desarrollar diferentes capacidades, no sólo cognitivas y/o motrices. Es importante tener en cuenta que si el desarrollo integrar implica trabajar también lo afectivo-motivacional, las relaciones interpersonales y la inserción social, es imprescindible diseñar actividades, no sólo que las desarrollen sino también que las evalúen. Se parte del hecho que la unidad se relaciona con el resto de elementos curriculares.

A2.- Seleccionar las actividades de evaluación y de calificación que se van a desarrollar para alcanzar y evidenciar el aprendizaje. En este sentido, tener claras las actividades de evaluación antes de diseñar las sesiones permitirá planificarlas con mayor acierto y con la intención de conseguir comprobar que el alumnado adquiere aprendizaje.

A3.- Establece un cronograma claro de los momentos/sesiones en las que se llevarán a cabo las actividades, tanto de evaluación como las de calificación. Como el proceso es de carácter formativo, es imprescindible implicar al alumnado en el proceso de evaluación, por lo que sería recomendable (casi imprescindible) que hubiese actividades de autoevaluación y coevaluación tanto individuales como grupales. En este sentido, aunque no es necesario que en todas las unidades se identifiquen todas, sí debe planificarse a lo largo del trimestre o curso. Además, los procesos de autoevaluación y/o coevaluación que se vinculen a una actividad deberían estar vinculados a la heteroevaluación de la misma por parte del profesor para cotejar las valoraciones. A este proceso triple se le denomina Evaluación Triádica (autoevaluación + coevaluación + heteroevaluación), extraordinariamente útil para comprobar que las valoraciones obtenidas no son subjetivas; pero debe realizarse antes de la calificación final.

A4.- Elaborar todos los instrumentos de evaluación y calificación que se vayan a utilizar en las actividades, teniendo en cuenta (justificando) la razón de la elección de unos tipos (idoneidad) sobre otros en cada caso (lista de control, escala verbal, rúbrica, escala de valoración, escala graduada, ...).

Fase B.- Aspectos cuando se comienza el trabajo con el alumnado

En el momento que se comienza a trabajar con el alumnado, es fundamental tener en cuenta los siguientes aspectos:

B1.- Presentar con claridad al alumnado las actividades de evaluación y calificación, con sus respectivos instrumentos, que se van a utilizar durante la unidad. Éstos deberán estar relacionados con los objetivos didácticos y las capacidades.

En este sentido, las experiencias de andamiaje o *scaffolding* son muy interesantes y, en algunos casos, se convierten en imprescindibles. Este concepto es acuñado por Wood, Bruner y Ross (1976) y hace referencia al “proceso de apoyo y control, por parte del profesor, de los aspectos de la tarea que superan las capacidades del

estudiante” (López-Vargas, Hederich, & Camargo, 2012, p. 16). El andamiaje en EFyC permite conocer al alumnado qué se espera de ellos, les proporciona la posibilidad de reorientar sus acciones sin asociarlas a la calificación y les dirige hacia una evaluación sumativa coherente, nada sorprendente y ajustada a un esfuerzo realizado (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, Gutiérrez-García, & Hernando, 2019). Dependiendo del tiempo que se lleve trabajando la EFyC con el grupo, existe la posibilidad de negociar, tanto el tipo de actividades que se pueden llevar a cabo como la concreción de los instrumentos y su valoración. Este proceso de dialogo compartido antes y después del proceso consigue generar un nivel de autonomía y responsabilidad sorprendente para los profanos en la materia. Sin embargo, no debemos olvidar que la EFyC es la clave de la adquisición de la competencia de aprender a aprender.

B2.- Compartir el cronograma de los momentos en los que se van a llevar a cabo las actividades de evaluación y calificación. Al menos, identificar *grosso modo* las sesiones (o momentos de la unidad) en las que se realizarán las mismas, quién o quiénes y qué se espera en cada una de ellas.

B3.- Realizar las actividades de evaluación llevando un registro sistemático de la información y de las producciones valoradas. La intención es poder justificar a alumnado, padres, inspección educativa o a compañeros de claustro la adquisición de objetivos de aprendizaje y competencias.

B4.- Una vez realizadas las actividades de evaluación del proceso, llevar a cabo momentos para que se comparen las valoraciones obtenidas: el docente evalúa al alumnado (heteroevaluación), los alumnos se evalúan a sí mismos (autoevaluación) y estos entre ellos (coevaluación), tanto uno a uno como en grupos (autoevaluación intragrupal) o entre grupos (coevaluación intergrupala). Proporcionar feedback de manera regular y en base a los instrumentos establecidos, utilizando procedimientos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación y la combinación de estos. En este caso no estamos hablando de calificación, sino de proceso de revisión para la mejora antes de llegar al final del proceso y mejorar en aprendizaje.

B5.- Al finalizar la unidad, se deben llevar a cabo procesos de calificación dialogada que permitan al alumnado comprender la síntesis final que reduce todo el trabajo realizado a una única nota como nos obliga la administración educativa (aunque sea hartó difícil) (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, & González-Calvo, 2019).

Fase C.- Aspectos al finalizar el trabajo de la unidad con el alumnado

No debemos olvidar que aún no ha terminado el proceso de EFyC, por lo que se deben tener en cuenta varias cuestiones:

C1.- Como se comentó antes, se debe guardar los registros sistemáticos de la información y de las producciones valoradas para poder justificar en cualquier momento al alumnado, a sus padres, a la inspección educativa o a los compañeros de claustro la adquisición de objetivos de aprendizaje y competencias.

C2.- Realizar un proceso de evaluación de la UD, con actividades de autoevaluación por parte del docente y al alumnado que nos reporte información y permita valorar las opciones de mejora para la siguiente puesta en práctica de la unidad.

C3.- Y, por supuesto, un proceso de evaluación de la práctica docente, que realiza el docente a sí mismo y con la información proporcionada por el alumnado, que permita reflexionar sobre qué ha hecho, cómo y los aspectos mejorables.

La EFyC se caracteriza, como explica López-Pastor (2006), por generar aprendizaje en el alumnado y, también, en el docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.2. HIBRIDACIÓN CON EL ESTILO ACTITUDINAL

Como se ha explicado, en este caso no decantamos por el Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2015), el cual tiene una integración más clara y explícita de la EFyC desde hace años. El propio autor (Pérez-Pueyo, 2015) ya establecía, tras analizar los 20 años desde su aparición, que desde su investigación inicial (Pérez-Pueyo, 2005), uno de los elementos que habían nutrido y permitido evolucionar a su modelo fue la integración de la EFyC en su desarrollo metodológico y organizativo; permitiendo que ésta adquiriera una relevancia imprescindible en el éxito final. Si bien el modelo poseía entidad antes de la hibridación con la EFyC, ésta cumple con el precepto establecido por Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016) por el que el uso de elementos significativos de diferentes modelos de forma conjunta o combinada permiten alcanzar la adecuación necesaria y, por tanto, mayores cotas de éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La aplicación de un modelo pedagógico requiere tener claras qué intenciones educativas se pretenden alcanzar, dispuestas también en el currículo oficial, y la manera de organizarlo tanto en la programación didáctica como en la programación de aula, en su correspondiente UD.

Por ello, en este primer apartado se presentará la estructura de aplicación en la UD de “combas” de la EFyC. Continuaremos con una aclaración conceptual con la que presentaremos la implicación curricular y cómo las actividades de evaluación relacionadas con el proceso de aprendizaje y los instrumentos deben tener una intención perfectamente contrastable. Seguiremos mostrando una actividad de calificación, pero vinculada con el proceso formativo que se puede realizar simultáneamente. Finalizaremos con un último ejemplo de proceso formativo final asociado a la reflexión del proceso en sí.

3.2.1. Estructura de la unidad: El proceso de hibridación de la Evaluación Formativa y Compartida en el Estilo Actitudinal

Como ocurre en general en el Estilo Actitudinal, la puesta en práctica de la unidad se organiza en tres fases o momentos (Tabla 1):

Fase 1.- Un primer conjunto de sesiones (6-7) en las que, tras una evaluación diagnóstica, se comienza a realizar las Actividades Corporales Intencionadas (ACIs) en las que trabajamos inicialmente hasta que todos saltan a comba doble, sin excepción; combinadas con actividades que trabajan la comba individual en grupo y utilizando la Organización Secuencial hacia las Actitudes (OSA). Para que el trabajo no se desarrolle solamente en los agrupamientos formados inicialmente, antes de finalizar cada sesión se llevarán a cabo actividades en gran grupo que relacionen a todo el alumnado. Sin embargo, el trabajo en sus grupos de referencia es el que permite fundamentalmente comprobar que se alcanzan los logros individuales y grupales. En este proceso de interacción con los demás, se confrontan percepciones, sensaciones, se intercambia información, se modifican interpretaciones de conceptos o esquemas previos, se reflexiona... Por ello, en esta fase, se comienza a evaluar el trabajo de grupo con el Diario de Seguimiento Intragrupal (Tabla 1); quizás uno de los recursos más útiles para

iniciar el proceso formativo del grupo y la valoración del trabajo diario como veremos posteriormente.

Tabla 1.- Organización de la unidad didáctica en fases

FASE 1	FASE 2	FASE 3
<p>Adquisición de experiencias positivas (ACIs) en colaboración con los compañeros y hasta conseguir generarlas como grupo clase siempre que sea posible (OSA).</p> <p>Ejemplos: • Trabajo de saltos en grupos de 6 a 9 alumnos, por el «lado bueno», con comba larga y pasando de forma consecutiva. • Propuestas de salto en grupos de 4, de forma simultánea. • Pruebas de salto con los ojos tapados escuchando únicamente la comba y saltos por «lado malo». • Saltos con comba doble. • Combinaciones y otros elementos como el triángulo, enlaces de larga-doble-triángulo, dobles con simple, larga con simple, etc.</p>	<p>Preparación del Montaje Final (MF) y conocimientos de los instrumentos de evaluación y/o calificación y su utilización en procesos de autoevaluación. Además de la utilización de Diarios de seguimiento y procesos de autoevaluación intragrupal.</p>	<p>Preparación/ensayos finales del MF y aplicación de procesos de coevaluación intergrupala con la intención de mejora colectiva. Realización de los MF y resto de actividades finales de evaluación y calificación de la unidad. Además realizarán el reparto de notas en el grupo.</p>

Fase 2.- Se continúa en una segunda fase con un conjunto de sesiones (5-6) en las que el alumnado, organizado en grupos ya estables de entre 6 a 9, preparan sus Montajes Finales. Para llevarlo a cabo, los grupos, a través de los aprendizajes adquiridos, deben utilizarlos como elementos básicos de trabajo para el mismo. Al inicio de esta segunda fase, los alumnos deben conocer con detalle qué se les solicita para la evaluación y calificación final, y montar una composición de actividades consecutivas en las que se compruebe que se cumplen unos requisitos mínimos en cuanto a: nivel organizativo del grupo, ejecución y fallos, complejidad del montaje, enlaces y fluidez de los elementos empleados, puesta en escena, originalidad y variedad en los elementos, y capacidad para solventar los fallos. En este sentido, las experiencias de andamiaje o *scaffolding*, como hemos comentado, se convierten en imprescindibles (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, Gutiérrez-García, & Hernando, 2019). La intención de las mismas es, analizando las producciones de compañeros de cursos anteriores, comprobar la utilidad y fiabilidad de los instrumentos a utilizar, comprendiendo cada uno de los aspectos a valorar y su concreción en los niveles de logro. Además, conforme avanzan los días de preparación del montaje, es importante que los alumnos comprueben, utilizando el instrumento, si están teniendo en cuenta todos los aspectos a valorar y los niveles de logro.

En esta fase, además, el Diario de Seguimiento Intragrupal que comenzaron a aprender a utilizar en la Fase 1, se convierte en trabajo imprescindible, diario y cotidiano para el desarrollo final. Éste consiste en la valoración a cada miembro del grupo, por parte de los compañeros que trabajan en él, a través de un documento que identifica tipos de comportamiento. También servirá para la actividad de Reparto de Nota Grupal con la que finaliza la unidad (éste se explicará más adelante).

Fase 3.- Inmersos en la fase final de la unidad, en dos sesiones, los grupos realizan una primera demostración de su Montaje final, que se graba y permite ver si se han cumplido los aspectos esperados utilizando el instrumento. Mientras un grupo ejecuta, los otros coevalúan y el profesor heteroevalúa. En el caso de que esta primera sesión, el montaje no haya quedado como les gustaría, tienen la posibilidad de realizar una segunda ejecución al día siguiente. Si les gusta la grabación, la podrán utilizar para ser calificada si al día siguiente no les sale igual de bien; puede elegir la mejor de las dos realizaciones. Sin embargo, si queda como esperaban, podrán ver

las grabaciones y analizando los aspectos positivos y mejorables. Como se puede observar, el instrumento se aplica desde una triple perspectiva: de autoevaluación grupal, de coevaluación intergrupal y de heteroevaluación. La intención fundamental se encuentra en lograr que este proceso de evaluación triádica (Pérez-Pueyo, 2015) proporcione al alumnado, una opinión común, consensuada y/o justificada final, comparando sus valoraciones con las de sus compañeros y con las del profesor, antes de la calificación. Si el feedback no fuese coincidente, el análisis de las justificaciones de cada evaluador servirá para mejorar su producción final calificable.

En esta última sesión, llevarán a cabo la segunda realización del montaje, aunque si la ejecución no es mejor que la del día anterior, podrán optar por ésta para la calificación; incluso, podrían quedarse con la primera ejecución y no realizar esta segunda si así lo prefieren. En la segunda parte de esta última sesión, se les asignará la nota grupal proporcionada por el profesor, los grupos deberán realizar un reparto de notas adecuado, justo y evidenciado (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Hernando, 2014). Los alumnos deben asumir desde el primer momento que, si se trabaja en grupo, cuanta más diferencia haya en su trabajo individual, en relación con la aportación a la producción final del grupo, mayor diferencia debería haber en la nota individual que se derive de su trabajo.

Tabla 2. Diario de seguimiento intragrupal.

DIARIO DE SEGUIMIENTO INTRAGRUPAL	Miembros del grupo								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Coevaluación Intragrupal									
Se ha preocupado más de lo que ocurría en los otros grupos que en el nuestro y/o ha estado distraído									
Se le ha tenido que llamar varias veces la atención para que participe adecuadamente en las actividades									
Ha realizado las actividades que hemos decidido ensayar, pero sin preocuparse por el grupo									
Ha realizado las actividades que hemos ensayado y ha ayudado a que los compañeros las logren y/o proponiendo alternativas									
Se ha preocupado de que todos participen en función de sus posibilidades y ha animado a los compañeros a mejorar									
Ha participado activamente y además ha desarrollado sus habilidades de relación (empatía, ánimos, paciencia, ...) con todos nosotros para el buen ambiente del grupo									
Se ha preocupado de favorecer que todos tengamos las oportunidades necesarias para realizar y/o aprender y tener éxito									
Ha ayudado mucho y ha llamado la atención a los miembros del grupo que estaban distraídos favoreciendo el trabajo del día									
Ha llamado la atención a miembros del grupo, pero inadecuadamente, lo que no ha favoreciendo el trabajo del día									
... (podéis añadir las frases que necesitéis)									

Para manejar este recurso, los grupos, al finalizar la sesión y en los últimos cinco minutos, deben ponerse de acuerdo en la frase o frases (1 o 2 como máximo) que mejor identifican el trabajo de cada miembro ese día. Pondrán un 1 en la frase y casilla del alumno que tengan más clara y mejor lo valore y, excepcionalmente, un 2 en otra casilla que consideren que hace falta añadir ese día para complementar la información, si fuese necesario.

La intención fundamental es que el docente, que al terminar la sesión recoge los diarios, pueda observar cómo han valorado a los diferentes componentes; comparando esta información con la anotada por él en su *Registro de trabajo grupal* (uno por grupo) (*instrumentos de evaluación del docente para el trabajo grupal diario*), podrá comprobar las coincidencias y las discrepancias. Este cotejo de información permitirá al día siguiente y siempre durante la clase, cuando están los grupos trabajando autónomamente, parales y charlar con todos o con aquellos que considere necesario. En este sentido, el feedback puede servir para reforzar el comportamiento y actitud positiva, para recomendar que profundice en su implicación, para que ayude a algún compañero, o a que se replantee su trabajo si éste no está siendo adecuado... Pero, sobre todo, para brindarle ayuda a cualquier alumno que considere hablándole de tú a tú, y buscando alternativas de mejora para el resultado final tanto individual como grupal. Quizás éste sea una de los aspectos más importantes de este recuso bien utilizado; además, evidentemente, de justificar y evidenciar al grupo las decisiones respecto al reparto de notas del que hablaremos posteriormente.

Este proceso de EFyC pretende que el alumnado compruebe la coincidencia de las percepciones de los compañeros y del docente, reflexionando posteriormente; sobre todo, porque es probable que inicialmente no coincidir con su sensación. Lo importante es que este proceso de cotejo ayude a mejorar la participación activa de los alumnos que lo necesiten. El diálogo que se produzca entre los miembros del grupo al terminar cada sesión en la valoración y del docente con cada uno de ellos será realmente interesante si se es capaz de justificar las razones.

Hasta aquí, esperamos que la utilización de los términos de evaluación (evaluación formativa, criterio de evaluación, estándar de aprendizaje, actividades de evaluación, procedimiento de evaluación, autoevaluación, coevaluación, instrumento de evaluación, ...) y la relación entre estos quede clara. En lo referente a su aplicación en un proceso de EFyC es fundamental comprobar que el instrumento cumple con las necesidades de valoración, para que el alumnado identifique, no solo los aspectos que el docente observa y valora, sino los que ellos deben comprobar en su propia actuación y en la de sus compañeros para intentar generar un verdadero grupo de personas que colaboran y/o cooperan con un objetivo común. Aunque, quizás, lo más importante es que si el alumnado debe disponer de él al inicio del proceso, se pueda llevar a cabo un proceso de *scaffolding* o andamiaje, incrementando las posibilidades de aprendizaje y éxito en la valoración final (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Gutiérrez-García, 2019; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, Gutiérrez-García, & Hernando, 2019). En este punto donde el proceso de EFyC adquiere toda su dimensión, pues, si un tipo similar de actividad es utilizada en otra materia y se valora con el mismo instrumento, el aprendizaje adquirido (por su utilización) permite al alumnado adquirir una actitud que propicia que continúe aprendiendo. El desarrollo de pautas transversales entre asignaturas facilitará el verdadero aprendizaje competencial.

3.2.3. La Evaluación Formativa y Compartida en el Montaje final

Cuando comienza la Fase 2, los grupos deben tener en su poder el instrumento con el que se les va a evaluar y calificar el resultado (producto) de su trabajo. Por ello, se les proporciona y explica los aspectos a valorar y los niveles de logro de Escala de valoración para un montaje final de combas (Tabla 3) (Pérez-Pueyo, et al., 2018). Ésta tiene una primera parte que sólo es evaluable cuando se produzca la realización final en la Fase 3. Los relativos al CLIMA DEL GRUPO (ánimos, predisposición para sugerencias, críticas y malos gestos), serán valorados por todo, el propio grupo (autoevaluación grupal), por los compañeros (coevaluación intergrupala) y por el docente

(heteroevaluación). Sin embargo, los aspectos relativos a TOMA DE DECISIONES Y PREPARACIÓN DE LA COMPOSICIÓN únicamente las valorará el propio grupo (autoevaluación intragrupal). La intención en el primer caso es que analicen el último día cómo creen que han trabajado y cómo les han visto los demás en relación al ambiente del grupo.

Tabla 3.- Escala de valoración para un montaje final de combas (Pérez-Pueyo, et al., 2018).

ASPECTOS SÓLO EVALUABLES	Autoevaluación Intergupal	Coevaluación Intragrupal	Heteroevaluación.
1. CLIMA DEL GRUPO (ánimos, predisposición para sugerencias, críticas y malos gestos)	Poner cruz		
a) Las relaciones entre todos los miembros del grupo han sido siempre muy buenas: CLIMA MUY BUENO			
b) Las relaciones entre la mayoría del grupo han sido buenas generalmente: CLIMA POSITIVO			
c) Las relaciones entre la gente del grupo serían claramente mejorables: CLIMA REGULAR			
d) Las relaciones entre los miembros del grupo no han facilitado nada el trabajo: CLIMA NEGATIVO			
2. TOMA DE DECISIONES Y PREPARACIÓN DE LA COMPOSICIÓN (sólo intragrupal)			
a) Todos han propuesto alternativas y han escuchado las de otros (siempre y en todo momento)			
b) La mayoría de la gente del grupo ha ofrecido y escuchado alternativas			
c) Solo unos pocos han dado y escuchado alternativas			
d) Varias personas dirigían toda la preparación y los demás hacían caso			
ASPECTOS EVALUABLES (Autoevaluación y coevaluación) Y CALIFICABLES (Heteroevaluación)			
Requisitos mínimos: <i>La duración no será inferior a 1:30 ni superior a 2:00 minutos. Debe haber, al menos, 5 elementos diferentes. Todos los miembros del grupo deben saltar y dar alguna vez</i>			
1- PUESTA EN ESCENA (15)			
a) Todos los miembros del grupo sabían dónde colocarse (orden, posición, elemento...)	15	15	15
b) Algunas personas no sabían su función (orden, posición, elemento...)	7	7	7
c) Casi nadie sabía lo que tenía que hacer ni cómo hacerlo (orden, posición, elemento...)	3	3	3
d) Nadie sabía lo que tenía que hacer (orden, posición, elemento...)	0	0	0
2.- ORGANIZACIÓN DEL GRUPO (ritmo, entradas y salidas coordinadas, los que dan facilitan los elementos...) (20)			
a) Todo el grupo está bien organizado (ningún fallo de organización)	20	20	20
b) Aparecen algunos fallos en la organización, pero nada relevantes	17	17	17
c) Aparecen fallos en la organización pero que no desmerecen el resultado	14	14	14
d) Aparecen fallos en la organización relevantes que desmerecen el resultado	10	10	10
e) Los problemas de organización han sido muy importantes	5	5	5

3.- EJECUCIÓN Y FALLOS (sin perder comba, sin fallar, se muestra dominio en los saltos, se da correctamente) (10)				
a)	Todos los elementos bien ejecutados	10	10	10
b)	Aparece algún error en algún elemento	8	8	8
c)	Aparecen errores en varios elementos y varias veces	6	6	6
d)	Aparecen errores en mucho los elementos y varias veces	3	3	3
4.-COMPLEJIDAD DEL MONTAJE (20)				
a)	Muy complejo y de menor a mayor dificultad (mucha comba doble y muchos alumnos en cada elemento a la vez...)	20	20	20
b)	Complejo, pero en algún caso los elementos no se presentan de menor a mayor dificultad	15	15	15
c)	Bastante complejo pero los elementos no se presentan de menor a mayor dificultad	12	12	12
d)	Poco complejo	8	8	8
e)	Nada complejo (poca comba doble y pocos alumnos en cada elemento)	4	4	4
5.-ENLACES Y FLUIDEZ DE LOS ELEMENTOS (15)				
a)	Todos los elementos están bien enlazados y las combas nunca o casi nunca paran	15	15	15
b)	Bastantes elementos están bien enlazados, aunque las combas paran alguna vez	12	12	12
c)	Algunos elementos están enlazados, aunque las combas se paran a menudo	8	8	8
d)	Casi no aparecen enlaces y hay bastantes parones entre elementos	6	6	6
e)	Malos enlaces entre elementos	2	2	2
6.- ORIGINALIDAD Y VARIEDAD EN LOS ELEMENTOS (10)				
a)	Hay muchos elementos (entre 8 y 10) y bastantes son nuevos o cambios de los explicados en clase	10	10	10
b)	Hay más de 7 elementos (y por lo menos 3 son nuevos.... Pero depende de lo visto en clase)	8	8	8
c)	Solo hay algún elemento aislado nuevo y poco importante	6	6	6
d)	Solo se ponen en práctica 5 de los elementos vistos en clase	5	5	5
7.- SOLVENTAR LOS FALLOS (10)				
a)	No hay ningún fallo y si aparece el grupo hace todo lo posible por reiniciar y continuar sin desanimarse	10	10	10
b)	Cuando aparece un fallo no se reintenta o no se pone demasiado entusiasmo para que salga bien	6	6	6
c)	Cuando aparece un fallo se pasa al siguiente elemento/persona y no se reintenta	4	4	4
d)	Cuando aparece un fallo se paran y no son capaces de continuar	0	0	0

La segunda parte de la Escala de valoración se utiliza tanto para la evaluación como para la calificación final; aunque su utilización durante el proceso de preparación ha sido constante e imprescindible, por lo que su manejo es cotidiano para ellos.

tener claro desde el inicio: a) la duración en ningún caso podrá ser inferior a 1:30 ni superior a 2:00 minutos; aspecto que invalidará el producto presentado; b) debe haber, al menos, 5 elementos diferentes; y c) todos los miembros del grupo deben saltar y dar a la comba alguna vez.

La escala deben manejarla con asiduidad, aunque en algunos casos y fundamentalmente al inicio del montaje, deberá el docente recomendárselo para ir comprobando si van teniendo en cuenta todos los aspectos a valorar. Respecto a estos, deben tener claras: a) La puesta en escena, en la que se deben asegurar que conoce las posiciones durante el montaje, qué va a ocurrir, cambios de saltadores y posiciones... b) La organización del grupo (ritmo, entradas y salidas coordinadas, los que dan facilitan los elementos..., fundamentalmente los aspectos relativos al cómo hacerlo. c) La ejecución y fallos, la intención es que intenten seleccionar las actividades que permitan adecuarse a las características de todos los miembros del grupo para que puedan conseguir no perder comba, intentar no fallar, se muestre dominio en los saltos, se dé correctamente ... d) La complejidad del montaje está directamente relacionada con el apartado anterior. De hecho, el valor del apartado anterior no es muy alto, pero no deben pasarlo por alto pues influye mucho en la sensación final del conjunto de éste. Deben intentar que sea vistoso, pero no a cambio de que algunos compañeros no puedan hacerlo o se frustren por fallar mucho. A la vez, hay que ayudarles y ser pacientes para que se esfuercen en mejorar... Un difícil equilibrio en el que debe involucrarse el docente para ayudarles, algunas veces, a elegir lo que sí puedan llegar a realizar juntos, sin exclusión. e) Los enlaces y fluidez de los elementos son un aspecto clave y que no deben olvidar. La secuenciación de las actividades es clave en este apartado y en el anterior. f) La originalidad y variedad en los elementos. En este sentido, no es tan importante el hecho de que busquen nuevos elementos a incorporar como que no repitan siempre los mismos; deben observarse cambios. g) La capacidad para solventar los fallos. En este sentido, se les intenta hacer entender que, en el escenario, cuando se producen errores o fallos hay que minimizarlos e intentar que el espectador no se de cuenta... Dicho de otro modo, que no dramaticen y que resuelvan con rapidez y eficacia... Y eso implica practicar situaciones diferentes por si ocurriesen. Es la mejor manera de que la presión del momento no les haga fallar. Saber que tiene alternativas, tranquiliza.

Como se puede observar, el instrumento de evaluación se ha utilizado durante el proceso de aprendizaje y tanto la autoevaluación que realiza el grupo como el feedback del docente van asociados a generar la mayor cantidad de aprendizaje posible evidenciable. En la explicación de los aspectos a valorar de la Escala, se ha intentado mostrar que el instrumento es útil en tanto en cuanto el docente tenga claro para qué lo entrega al alumnado. En este sentido, que el instrumento sea hecho por el docente o, al menos, lo haya adaptado a las características el grupo clase y de los objetivos que plantea en la unidad, permitirá sacarle el mayor partido posible al mismo durante la fase 2. Lo que nunca debe ocurrir es caer en el error de utilizarlo sólo para calificar, sin que el alumnado lo utilice previamente.

3.2.4. Otros instrumentos de evaluación

Llegados a este punto, quizás al lector te interese conocer otros instrumentos de evaluación, vinculados a procesos de EFyC. Además, se presentan algunos diseñados para su hibridación con diferentes modelos pedagógicos (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Fernández-Río, 2020; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, & Fernández-Río, 2020); y otros cuyo carácter transversal permiten comprender su aplicación desde un enfoque competencial. En este último caso, se vinculan a la propuesta de secuenciación de competencias del Proyecto INCOBA del que ya se ha hablado. Pueden descargarse mucho más material desde www.grupoactitudes.es

Tabla 4.- Instrumentos y recursos para llevar a cabo proceso de EFyC.

Instrumentos y recursos específicos del Estilo Actitudinal y para hibridar con otros modelos	ENLACES
Escala Graduada para la valoración del proceso de autoconstrucción de materiales	https://drive.google.com/file/d/13l9gEeiW8rr1QVKPS4ASAFJYiVlrf2L/view
Escala de valoración grupal para el Modelo de Responsabilidad Personal y Social	https://drive.google.com/file/d/11mbqeZ2vsXNlpydINmt1JKai7EQ7YFpw/view
Diario de seguimiento para Actividades Cooperativas	https://drive.google.com/file/d/1eZRHOvVWAAIzc6ibLWMXI75Yne7_9mr6/view
Rúbrica para Actividades Cooperativas	https://drive.google.com/file/d/1og2F7ZP-N1pq3dylsu_m-RA4Q9rd5CvU/view
Escala graduada para video de evidencias técnicas (elementos técnicos físico-deportivos)	https://drive.google.com/file/d/1LvEiYw1bh3GwivtPKiimpX9pvn2Ory8/view
Rúbrica para Retos Físicos Cooperativos de carácter Emocional (ReFiCE)	https://drive.google.com/file/d/1p6uOeqPqvG1x_9ap_KP7nA1adam3S2i5/view
Diario de seguimiento para Retos Físicos Cooperativos de carácter Emocional (ReFiCE)	https://drive.google.com/file/d/13KEuFxBVmkn2nA9Wr0n-nDiTckeN04lO/view
Escala graduada para cabuyería y franqueamiento de obstáculos	https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGO-Ls0VRdEhSVUINTDA/view
Escala de valoración para videotutorial de estimamientos	https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8VknTRjNzb2MxWfK/view
Comparación de conceptos en Educación Física	https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8M19XaIBNc0xZM28/view
Escala de valoración del montaje final de Acrobacias	https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8UVIfVFLWmhuWjA/view
Escala de valoración para calentamiento	https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8Nkd4SVBJRGMzUm8/view
Instrumentos transversales	
Escala de valoración para la exposición oral con Pecha-Kucha (versión 2.0)	https://drive.google.com/file/d/1KbZESj_W-3-SFZ_jRZ6GQRNijl2fnhAM/view
Escala de valoración exposición oral monólogo de 1 minuto + ejemplo	https://drive.google.com/file/d/1klR0hCAk5l3d-oRkXErTsJmSn27d5n3r/view
Diario de seguimiento intragrupal	https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8Y2s1dTl0RGdYTWc/view
Escala de valoración para trabajos de síntesis de 1000 palabras	https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8WG02MmpMbi1tdjA/view
Búsqueda colaborativa documental	https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8eGM5bktCSklyZ1E/view

3.2.5. El Reparto de Nota Grupal: El paso de la calificación grupal a la individual

Continuando con el proceso de descripción de las fases de aplicación de la EFyC en el Estilo Actitudinal, y llegados al final de la fase 3 cuando el alumnado ya ha realizado el Montaje Final y los grupos se han autoevaluado y coevaluado a los demás, es momento de que el docente proporcione la nota del trabajo grupal a cada grupo.

En este punto y tras haber utilizado diariamente el Diario de Seguimiento Intragrupal, lo que es constatable es que no todos los miembros del grupo han aportado lo mismo al resultado final ni con la misma regularidad. De hecho, aunque se hayan conseguido reconducir los comportamientos de algunos de los miembros del grupo y de otro no haya hecho falta por su implicación positiva desde el inicio, las acciones de liderazgo de algunos o de ánimo pueden ser destacables. Por ello, debería poderse producir un proceso de valoración individual que partiese de las evidencias obtenidas diariamente y que ajusten el valor de la nota de este trabajo grupal que se ha conseguido. Y para ello, se diseñan los Repartos de Nota Grupal (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, & Hernando, 2014).

En este sentido, los alumnos no deben olvidar que cuando hagan la propuesta de reparto deberán justificar, con posterioridad y en base al Diario de Seguimiento Intragrupal, una nota individual; cuya suma y división por los miembros del grupo debe ser igual a la calificación dada por el docente. No es posible que la nota de todos los miembros del grupo sea igual a la establecida en el trabajo grupal, aunque sea por una décima. Esta diferencia, probablemente, no sea significativo en la nota, pero emocionalmente lo es para muchos de ellos. Quizás sea la primera vez que en un trabajo de grupo se producen diferencias de notas reconocidas por ellos mismos y sin la intervención del docente. La decisión debe ser consensuada y aceptada por todos los miembros.

3.2.5.1. Sistemas de repartos de notas en trabajos grupales

A continuación, se presentan varios ejemplos habituales para el reparto de notas:

Nota grupal complementada

Una manera de introducir a los alumnos en este proceso coevaluador es la de dar al grupo su nota, por ejemplo, un 6,5 (igual para todos los miembros), y posteriormente complementar al grupo con una serie de puntos (entre 1 y 3 en función del número de miembros del grupo y/ de la calificación obtenida) para que los repartan. Los miembros deberán consensuar el reparto de los mismos entre las personas que consideran que los merecen más por su trabajo, por su aportación al resultado grupal, etc...

Estos puntos pueden ser entregados a una sola persona (tres puntos a sumar a los que ya tenía de la nota grupal: $6,5+3=9,5$). Otra opción es dar dos puntos para el que más han valorado ($7+2=9$) y medio y medio para otros dos ($6,5+0,5=7$). O uno y medio para el más valorado ($6,5+1,5=8$), uno para otro ($6,5+1=7,5$) y medio para un tercero ($6,5+0,5=7$). Los puntos que se ofrecen a un grupo para complementar la nota dependerán siempre de la opinión del profesor y los valorará basándose en las anotaciones del cuaderno del profesor, registro de anécdotas...

Esta propuesta tiene menor implicación emocional que la siguiente, puesto que permite al alumno que haya trabajado menos valorar positivamente a los compañeros que hayan trabajado más; pero no debe reconocer abiertamente que él ha aportado menos.

Este caso es adecuado cuando los grupos tienen poca autonomía, puesto que la nota de base que otorga el profesor es fija y nunca puede bajar; por lo que ofrecer puntos a compañero/s que ha/n trabajado más es fácil, al no perjudicarles en la suya.

Nota total a repartir

La implicación emocional de ésta es mucho mayor y requiere más autonomía al grupo, puesto que la nota que ganan unos, sale de la pérdida por otros. La nota resultante de la media obtenida por cada grupo la multiplicarán por el nº de miembros. El nº resultante serán los puntos que se deberán de repartir para decidir la nota de cada miembro, en función de lo que consideren que han trabajado o aportado al mismo (cuando hablamos de trabajos, no nos referimos únicamente a los escritos). Por ejemplo: si el grupo es de seis miembros y la nota es de 6,5; 6,5 por 6 es igual a 39 puntos.

Estos 39 puntos se deben repartir adecuadamente en función del trabajo realizado y aportado cada miembro del grupo, puesto que es evidente que no todos han trabajado igual. Por muy equilibrado que sea el trabajo de los miembros de un grupo, nunca suele ser igual en todos sus miembros; aunque sólo sea por el hecho de que alguien asume la figura de líder. El hecho de ser líder y coordinar a un grupo para que el resultado sea positivo, implica que su labor ha permitido o favorecido el resultado final (no debemos absolutizar estas palabras, pero en general suele ser una aportación positiva, sin la cual, quizás no se hubiera producido el resultado).

En el momento que el grupo acepta que un compañero merece un 9, uno o más miembros del grupo ya no podrán mantener el 6,5 inicial. Si otro tiene un 7,5. Dos un 6,5. El otro un 6. Esto implica que otro merece un 3,5. Estas notas están sacadas de un caso real y la realidad era que un alumno no trabajó y que eso impidió que el resultado del trabajo del grupo fuera mejor. Y otros dos, pero sobre todo uno, destacaron positivamente como reflejaron en el reparto; lo llamativo es que no fue por capacidad, si no por motivación, ya que se le dio la oportunidad de implicarse más a lo largo del proceso y decidió no hacerlo.

Son muchas las ocasiones en las que somos conscientes que algunos alumnos han trabajado más, u otras en las que no sólo no han trabajado, sino que además han perjudicado el mismo. Sin embargo, siempre acaba siendo el profesor el que decide poner orden y justicia en la nota final...

La posibilidad educativa que ofrecen estos sistemas es enorme. Sólo hay que intentar aprovecharla. Estos son algunos de los aspectos a destacar: a) Autocrítica, pues tienen que valorar su trabajo, lo cual no les suele gustar ya que no es agradable reconocer que no hemos hecho lo que debíamos; b) Valoración de su trabajo y el de los demás; c) Desarrollo de su autoconcepto y autoestima; y d) Mejor autorregulación, pues se escuchan, aprenden a aceptar de sus iguales, reconducen sus acciones de manera más efectiva de lo que lo haría el profesor... Pero, de todos modos, el proceso puede desvirtuarse si no se tiene cuidado. Es por ello que no podemos olvidar que debemos acompañarlos y escuchar sus argumentos para que algo que en un principio puede ser educativo, y muy enriquecedor en su proceso de maduración, no se convierta en algo dañino y destructivo respecto a algunos compañeros.

Este proceso puede mejorar la autoestima de los alumnos inseguros y con autoestima baja si se les ha apoyado y animado durante el proceso y luego son sus propios compañeros los que valoran ese trabajo. Lo habitual de estos alumnos es que se autocalifiquen por debajo de la realidad, por lo que se verán reforzados por los compañeros y sus comentarios.

Del mismo modo, pero a la inversa, ocurrirá con los que sin hacer nada, y por creerse físicamente superiores, piensan que se merecen la mejor nota. Si no hay trabajo, no hay nota.

Nota porcentual previa

En este caso, la actividad de evaluación tiene aún un matiz diferenciador, pues condiciona el resultado final a la valoración previa que se hace con la información obtenida del diario de seguimiento, pero sin conocer el valor de la producción final grupal. La diferencia es clara con los anteriores sistemas, el reparto no puede condicionarse para que todo puedan aprobar, aunque las notas se les bajen respecto a la nota grupal conseguida. En este caso, podría ocurrir que una bajada significativa en el porcentaje conseguido llevase asociado que, al darles posteriormente la nota grupal, el resultado no fuese el esperado.

Por ejemplo, si son seis miembros en el grupo, el porcentaje inicial de partida, antes del reparto es del 20%. A partir de ese momento, dependiendo de las evidencias del Diario de Seguimiento Intragrupal, un miembro podría tener un 24%, otros dos 22%, otros dos un 20% y el último un 15%. Por ejemplo, si posteriormente la nota fuese de 6,5, las notas respectivas serían: el primero 7,8; el segundo 7,15; los dos siguientes 6,5; y el último 4,55 puntos.

Este sistema es interesante cuando el alumnado comienza a ser autónomo e intenta ser justo con la valoración final, con independencia de la nota obtenida. El hecho de realizar el reparto de porcentajes, sin conocer la nota, les hace tener que ajustarse más a las evidencias del diario y no al cálculo del reparto según la nota obtenida (como puede pasar con los dos anteriores que el reparto se realiza una vez conocida la nota grupal).

En todos los casos presentados, en los que se produce el Reparto de Notas Grupal, el hecho de que un alumno pueda obtener una valoración de sus compañeros baja o inferior a 5 no implica que el alumno tenga que suspender (entre otras cosas porque tienen más actividades de calificación en la unidad). Sin embargo, lo importante es que, siendo solo una actividad de evaluación (no de calificación directa) y utilizada como requisito imprescindible, servirán para que el docente coteje información y corrobore o se tenga que cuestionar sus observaciones y notas tomadas durante el proceso.

Este reparto de notas se debe hacer en aquellas actividades con enjundia en la evaluación trimestral y mejor si, al menos, duran tres semanas para que haya evidencia de la constancia en el trabajo grupal de sus miembros.

La experiencia nos demuestra, en todas las etapas educativas puesta en práctica, el gran valor de reflexión que tiene. Sin embargo, lo más interesante es que podemos graduar el nivel de implicación emocional y compromiso, asociándolo al desarrollo de la competencia de Aprender a aprender. Debemos recordar que el Estilo Actitudinal está vinculado también a una propuesta de secuenciación de competencias y de integración curricular (Proyecto INCOBA) (Pérez-Pueyo, et al, 2013) que gradúa la aplicación de competencias por ciclos y cursos.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del capítulo se ha justificado la consideración de la EFyC como un modelo pedagógico. Siguiendo con los criterios planteados por Metzler (2005), se han establecido las bases teóricas fundamentales que estructuran su puesta en práctica en el área de la EF, destacando los aspectos a tener en cuenta para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se han analizado sus características y elementos básicos, facilitando argumentos sólidos para que el docente pueda reflexionar en su toma de decisiones acerca de la implantación de tareas que permitan la implicación del alumnado. Además, se ha ejemplificado una propuesta, hibridada con el Estilo Actitudinal, en la que se detalla cómo el contenido de trabajo de combas puede ser abordado a través de la EFyC a lo largo de toda la UD. Se han planteado una serie de instrumentos, cuyo uso intencionado a través de las autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones, favorece la autorregulación y la reflexión del estudiante sobre aquello se le demanda, pudiendo reconducir sus actuaciones tanto individualmente como en grupo para lograr los objetivos. Todo el capítulo se ha nutrido de diversidad de referencias bibliográficas, vinculadas tanto con evidencias científicas como didácticas que han sido publicadas en relación a la EFyC. Este aspecto, además de ser uno de los principales criterios para ser considerado como un modelo pedagógico, demuestra el rigor que sustenta este planteamiento evaluativo.

La aplicación de la EFyC en las clases de EF ha demostrado mejoras en todos los dominios (cognitivo, motor, afectivo y social), presentando evidencias del aumento de la motivación del estudiante, y lo más relevante, de su aprendizaje. Además, supone una herramienta fundamental para que el docente reflexione sobre su desempeño profesional. Es por ello que el docente de EF ha de prestar especial atención a la forma de entender y aplicar la evaluación en sus clases, partiendo de la premisa inicial, y clave, de que es mucho más que calificar. Por lo tanto, la EFyC se constituye como un modelo pedagógico puramente transversal, aplicable a cualquier tipo de contenido y contexto. Consideramos que el presente capítulo puede ser de verdadero interés para todos aquellos docentes interesados en reflexionar acerca de la evaluación, entendiendo este proceso como algo verdaderamente formativo que ha de implicar al estudiante a través de su participación y reflexión continua.



5. REFERENCIAS

Agencia Española de Protección de Datos (2018). *Guías sectoriales AEPD. Guía para centros educativos*. Recuperado de <http://tudecideseninternet.es/aepd/images/guias/GuiaCentros/GuiaCentrosEducativos.pdf>

Allal, L. (1980) Estrategias de evaluación educativa: perspectivas y modos de aplicación psicopedagógicos, *Revista para el estudio de la educación y el desarrollo*, 3(11), 4-22. <https://doi.org/10.1080/02103702.1980.10821803>

Almirall-Batet, L. (2016). Epic clans: gamificando la educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 51, 67–73.

Blázquez, D. (2017). *Cómo evaluar bien Educación Física. El enfoque de la evaluación formativa*. Barcelona: Inde.

Barba-Martín, R., Hortigüela-Alcalá-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & Sánchez-Santamaría, J. (2020). Análisis conceptual de factores influyentes en la motivación e implicación del estudiante universitario hacia la evaluación en Educación Física. *Sustainability*, 12(21), 8842.

Barrientos-Hernán, E., López-Pastor, V.M., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 36, 37-43.

Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá-Alcalá, D., Fernández-Río, FJ, González-Calvo, G., y Barba-Martín, R. (2020). Investigación sobre aprendizaje cooperativo en educación física. Revisión sistemática de los últimos cinco años. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1-10.

Bunker, D. J., & Thorpe, R. D. (1982). A model for the teaching of games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.

Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>

Casado-Berrocal, O. M., Pérez-Pueyo, A., & Casado, P. (2017). La autorregulación en educación primaria. una propuesta para favorecer la autonomía del alumnado. En V. López-Pastor & A. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 208-237). Universidad de León. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/11128>

Casado-Berrocal, O. M., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Herrán, I., Centeno, L, Hernando, A., Martínez- Benito, R., Garrote, J., & Fernández-García, L. (2016). El Flashmob como recurso expresivo para el área de Educación Física, Actes 10è Congrés Internacional d'Activitats Físiques i Cooperatives (pp- 272-287). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Casey, A., MacPhail, A., Larsson, H., & Quennerstedt, M. (2020). Between hope and happening: Problematizing the M and the P in models-based practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1789576>



Castejón, F., López-Pastor, V. M., Julián, J., & Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/ International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 11(42), 238-346.

Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>

Córdoba T., López-Pastor, V. M., & Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué hago evaluación formativa en educación física? Relato autobiográfico de un docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 21-38.

Del Valle, P., Bolívar, J., Flórez, F., Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2012). La cooperación entre docentes como base para lograr la cooperación entre estudiantes. Una experiencia intercentro. En *actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp.436-445).

Díaz-Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física* (Vol. 35). Barcelona: Inde.

Fernández-Gavira, J., Prieto, E., Alcaraz, V., Sánchez, A. J., y Grimaldi, M. (2018). Aprendizajes significativos mediante la Gamificación a partir del Juego de Rol: "Las Aldeas de la Historia". *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 69-78.

Fernández-Río, J. (2011). El modelo de Aprendizaje Cooperativo. Conexiones con el modelo comprensivo. En A. Méndez (coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp. 75-99). Sevilla: Wanceulen.

Fernández-Río, J. (2018). De los desafíos físicos cooperativos a las Educoop-Escape rooms. En *actas del XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Avilés. <https://cutt.ly/cyac6IM>

Fernández-Río, F. J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 29, 201-206. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/38721>

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75

Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80.

Fraile, A., López-Pastor, V. M., Castejón, F. J., & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula abierta*, 41(2), 23-34.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos aires: Editorial Siglo XXI.

Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., Martínez-Angulo, C., & Carter-Thuillier, B. (2020). Evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 169-186.

García de las Bayonas Plazas, M., & Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 387-402.

García-Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 203-221.

Gil-Arias A, Harvey S, Carceles A, Praxedes A., & Del Villar, F. (2017) Impact of a hybrid TGfU- Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLoS ONE* 12(6), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179876>

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321-38.

Hamodi, C. (2016). *Formar mediante la evaluación en la universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Heras, C., Pérez-Pueyo, Á., & Herrán, I. (2017). Aprender a nadar a ritmo: ejemplo de intradisciplinariedad mediante el uso de estrategias de autorregulación. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 470-478.

Heras, C., Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., & Hortigüela-Alcalá, D. (2020). Autorregulación del aprendizaje en condición física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (68), 77-79.

Heras, C., Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., & Herrán, I. (2019). La autorregulación en la condición física: un enfoque desde el estilo actitudinal. En F. Ruiz-Juan, & González-Jurado, J. A., & Calvo, A. *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). Murcia: FEADef-APEF.

Hortigüela-Alcalá, D., Palacios, A., & López-Pastor, V. (2019). The impact of formative and shared or coassessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>

Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2016). La evaluación entre iguales como herramienta para la mejora de la práctica docente. *Revista Opción*, 32(7), 865-879.

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, 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. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.1.001>

Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A., & Abella, V. (2015). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 88-104.

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Abella, V. (2016). ¿Cómo perciben las competencias básicas los docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de aprendizaje. *Qualitative Research in Education*, 5(1), 25-48. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2016.1348>

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación

formativa y modelos pedagógicos: modelo de responsabilidad personal y social y de autoconstrucción de materiales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 430, 23-41.

Jiménez, F., & Navarro, V. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en Educación Física: Dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (383), 13. Recuperado de [file:///C:/Users/Angel/Downloads/335-1307-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Angel/Downloads/335-1307-1-PB%20(1).pdf)

Jing, M. (2017). Using Formative Assessment to Facilitate Learner Self-Regulation: A Case Study of Assessment Practices and Student Perceptions in Hong Kong. *Taiwan Journal of TESOL*, 14(1), 87-118

Kramarski, B. (2018). Teachers as agents in promoting students' SRL and performance: Applications for teachers' dual-role training program. In D.H. Schunk & J. A. Greene, (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 223-239). Routledge

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. nº 238, de 4 de octubre).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Texto consolidado. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

León-Díaz, Ó., Arija-Mediavilla, A., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos*, 38(38), 587-594.

López- Pastor, V. M. (coord.) (1999). *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia: Diagonal.

López-Pastor, V. M. (Coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

López-Pastor, V M.. (Coord) (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea

López-Pastor, V.M., Castejón, J. & Pérez-Pueyo, Á. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201.

López-Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J., & González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y educación*, 20(4), 457-477.

López-Pastor, V. M., García de la Puente, J. M., García-Peñuela, A., González-Pascual, M., López-Pastor, E., Monjas R., ... & Archilla, M. (2005). ¿Cuándo tenemos poco prestigio? Mirando la viga en el ojo propio: causas internas y reflexiones sobre el estatus de la educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (8), 11-18.

López-Pastor, V.M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative Assessment in Physical Education: A Review of International Literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76. doi:10.1080/13573322.2012.713860.

López-Pastor, V. M. & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. Recuperado de <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>

López-Vargas, O., Hederich, C. & Camargo, A (2012). Logro de aprendizaje en ambientes hipermediales: andamiaje autorregulador y estilo cognitivo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 13-26.

MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39. doi: [10.1080/09695940903565412](https://doi.org/10.1080/09695940903565412)

MacPhail, A., & Murphy, F. (2017). Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland. *Irish Educational Studies.*, 1-16.

MEC (1992). *Materiales para la reforma. Secundaria. Educación física*. Madrid: Servicio de publicaciones.

Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare* 16(1), 27-46.

Méndez-Giménez, A. (2014). Unidad didáctica genérica de juegos de diana móvil con material autoconstruido. En A. Méndez-Giménez (coord.), *Modelos de enseñanza en Educación Física* (pp. 83-114). Grupo G5

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cechinni, J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula abierta*, 41(1), 63-72.

Menéndez, J. I., & Fernández-Río, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 134-139.

Metzler, M. w. (2005). *Instructional models for physical education*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218

Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. León: Universidad de León.

Pérez-Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 25, 81-92.

Pérez-Pueyo, A. (2012). Las competencias básicas en Educación Física: ¿evaluación

o calificación? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397 (2), 37-49.

Pérez-Pueyo, A. (2015). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 207-215.

Pérez-Pueyo, A. (2018). La formación y el perfil del profesorado, reflexiones desde la teoría y la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 102-106.

Pérez-Pueyo, A. (coord), Casado, O. M.; Heras, C.; Barba, J. J.; Vega, D.; Pablos, L....Muñoz, M. *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

Pérez-Pueyo, A., Heras, C., Casado, O., Herrán, I., Sobejano, M., Vega, D. Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., & Garrote, J. (2018). Escala de valoración para el montaje final de combas. [documento de descarga]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1JWIZ5Y7u6U4CRGIHkEKqGcOszMoAovpP/view>

Pérez-Pueyo, A; Heras Bernardino, C. & Herrán Álvarez, 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*. 9(2), 45-66.

Pérez-Pueyo, A. & Hortigüela-Alcalá, D. (2016). Transferibilidad del aprendizaje en los procesos de evaluación del futuro docente. R. Serrano, M. E. Gómez & C. A. Huertas. *La educación sí importa en el siglo XXI* (pp. 143-159). Madrid: Editorial Síntesis.

Pérez-Pueyo, A., & Hortigüela-Alcalá, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37(37), 579-587.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 47-66

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 559-565.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Gutiérrez-García, C. (2019). ¿Y si reflexionamos sobre si toda la innovación es educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 500, 87-91.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. & Hernán, I. (2015). Taller de combas. En F. Ruiz-Juan, J. Sánchez-Guerrero, M. Sánchez-Guerrero, & J. Castro. *Centros escolares y municipios promotores de una vida activa y saludable para prevenir e intervenir en el sedentarismo y la obesidad* (pp.179-193). Murcia: FEADef-APEF.

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D. Herrán-Álvarez, I., Vega-Cobo, D., Heras-Bernardino, C., Garrote-García, J., Sobejano-Carrocer y Hernando-Garijo, A. (2017). La hibridación de modelos pedagógicos en educación física y la evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 411-418. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.757>

- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, 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^o I: Cebreiros (coords.) *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria* (pp. 285-289). Orense: Edición Editora.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., & Granero-Gallegos, A. (2020). The Attitudinal Style as a pedagogical model in Physical Education: analysis of its effects on initial teacher training. *International Journal. Environmental. Research. Public Health*, 17, 2816; doi:10.3390/ijerph17082816
- Pérez-Pueyo, A., & Vega, D. (2006). El trabajo de combas desde una metodología basada en actitudes. Aplicación del estilo actitudinal a la etapa primaria. *5º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Oleiros (La Coruña). La Coruña: Universidad de La Coruña*. Recuperado de <http://files.health-fitness-and-p-e6.webnode.es/200000011-798877a831/Combas%20Metodolog%C3%ADa%20Estilo%20Actitudinal.pdf>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Popham, W. J. (Coord.). (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea,
- Quennerstedt, M., & Larsson, H (2015). Learning Movement Cultures in Physical Education Practice. *Sport, Education and Society* 20(5), 565–572.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE, de 3 de enero de 2015). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. Tyler, R. Gagne y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Tolgfors, B. (2019). Transformative Assessment in Physical Education. *European Physical Education Review*, 25(4), 1211-1225. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X18814863>.
- Torres, D., & López-Pastor, V. M. (2007). Una experiencia de evaluación formativa en educación física en educación primaria. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (2), 14-24.
- Wei, W. (2015). Using summative and formative assessments to evaluate EFL teachers' teaching performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 611-623. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.939609>
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yániz, C., & Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Cuadernos monográficos del ICE nº12*. Bilbao: Universidad de Deusto. Deusto Digital.