



universidad
de león



TRABAJO DE FIN DE GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL
DEPORTE

Curso Académico 2013/2014

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Formative assessment in Physical Education in Compulsory
Secondary Education

Autor/a: JUAN GÓMEZ LOMBA

Tutor/a: Dr. ÁNGEL PÉREZ PUEYO

Fecha: 1 de julio de 2014

VºBº TUTOR/A

VºBº AUTOR/A



universidad
de león



INSTANCIA DE SOLICITUD DE LECTURA Y DEFENSA DEL TRABAJO FIN DE
GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

Don/Dña: JUAN GÓMEZ LOMBA

DNI: 72087873-P

SOLICITA la lectura y defensa del Trabajo Fin de Grado titulado: “LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA”.

Dirigido por: Dr. ÁNGEL PÉREZ PUEYO.

VºBº del Tutor/a TFG

Fdo. _____

Documentación que debe acompañar esta solicitud y ser entregada en la Secretaría de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte:

- Una copia encuadernada y firmada por el autor/a y con el visto bueno del Tutor/a del TFG.
- Una copia digital.
- Informe del Tutor/a del TFG sobre el trabajo presentado en sobre cerrado.

RESUMEN / ABSTRACT

Resumen: La finalidad que se pretende con este trabajo es realizar un análisis descriptivo sobre la necesidad y obligatoriedad de implantar modelos de evaluación formativa en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), conocer las ventajas y desventajas de llevar este tipo de propuestas en Educación Física (EF), así como aspectos a tener en cuenta por aquellos que buscan planteamientos formativos que permitan mejorar su labor docente. Para este análisis se han tenido en cuenta las aportaciones de los autores más significativos en el campo de la EF, entre otros. Se ha realizado a través de una investigación cualitativa fundamentada en el método del análisis del discurso. Las conclusiones sugieren que avanzar hacia sistemas de evaluación formativa en secundaria, respecto a sistemas más tradicionales de evaluación y calificación, tiene mayores probabilidades de éxito en el aprendizaje del alumnado.

Palabras clave: evaluación, evaluación formativa, educación física, educación secundaria obligatoria.

Abstract: The purpose of this work is to carry out a descriptive analysis about the obligation and need of introducing models of formative assessment in the classroom of Compulsory Secondary Education, to know the advantages and disadvantages of proposals in Physical Education, as well as aspects to be taken into account for those who look for formative approach allowing to improve their teaching task. For this analysis the contributions of the most significant authors in the field of the Physical Education has been considered, among others. It has been carried out through a qualitative investigation supported on the method of the speech analysis. Conclusions suggest that to progress toward formative assessment systems, with regard to systems more traditional of assessment and grade have more probabilities of success in the students learning.

Keywords: assessment, formative assessment, physical education, compulsory secondary education.

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN.....	1
1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN	2
1.2.1 Objetivos del trabajo.....	3
1.2.2 Descripción del trabajo	3
1.2.3 Procedimiento de búsqueda o metodología.....	4
2. INTRODUCCIÓN	5
3. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA.....	8
3.1 DENTRO DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN	10
3.1.1 Tipos de evaluación.....	11
3.2 DIFERENTES CONCEPTOS REFERIDOS AL TÉRMINO DE EVALUACIÓN FORMATIVA.....	14
3.2.1 ¿Porqué del surgimiento de este tipo de evaluación?.....	15
3.2.2 Diferentes términos relacionados con el de evaluación formativa.....	16
3.2.3 Pros y contras de la evaluación formativa.....	16
4. ASPECTOS A TENER EN CUENTA POR LOS DOCENTES QUE BUSCAN PLANTEAMIENTOS MAYORITARIAMENTE FORMATIVOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	17
CONCLUSIONES.....	20
BIBLIOGRAFÍA.....	21

1. PRESENTACIÓN

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, establece como novedades relevantes una nueva estructura de las enseñanzas y de los títulos universitarios oficiales hacia la convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el fin de, no solo mejorar la calidad de nuestras universidades, sino también para “*asentar los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida*” (Ley Orgánica 4/2007: preámbulo). El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, establece las directrices y condiciones a las universidades para que, antes del final de la primera década del tercer milenio, todo el territorio español estuviera adaptado al compromiso acordado en la Declaración de Bolonia de 1999. En el caso de la Universidad de León (ULE), concretamente la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, fue a finales de esta década, en el curso 2010/2011, cuando se inició la adaptación al EEES pasándose de denominar Licenciatura a Grado, entre otros aspectos.

Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad una formación general orientada a la preparación para el ejercicio de diferentes actividades de carácter profesional por parte del alumnado, donde su superación dará derecho a la obtención del título de Graduado/a (RD 1393/2007: art 9). El plan de estudios en el que nos encontramos inmersos consta de 240 créditos europeos (ECTS) distribuidos en cuatro cursos incluidos la formación teórica y práctica que los estudiantes debemos adquirir, entre los que se ubica el Trabajo Fin de Grado (TFG). Estos créditos miden las horas de estudio y de trabajo del alumnado para generar los “*aprendizajes planificados*”, en vez de medir las horas impartidas de clase por el profesor (López-Pastor, 2012). En la ULE, en cuanto a el título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (GCAFD), el TFG equivale a 6 créditos ECTS con el que debemos concluir en la fase final del curso con su elaboración y defensa para la obtención del título, el cuál debe estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al mismo (RD 1393/2007: art 12). Algunas de estas competencias redactadas en la guía docente del TFG de este Grado son: “*diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en contextos propios de la actividad física*”, [...] *saber aplicar conocimientos a nuestro trabajo o vocación de una forma profesional [...]*”. Estas competencias, entre otras muchas, nos aportan a los alumnos unos resultados de aprendizaje para poder exponer el TFG con garantías: “*capacidad para aplicar las competencias y conocimientos adquiridos en el Grado a un área o áreas específicas de estudio, [...] llevar a cabo la exposición y defensa del trabajo realizado*” (FCAFD, 2013a).



Según el Reglamento sobre los TFG de la ULE en su artículo 3 se expone que se trata de un trabajo autónomo e individual bajo la orientación y dinamización de un tutor. Además, atendiendo al tipo de contenido de este mismo artículo, el presente TFG se encuadraría como un trabajo de revisión e investigación bibliográfica centrado en diferentes campos relacionados con esta titulación. Además, también podríamos encuadrarlo como un trabajo de carácter profesional directamente relacionado con los estudios cursados (Ule, 2010), pues la docencia podría ser uno de ellos. Teniendo en cuenta la Normativa para el desarrollo del TFG en los estudios de GCAFD de la ULE, según se establece en su artículo 2.3, éste se corresponde a la modalidad “b”, tratándose de un trabajo específico puesto que lo realiza un único estudiante (FCAFD, 2013b).

1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN

La elección sobre el tema de la evaluación deriva de la reflexión generada desde la asignatura de Fundamentos de Didáctica de la Actividad Física, donde conocimos a diferentes autores significativos, así como sus aportaciones, en el ámbito de la educación y de la EF. Por lo tanto, mi elección se debe a que algunos de ellos ya nos comentaban que la evaluación se llega a considerar como “*el punto clave de todo el proceso educativo*” y “*definidor de la enseñanza que se lleva a cabo*” (López-Pastor, 2006, p. 25). Y más concretamente el tema referido a evaluación formativa porque constituye, como comenta Grau y Gómez, “*la auténtica evaluación educativa*” (2010, p. 23), donde los alumnos tienen mucho que decir de lo que aprenden y de la forma en la que lo aprenden, sin miedo al “*peso del ojo evaluador que todo lo ve y todo lo juzga*” (Álvarez, 2005, p. 35).

Muchos de nosotros, las nuevas promociones de GCAFD “*nos corresponde no permanecer ciegos*” (Blázquez, 2004, p. 14) y ayudar a este cambio, a esta regeneración en las clases de EF, dando a conocer nuevos planteamientos de evaluación más cualitativos que cuantitativos que son, a priori, más justos.

Por todo ello, con este trabajo se pretende realizar un análisis descriptivo sobre la necesidad y el auge que está cogiendo implantar modelos de evaluación formativa en las aulas de ESO. Son varios los autores (García, 2002; Martínez, 2012; Navarro y Jiménez, 2012; López-Pastor, et al., 2007; Roca, 2003) que ponen de manifiesto las ventajas de este tipo de enseñanzas en secundaria. Sin embargo, son aún demasiados los docentes que se niegan a reciclarse acomodándose en metodologías tradicionales y métodos de evaluación que la mayoría recibieron décadas atrás. Por ello, también se pretende con esta propuesta la reflexión personal, ya no solo por la obligatoriedad, sino también por la necesidad real de establecer acciones educativas cada vez más cerca de intencionalidades formativas.



1. 2. 1 Objetivos del trabajo

La intención que se pretende con este trabajo, como ya hemos dicho con anterioridad, consiste en reflexionar sobre la necesidad de que los profesores conozcan nuevas formas de enseñar que posibiliten y provoquen un modo distinto de aprender, para que el resultado de lo aprendido por los alumnos sea relevante y significativo, más que dentro del aula, fuera de ella (Álvarez, 2005, p. 36). Y la asignatura de EF nos posibilita el desarrollo de este tipo de evaluación igual o mejor que en el resto, porque el rol de alumno-profesor es más abierto y cercano aún por sus características.

Por lo tanto, los objetivos y las finalidades perseguidas de forma más concreta para este trabajo son los siguientes:

- Explicar las razones que han conducido o motivado en la actualidad la elección de la evaluación formativa en las aulas como vía de educación más positiva para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.
- Reconocer a los autores más significativos y sus aportaciones en el campo de la EF.
- Determinar y facilitar al docente una forma de cambiar su metodología tradicional frente al de la evaluación formativa.
- Analizar la obligatoriedad de hacer procesos de evaluación formativa.
- Conocer y profundizar en el concepto de evaluación y, más concretamente, en el de evaluación formativa.

1. 2. 2 Descripción del trabajo

El trabajo parte del análisis sobre la importancia de llevar a cabo otras metodologías para el desarrollo de la acción evaluativa, incidiendo en las clases de EF en ESO. A través de este análisis descriptivo, se pretende ahondar en los objetivos planteados y, en base a esa búsqueda de información, realizar una visión crítica y reflexiva sobre el tema.

A continuación, se hace una introducción sobre el tema y una aclaración conceptual sobre la evaluación y sus tipos, así como las racionalidades que giran en torno a la misma. También, se aclara conceptualmente el término sobre la evaluación formativa, el por qué de su surgimiento y la necesidad de que se lleven a cabo, determinando sus pros y contras.

Por último, se presenta algunos aspectos a tener en cuenta por los docentes dispuestos cambiar su acción evaluativa hacia planteamientos mayoritariamente formativos en EF.



1. 2. 3 Procedimiento de búsqueda o metodología

Se trata de una investigación cualitativa, fundamentada en el método de análisis del discurso, cuya estrategia fundamental es la recogida de datos, que consiste en analizar documentación producida por los autores a investigar (Heras, 2012).

La recopilación y revisión bibliográfica existente en materia de evaluación formativa se realizó a partir de una búsqueda detallada en diversos centros de documentación y bases de datos.

En cuanto a los **centros de documentación**, el más importante que se ha empleado en este trabajo han sido las bibliotecas y el uso de los catálogos informatizados. En concreto, las consultadas han sido las siguientes:

- A través de la Universidad de León:
 - Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
 - Biblioteca de la Facultad de Educación.
 - Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras.
 - Biblioteca Universitaria “San Isidoro”.
- Otros:
 - Biblioteca Pública de León.

La consulta de las **bases de datos** especializadas permitió localizar la mayor cantidad de los artículos que componen dicha revisión. Algunos de estos artículos pudo descargarse directamente, mientras que una pequeña parte tuvo que solicitarse a otros centros de información, como a revistas o mediante la solicitud de códigos de acceso a la propia Universidad de León adscritas a las diferentes revistas. Una de las formas que se llevo a cabo para agilizar la entrada a estas revistas fue accediendo a ellas a través del edificio Crai-Tic de ésta misma Universidad, ya que daba acceso directo. Sin embargo, en otras no adscritas fue necesaria su inscripción por vía independiente para obtener algunos de los artículos. Por tanto, las bases de datos consultadas fueron: Dialnet, Google Scholar o Académico y Sport Discus.

Cabe señalar también la importancia que ha tenido la búsqueda documental a través de los buscadores de internet y de las páginas web encontradas. La existencia de un gran volumen de documentos relacionados con la evaluación en general y, la formativa en particular, ha hecho necesaria su organización, clasificación y tratamiento.



Primero se optó por la consulta de las referencias de documentos oficiales. Seguido de libros y capítulos de libros, así como los artículos de las revistas impresas. Posteriormente las conferencias y ponencias presentadas en congresos y seminarios y, por último, los artículos de revistas de carácter electrónico.

Palabras clave	Tipo de documento	Nº de documentos
Evaluación Evaluación formativa Secundaria Educación Física	Documentos oficiales.	15
	Libros y capítulos de libros.	29
	Artículos de las revistas impresas.	9
	Conferencias y ponencias.	3
	Artículos de revistas de carácter electrónico.	36

Tabla resumen sobre la documentación consultada.

Cabe señalar que también se consultaron diferentes referencias recomendadas por el tutor a medida que surgían dudas, atascos y agobios debido a mi inexperiencia en trabajos de esta magnitud. Estas recomendaciones, junto con las tutorías, fueron clave para poder llevar adelante el presente TFG, un tema en boga cuya comprensión no es tan fácil como en un principio pueda resultar.

2. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) pone de manifiesto que el sistema educativo tiene que “*posibilitar tanto el aprendizaje de cosas como la enseñanza de manera diferente*” (LOMCE, 2013: preámbulo) para satisfacer a todos los alumnos/as que, al igual que la sociedad, han ido cambiando. Esta misma Ley establece que “*la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora*” (LOMCE, 2013: art: 28). Por ello, es necesario un verdadero cambio metodológico en ESO y, en lo que nos concierne, la EF.

Uno de estos cambios está relacionado con el tema del presente TFG en relación con la evaluación formativa en las clases de EF.

El tema de la evaluación no es sencillo (Álvarez, 2007; Chamero y Fraile, 2011; López-Pastor, 1999, p. 87; Velázquez y Hernández, 2004, p. 17), y menos aún el de la evaluación formativa (Álvarez y Vega, 2010, p. 36; Martínez, 2009, 2012, 2013; Roca, 2003), generándose una paradoja que parece conveniente comentar. Evaluar con intencionalidad formativa es diferente a medir, calificar o pasar test, aunque la evaluación sí que tiene



relación con actividades como son calificar, medir o pasar esos test. Sin embargo, no debe confundirse la evaluación con la calificación, puesto que se diferencian “*por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven*” (Álvarez, 2005, p. 11); es decir, calificar y pasar test tienen como principal rol la instrumentalidad y funcionalidad, “*de estas actividades artificiales no se aprende*” (p. 12).

En esta misma línea Blázquez (2010, p. 120) y Mérida (1998, p. 257) ponen de manifiesto que el enfoque de la EF ha cambiado. Este cambio se ha producido hasta el punto en el que la forma tradicional de evaluar que muchos hemos experimentado en las clases de EF, hoy en día “... *ni forma ni educa ni ayuda ni enseña ni crea [...] una Cultura Física positiva y útil*” para la vida personal de los alumnos (López-Pastor, 1999, p. 17). Sin embargo, la intención de la evaluación formativa es dar prioridad al alumnado en vez de dárselo al contenido, para así crear una EF donde crecer con cierto significado para la vida de los alumnos sin que el castigo por ser torpes pueda verse acusado (Fernández-Balboa, 2004, p. 222-223). Además, este tipo de evaluaciones tiende principalmente a identificar cuáles son las dificultades del aprendizaje para posteriormente, gestionarlos durante su propia adquisición con la intención de ayudar a mejorar (Blázquez, 2010, p. 123; Cauley & McMillan, 2010).

Por lo tanto, las tendencias¹ actuales se caracterizan por una evaluación orientada a la comprensión y al aprendizaje, y no a un mero examen, donde la preocupación debe radicar en la forma en la que aprenden los alumnos sin olvidar la calidad de lo que aprenden (Álvarez, 2005, p. 17; López-Pastor, 1999, p. 95; Sainz, 2003; Tejedor, 2002; Tinajas, 1998).

Según un estudio realizado por Álvarez (2009) a profesores de ESO en su quehacer cotidiano respecto a la evaluación, parece que aún hoy se sigue apostando por una enseñanza centrada en el examen donde la memoria es su base principal de aprendizaje. No deja de ser significativo que, en este mismo estudio, la figura del profesor reconoce que de los exámenes él mismo no aprende nada, cuando en los procesos de evaluación formativa se aboga por un aprendizaje mutuo.

En este mismo sentido, Silió y García de Blas (2014) en un estudio realizado por la editorial SM a profesores de educación infantil hasta bachillerato, señala que el 86% de los docentes rechaza los sistemas de evaluación actuales. Además indica, que un 97% de ellos coincide en que si empleasen nuevas formas de aprendizaje mejorarían los resultados del alumnado.

¹ Hablamos de tendencias porque parece no haberse completado del todo.



Es evidente que las nuevas formas de evaluación formativa piden paso y que es un “tema candente” según Cauley & McMillan (2010). Pero también es cierto que desde la administración no se facilitan medios ni mecanismos a los docentes para concretar y registrar este tipo de evaluación (Álvarez, 2009; Linares, 1998, p. 562; Zafra, 2006), sino que es cosa de “los simples ingenios que cada profesor idea para expresar sus conclusiones formativas” (Álvarez, 2005, p. 43; López-Pastor, 2007a). En la misma idea comenta López-Pastor que el sistema escolar persigue evaluaciones finalistas y la presión social no facilita que se lleve a cabo estos nuevos planteamientos (1999, p. 139-140).

Carena (2003) y Sainz (2002) manifiestan que las instituciones educativas tienen en la evaluación un camino en el que atender el desarrollo personal de los participantes, involucrando también al profesorado. Además, Granada (1994) ya abogaba por trasladar estas tendencias a quienes forman parte de la formación del profesorado.

Para que se produzcan evaluaciones formativas en las aulas por futuros docentes de GCAFD se debe seguir esta línea de trabajo en todos sus aspectos, es decir, también el profesorado universitario para dar mayor coherencia a su trabajo, deben trabajar y evaluar desde estas perspectivas para hacer ver a los futuros docentes lo positivo que es llevar a cabo estas corrientes alternativas respecto a la evaluación (Arteaga y García, 2008; Castejón-Oliva, López-Pastor, Julián-Clemente y Zaragoza, 2011; López-Pastor, 2004; López-Pastor y Palacios, 2012; Palacios y López-Pastor, 2013; Sainz, 2002).

Un estudio de Palacios y López-Pastor (2013), relacionado con este mismo hilo conductor, sugieren la clasificación del profesorado en tres tipos de docentes diferenciados por sus actitudes y por los sistemas de evaluación que utilizan en la Universidad. Esta misma situación parece observarse en la ESO. Por lo tanto, los autores distinguen la figura del profesor tradicional, la del profesor innovador y la del profesor ecléctico. El primero utiliza sistemas de evaluación sumativa y final donde no implica a los alumnos en el proceso y el mayor protagonismo lo recibe el examen final. El segundo utiliza los sistemas de evaluación más acordes con lo que este TFG pretende defender para secundaria, formativos y continuos con tendencia a implicar a los alumnos en los procesos de evaluación. Y por último, el profesor ecléctico que es una mezcla de ambos pero más cerca del tradicional. Es la figura del profesor tradicional y ecléctico la que abunda en la formación del profesorado, por lo tanto, los resultados obtenidos en este estudio fueron un tanto preocupantes según señalaron los autores. Se hace imprescindible la “actualización pedagógica” para la mejora de los aprendizajes a todos los niveles (Sainz, 2002).



Dicho esto, para llevar a cabo planteamientos en la escuela como los que la reciente LOMCE establece, aprendizajes *“dirigidos a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio”* (LOMCE, 2013: preámbulo), podíamos decir que se trata de un bucle del que depende de muchos ámbitos, desde infantil o primaria hasta la formación del profesorado, pero *“parece que la escuela española está bastante lejos de hacerlo”* (Silió y García de Blas, 2014).

3. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA

En España, el concepto de evaluación apareció por primera vez en la ya derogada Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), concretamente aparece en la sección I sobre las disposiciones generales. Se trató de una Ley de objetivos cuantitativos de logro, centrados en el rendimiento (Álvarez, 2007; López-Pastor, 1999, p. 72; Pérez-Pueyo, 2005, p. 43), basada en teorías conductistas donde apenas podían *“existir posturas en contra de las socialmente establecidas”* (Pérez-Pueyo, 2005, p. 39).

Es a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) donde se empieza a dar mayor importancia a este término, estableciéndose que la evaluación en la ESO fuera *“continua e integradora”* (LOGSE, 1990: art: 22). De hecho, es donde apareció por primera vez el término de evaluación formativa vinculándolo con el de evaluación continua, concretamente en el glosario de la guía general de secundaria publicada por el Ministerio (MEC, 1992a, p. 85). Pero es con la publicación del libro sobre las orientaciones didácticas en secundaria donde se da una aclaración más detallada (MEC, 1992b, p. 50). Por lo tanto, con esta Ley deja de centrarse únicamente en los resultados obtenidos por meros elementos finales para pasar a ser un elemento consustancial del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y donde se aspira a valorar también con intencionalidad cualitativa (Álvarez, 2007; Morey, 2001; Pérez-Pueyo, 2005, p. 91), aunque con cierto *“eclecticismo contradictorio”* comenta López-Pastor (1999, p. 73), porque es con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) donde se llegó a plasmar esto (Álvarez, 2007), aunque su vigencia fue de escasa duración.

López-Pastor (1999) realizó un estudio profundo sobre la evaluación formativa, tratando de comprobar las posibilidades y conveniencia de llevar a la práctica un nuevo sistema de evaluación en secundaria respecto al área de EF.

Posteriormente, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) se trató de una Ley continuista en lo que respecta a la aplicación del aprendizaje significativo (Pérez-Pueyo y



López-Pastor, 2010). Concretamente en la Orden EDU 1952/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, establece en su artículo 2 que “*la evaluación tendrá un carácter formativo y orientador del proceso educativo*” y señala, que se debe “*proporcionar una información constante que permita introducir variaciones que puedan mejorarlo*”. Por lo tanto, ya la propia legislación hace hincapié sobre la obligatoriedad de proporcionar a los alumnos evaluaciones formativas, que permitan, como se establece en esta misma Orden, adoptar medidas oportunas de refuerzo y feed-back a los alumnos que no respondan con lo programado para superar las dificultades y garantizar así, “*la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo*” (Orden EDU 1952/2007: art. 8).

Además, como ya hemos señalado con anterioridad, la reciente LOMCE sigue insistiendo en que las habilidades cognitivas en la escuela ya no son suficientes, y de ahí que manifieste la necesidad de un cambio metodológico, “*de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje*” (LOMCE, 2013: preámbulo).

En EF, muchas veces se ha puesto la mayor importancia en el resultado, incluso se ha caído en el extremo de la “*evaluación apreciativa*” (MEC, 1992c, p. 116), o lo que es lo mismo, dependiendo del aprecio e interés del alumnado hacia la EF el profesor los evaluaba. De ahí que la evaluación formativa en EF en España apareciera como alternativa a los modelos tradicionales de evaluación-calificación (López-Pastor, 1999, 2006; Martínez 2012).

No se debe olvidar que en el año 1989, Bartolomé Rotger iba avisando de la evolución que ya estaba teniendo el concepto de evaluación de pasar a tener “*un simple valor examinador y sancionador*” a tener un valor más formativo en nuestro país (Rotger, 1989, p. 15).

En la actualidad, distintos grupos de trabajo, como el Seminario Permanente Internivelar de Investigación-Acción pioneros en lo que se refiere a la evaluación formativa en EF o el grupo “Actitudes” incorporado recientemente, vienen contrastando la viabilidad, seriedad y rigurosidad en un gran número de centros educativos la aceptación que tiene implantar modelos mayoritariamente formativos en los centros educativos y, especialmente en las clases de EF, indiferentemente del nivel. Además, gracias también a la difusión de diferentes personas en multitud ponencias, cursos, comunicaciones, libros y artículos en revistas profesionales hacen posible que cada vez sean más los que se suban a este tren del futuro en EF (Castejón-Oliva, et al., 2011; Chamero y Fraile, 2011; López-Pastor, 2006, 2007; López-Rodríguez, 2013; López-Pastor, Barba y González, 2005; Méndez, 2011;



Monguillot, 2011; Navarro y Jiménez, 2008, 2012; Nuñez y Díaz, 2008; Pedraza, Alonso y López-Pastor, 2002; Pérez-Pueyo, 2010, 2011, 2012, 2013; Pérez-Pueyo, Heras y Herrán, 2008; Ureña-Ortín, Ureña y Alarcón, 2008).

Aunque también es cierto que, autores como Álvarez (2007) o Martínez (2009, 2012, 2013) vienen advirtiéndolo que el desgaste de tal cantidad de publicaciones, muchas de ellas confusas, ha hecho que hoy en día la evaluación formativa haya perdido su sentido original, porque poco ha cambiado la forma de evaluar y examinar al alumnado en la escuela.

Por ello, a continuación se ha realizado dos apartados, en el primero se define la evaluación y sus tipos, mientras en el segundo se refiere concretamente al de evaluación formativa. Se ha dispuesto así porque parece que puede ayudar a una mayor comprensión para poder avanzar en el que verdaderamente nos ocupa, la evaluación formativa, evitando la equivocación, como señalan diferentes autores, con el que a menudo más se equivoca, la calificación (Álvarez, 2007; López-Pastor, 1999, p. 99, 2000; López-Pastor, et al., 2005).

3. 1 DENTRO DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Si bien la evaluación ha sido definida tanto por el Ministerio (MEC, 1992a, p. 85, 1992b, p. 47, 1992c, p. 109) como por diversos autores a lo largo de los años (Carena, 2003; Chamero y Fraile, 2011; Fraile, 2002; Hernández, 2002; Linares, 1998; Mérida, 1998; Navarro y Jiménez, 2012; Pigrau, 1999; Rotger, 1989; Tejedor, 2002; Tinajas, 1998; Velázquez y Hernández, 2004), consideramos que las que mejor nos pueden acercar hacia el concepto de evaluación formativa son las de los autores que a continuación se exponen.

Para Rosales la evaluación constituye *“una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico a fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido, los resultados del mismo”* (1981, p. 15).

Para Chadwick y Rivera (1991) la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje o, también la denominada por dichos autores *“evaluación de la instrucción”*, *“es la reunión sistemática de evidencia”* (p. 38) con el fin, al igual que la dada por Rosales, de determinar si en la evolución de los aprendizajes van surgiendo cambios en los alumnos, y también, para determinar el estadio del aprendizaje en el que se encuentra los diferentes estudiantes. Sin embargo, López-Pastor cuando habla del término de evaluación prefiere especificar el término como evaluación educativa, y la define como aquella *“que se realiza dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas [...]; a los procesos de evaluación que se dan en las situaciones educativas formales y cotidianas del mundo escolar”* (2006, p. 23).



Conocer esto es fundamental porque, como señalan Álvarez y Vega, “*Si nos limitamos a valorar el rendimiento de un alumno/a sin mayor pretensión que conocer su nivel de aprendizaje, no estamos evaluando. Estamos calificando*” (2010, p. 35). Por eso es muy importante no interpretar la evaluación como sinónimo de calificación y tener claro su concepto. En este sentido, una de las publicaciones del Ministerio, pone de manifiesto que “*conviene insistir*” en la distinción de ambos conceptos (MEC, 1996, p. 59).

3.1.1 Tipos de evaluación

Es imprescindible hablar sobre los dos marcos de racionalidad curricular de López-Pastor, “*racionalidad técnica*” y “*racionalidad práctica*” (1999, p. 26, 2000), poniendo en evidencia los dos tipos de discursos educativos y evaluativos que se pueden encontrar en las clases de EF: “*discurso físico-deportivo de rendimiento*” relacionado con la racionalidad técnica vs “*discurso participativo-educativo*” próximo a la racionalidad práctica (1999, p. 174-177, 2000). Como señala este autor, si llegamos a comprender estos marcos de pensamiento podremos analizar las prácticas evaluativas en EF, ya que son considerados como opuestos y muy distanciados el uno del otro (López-Pastor, 2000, 2006, p. 79), incluso se ha llegado a denominar como una “*auténtica palestra de confrontación*” (Mérida, 1998, p. 257). Aunque Linares (1998, p. 562-563) aboga por unir ambos discursos en uno sólo, pero no deja claro si con intención de seguir premiando el rendimiento o no.

La **racionalidad técnica** se basa en la comprobación, es decir, en la “*medición objetiva y científica de los resultados finales y de la eficacia del logro*” (1999, p. 28), por lo tanto se alimenta de una metodología cuantitativa, utilizando la evaluación como una medida de calificación (1999, p. 70, 2000). El propio Ministerio en una de sus publicaciones comenta que la evaluación en EF “*no debe limitarse a las estrategias cuantitativas en las distintas pruebas de aptitud física o de habilidad*”, y aclara que, tienen validez, pero que nunca deben estar al servicio de la calificación (MEC, 1992c, p. 116-117). Sin embargo, la **racionalidad práctica** supone respecto del currículo “*una toma de decisiones educativas y al profesor como un actor del mismo (no como operario)*” (1999, p. 30), es decir, se centra en buscar la comprensión en los procesos de enseñanza-aprendizaje, despertando así un mayor interés por metodologías cualitativas y tomando a la evaluación como pura “*reflexión, diálogo, análisis y mejora del proceso*” al servicio de los alumnos implicados (1999, p. 82). Bajo esta racionalidad, en las clases de EF se busca la posibilidad de participación real de todo el alumnado, a través de juegos modificados, alternativos e intencionalidad en el tratamiento de la educación corporal, sin verse tan acarreada por la experiencia previa de los alumnos (López-Pastor, 1999, p. 184-193). De hecho, Fernández (2002) comenta que la mejor forma de evaluar el aprendizaje del alumnado es a partir de la racionalidad práctica.



Hace años que diferentes autores vienen resaltando su preocupación sobre la abundancia de la racionalidad técnica llevada en los centros educativos, especialmente en las clases de EF (López-Pastor, 1999, p. 60, 2006, p. 84; Devís y Peiró, 1992, p. 30), incluso Álvarez (2007, 2009) llega a referirse a la práctica diaria docente como racionalidad técnica.

A raíz de todo ello, con la evaluación formativa se pretende seguir la senda del discurso de participación, separándola del rendimiento, porque si se persigue llevar a cabo finalidades formativas y educativas en EF, no puede ser a través de la medición de test físicos y motrices que evalúan “*lo que se es, en vez de lo que se aprende*” (López-Pastor, 1999, p. 210-211). Sin embargo, que no se deban utilizar para la calificación no implica que no se puedan usar para la evaluación.

En cuanto a los tipos de evaluación, si bien no es sencillo clasificarlos, López-Pastor (2006, p. 27-34) hace una clasificación sobre los mismos:

- **En función de la finalidad**, o lo que es lo mismo, del para qué evaluar. Se encuentra la evaluación diagnóstica (su finalidad es obtener información sobre el estado inicial del alumno), formativa (mejorar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje recogiendo información que lo reoriente y sirva para tomar medidas de prevención) y la sumativa (cuya finalidad es hacer un juicio de valor sobre la ejecución o los resultados).

Denominada por Chadwick y Rivera “*propósitos de la evaluación*” (1991, p. 45).

- **En función del momento**, es decir, del cuando evaluar. Puede ser evaluación inicial (realizada antes de empezar el programa educativo o en la primera fase del mismo), continua (a lo largo del proceso), final (al término de un periodo de tiempo) y puntual (al aplicar un instrumento de evaluación en un momento dado, fuera del proceso cotidiano de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo un examen sorpresa o un test de habilidad a las dos semanas de empezar las clases).

Álvarez y Vega (2010, p. 33) y Blázquez (2010, p. 122) exponen la misma clasificación.

- **En función de a quién o qué se evalúa**, la cual consta de tres partes: la evaluación del alumno, la del proceso de enseñanza-aprendizaje y la del profesor, todos estrechamente relacionados entre sí.
- **En función de quiénes son los encargados de hacerla**, donde se distinguen la heteroevaluación (cuando una persona evalúa a otra en una situación diferenciada), la coevaluación (evaluación entre iguales), la autoevaluación (cuando una persona se evalúa a sí misma) y la evaluación compartida (referida a los procesos de diálogo entre profesor y alumno posterior a la autoevaluación del alumnado para llegar a un acuerdo).



Ahora bien, dicho esto se puede mal interpretar y establecer paralelismos como que la evaluación diagnóstica es igual que la inicial, o que la formativa es igual que la continua o que la sumativa es igual que la final, véase Mérida (1998, p. 265-268) o Rodríguez (2003). Para López-Pastor esto lo considera como “*un grave error*” (2006, p. 29)

Por lo tanto, una evaluación inicial puede ser o no diagnóstica y una evaluación continua puede ser o no formativa. Por ejemplo, si esa información que ha obtenido el docente la utiliza “*para medir y clasificar al alumno*” y posteriormente en la evaluación final calificarlo, no se puede establecer ese paralelismo porque no se persigue dar información al alumnado sobre lo que está haciendo mal para poder mejorar. Sin embargo, si la información que se ha recogido al inicio de la evaluación es utilizada “*para adaptar el programa, las actividades y el nivel de exigencia a los conocimientos y al nivel de partida del alumnado*” (López-Pastor, 2006, pp. 29), si que se podríamos establecer un paralelismo entre la evaluación inicial y la evaluación diagnóstica, que además tendría “*una clara orientación formativa*” (López-Pastor, 1999, p. 90) porque estaríamos dando posibilidad de feed-back a el alumnado. Lo mismo pasa con los otros dos paralelismos, dependerá de la finalidad que le queramos dar. Estos mismos aspectos coinciden con lo expuesto por Trevitt, Breman & Stocks (2012).

Lo que se pretende dar a entender con esto es que, si aplicamos una evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en las aulas, la evaluación diagnóstica ha de ser necesariamente inicial, la evaluación formativa ha de ser necesariamente continua y la evaluación sumativa ha de ser necesariamente final, ya que se entiende que la finalidad es la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor, 2006, p. 27-31; Tejedor, 1997, 2002).

En definitiva, en línea con lo dicho por Learreta, “*es necesario que la evaluación forme parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; que los estudiantes conozcan en todo momento los criterios que se manejan para valorarles y que se desvincule claramente la evaluación de la calificación. [...], y sea consciente de esta realidad*” (2007, p. 54). En el ámbito educativo debemos entender la evaluación como una “*actividad crítica de aprendizaje*”, donde el docente aprende para conocer, para mejorar, para colaborar en el aprendizaje del alumnado y sus dificultades, para utilizar nuevas estrategias..., es la mejor oportunidad para que los alumnos “*pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes [...] afloren las dudas, las inseguridades, las ignorancias [...], sin temor a subir o bajar puntos en escalas tan borrosas como son las de la calificación*” (Álvarez, 2005, p. 13).



3.2 DIFERENTES CONCEPTOS REFERIDOS AL TÉRMINO DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Tradicionalmente la evaluación formativa era entendida en las clases de EF para comprobar los aprendizajes de diferentes habilidades o la adquisición de conceptos técnicos. Sin embargo hoy en día está más vinculado en dotar a los alumnos de capacidades, habilidades, valores, actitudes o hábitos que permitan la constante tarea de autoformación y trabajo independiente (Linares, 1998, p. 568; Blázquez, 2004, p. 21).

Para Rotger, la evaluación formativa es un *“proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado”* (1989, p. 186). Sin embargo, hay autores que más que considerarlo un proceso, consideran a este término como una filosofía de trabajar muy ligado al concepto de mejora (Álvarez, 2005, p. 14; Álvarez y Vega, 2010, p. 33; Chamero y Fraile, 2011; Martínez, 2009; Navarro y Jiménez, 2012; López-Rodríguez, 2013).

Si bien en el mundo de la educación, para que una evaluación correcta radique en tareas formativas, son varios los autores que ven indispensable proporcionar información continuamente al alumnado sobre su evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje para garantizar el éxito y modificar diferentes aspectos que lo requieran si fuera necesario para constatar la validez respecto al logro de los objetivos que se pretenden a través de ella (Álvarez y Vega, 2010, p. 33-35; Arteaga y García, 2008; Cauley & McMillan, 2010; Grau y Gómez, 2010, p. 23; Misanchuk, 1978; Morey 2001; Rodríguez, 2003, p. 865; Tinajas, 1998).

Partiendo de estas aclaraciones referentes al término de evaluación formativa, López-Pastor, la entiende como *“todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mientras éstos tienen lugar”* (López-Pastor, 2006, p. 87, 2007b, p. 14-15, 2009, p. 35, 2012, 2013; López-Pastor, et al., 2005, 2007, 2008a; López-Pastor, Manrique, González y Pérez-Pueyo, 2006). Además, señala que *“Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente)”* (López-Pastor, 2009, p. 35).

En definitiva, podemos entender la evaluación formativa como *“aquella que está orientada al aprendizaje del alumnado, como proceso”* y no como producto (Santos, Castejón-Oliva y Martínez, 2012).

López-Pastor, Barba y Gala (2008b) establecen dos aspectos importantes y básicos a tener en cuenta en la evaluación que persigue posturas formativas:



- **Los principios de procedimiento** o criterios de calidad educativa, son aquellas características que deben tener todos los sistemas de evaluación llevados a cabo, “*independientemente del contexto educativo en que se aplique o las características de alumnado o profesorado*”, como: adecuación, relevancia, viabilidad, veracidad, integrada y ética (2008b, p. 171-172).
- **Las líneas de actuación**, que no es más que la aplicación práctica de los “*principios de procedimiento*”. Son cinco líneas en total donde cada profesor escogerá al menos dos que serán los que mejor se ajustan a él y a “*su forma de entender la evaluación*”: el cuaderno del profesor, fichas-sesión y fichas-unidades didácticas, las producciones del alumnado, hojas para la observación del alumnado y dinámicas y ciclos de actuación de investigación y/o evaluación grupal (2008b, p. 172-173).

3.2.1 ¿Porqué del surgimiento de este tipo de evaluación?

La evaluación ha sido uno de los elementos del currículo que más ha evolucionado, especialmente en EF (MEC, 1992c, p. 116; Fraile, 2002); salvo en el profesorado, que es lo que menos le motiva y más le incomoda (López-Pastor, 1999, p. 85).

Tejedor (2002) comenta que esta desprofesionalización docente ha dado lugar a actuaciones rutinarias e irreflexivas en las aulas. Esto pudiera ser debido, como comenta Pérez-Pueyo, a que muchos profesores se intenten esconder “*en la banal excusa de la supuesta objetividad*” limitándose a evaluar conceptos y procedimientos para mantener una neutralidad “*ciertamente imposible e inconcebible*” (2005, p. 126).

Es por ello, que Chadwick y Rivera comenten que los alumnos, al terminar su periodo educativo, no siempre se encuentran preparados para enfrentarse a la vida porque algunas de las cosas aprendidas en la enseñanza obligatoria carecen de relevancia y no tiene significado práctico para resolver problemas cotidianos (1991, p. 11).

Como comenta Pérez-Pueyo, la realidad es que sin ser conscientes, el profesorado en EF desarrolla “*planteamientos metodológicos anticuados y nada acordes con el aprendizaje significativo*” (2005, p. 146). De ahí la necesidad de que los docentes de este ámbito apuesten por la creatividad en el currículo y no se queden estancados por comodidad en dar los mismos contenidos de deportes en primero, segundo, tercero y cuarto de la ESO.

Por ello, en la última década ha ido aumentando la preocupación del profesorado de EF por conocer y desarrollar modelos y sistemas de evaluación más formativos y pedagógicos dirigidos a favorecer un mayor aprendizaje entre el alumnado (López-Pastor, et



al., 2005). Por tanto, este tipo de evaluaciones puedan considerarse un arma importante para una mayor calidad, eficacia y democracia en los centros educativos (Castejón-Oliva et al., 2011), cuyo propósito es facilitar el aprendizaje coherente que atienda seriamente a las cuestiones afectivas y psico-sociales olvidadas en las clases de EF por estar tan centrada en lo referente al rendimiento (Devís y Peiró, 1992, p. 41; López-Pastor, 2000), tema poco vinculado a los planteamientos educativos que realmente se plantean en la actualidad.

Otras de las salidas que pretende, es dar a los alumnos la suficiente capacidad y responsabilidad para que, al salir de la escuela, sepa gestionar su “*vida física*” y su “*cultura físico-deportiva*” y transfiera lo aprendido de una forma autónoma al practicar actividad física en el exterior (Blázquez, 2004, p. 21; López-Rodríguez, 2013; Velázquez 2007, p. 14).

A modo de reflexión y como una buena forma de hacer ver el por qué de estos cambios en la evaluación, comenta Álvarez que “*en la enseñanza no es cuestión de hablar para dejarse oír, sino hacerse entender para provocar el aprendizaje [...]. No se trata de exponer para ser oído sino de explicar para ser comprendido*” (2005, p. 45-46).

3.2.2 Diferentes términos relacionados con el de evaluación formativa

Tras la variedad de bibliografía consultada, hay diferentes términos referidos muy vinculados con la evaluación formativa. Muchos de ellos surgen con la intención de dar otras pinceladas a los que ya existían antes, o bien para alejarse de las prácticas evaluativas predominantes y así llevar a la práctica educativa otras, pero que no dejan de ser “*evaluación formativa*” (López-Pastor, 2012, 2013).

Los más comunes que nos hemos ido encontrando son: “*evaluación desarrollística*”, “*evaluación del proceso*” (Chadwick y Rivera, 1991, p. 45), “*evaluación auténtica*”, “*evaluación alternativa*”, “*evaluación para el aprendizaje*”, “*evaluación formadora*”, “*evaluación orientada al aprendizaje*”, “*evaluación integrada*” (López-Pastor et al., 2008b; 2012, 2013), “*evaluación motivadora*”, “*evaluación orientadora*” (Álvarez, 2005, p. 15; Grau y Gómez, 2010, p. 23) y “*evaluación verdadera*” (Morey, 2001). Al cómputo de todos estos términos Trevit, et al. (2012) lo denominaron a modo de clarificación como “*aprendizaje activo*”.

3.2.3 Pros y contras de la evaluación formativa

En este apartado se presenta un breve análisis sobre los resultados de diferentes profesionales en la materia sobre los pros y los contras que los docentes se pueden encontrar a la hora de poner en práctica dicha forma de evaluar.



Chadwick y Rivera (1991, p. 14) hacen referencia exclusivamente a ventajas cuando hablan de este tipo de evaluaciones. Comentan que permite al alumnado alcanzar sus propios objetivos educativos, los ayuda a devolver el contenido al aprendizaje (en vez de la pura memorización enciclopédica), es más democrática y aumenta la productividad intelectual de alumnado por que adquieren mayor cantidad y calidad de aprendizajes.

López-Pastor (2000, 2006) además de comentar las ventajas sobre la evaluación formativa, no se olvida de que nos podemos encontrar unos inconvenientes al respecto como veremos más adelante. Estas ventajas son la mejora el aprendizaje en su globalidad, se potencia el análisis crítico y la autocrítica tanto de alumno como de profesor para saber los puntos fuertes y débiles de los trabajos que se realizan e informar de cómo mejorarlos. También habla que se avanza hacia la formación de personas responsables, porque favoreces mayor responsabilidad e implicación del alumnado. Se trata de una metodología evaluativa coherente con las convicciones y proyectos curriculares y recoge información que aporta con mayor detalle los procesos que se están dando.

En cuanto a la existencia de los inconvenientes más comunes como comentábamos anteriormente, López-Pastor (2000, 2006) destaca en materia de EF en ESO la dificultad de recoger información sobre todos los alumnos todos los días y de un mayor conocimiento mutuo, convivencia y trato personal. También hace referencia a que cuando el profesor debe dedicar mucho tiempo y esfuerzo a la organización y control del aula, estos sistemas son más complicados de utilizar. Lo mismo ocurre cuando la metodología empleada exige estar continuamente interviniendo en decir al alumno como hacer las cosas.

Por lo tanto, no hace falta más que comparar la cantidad ventajas frente a los inconvenientes. Podemos ver que estos últimos son mucho menores, por ello hay que avanzar y hacer frente a estos pequeños trances a la hora de cambiar de metodología, aunque al principio pueda resultar extraño, es lo normal (López-Pastor, et al., 2005).

4. ASPECTOS A TENER EN CUENTA POR LOS DOCENTES QUE BUSCAN PLANTEAMIENTOS MAYORITARIAMENTE FORMATIVOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Es importante que los docentes se informen y conozcan diferentes aspectos a tener en cuenta para llevar a cabo planteamientos formativos en EF, aunque hay una resistencia por el profesorado al cambio, incluso cuando la Ley establece su obligatoriedad (López-Pastor, 1999, p. 159; Méndez, 2011). Además, Linares (1998, p 56) y Álvarez y Vega (2010, p. 36) comentan que muchos de ellos se sentirían cómodos y aliviados si no tuvieran que evaluar.



Álvarez (2005, p. 27) comenta respecto al desconocimiento de estos nuevos planteamientos, que es por ello por lo que a menudo suceden las urgencias a la hora de evaluar por parte de los docentes y sólo haya una preocupación al cómo hacerlo, sin antes reflexionar del porqué y para qué de la misma. Es otra de las razones por la que en secundaria se sigue apostando por una “*política calificadora*” (Álvarez y Vega, 2010, p. 37).

Si esto ocurre y la “política” del profesorado se basa en dar mayor importancia a los resultados intelectuales o físicos más que a los verdaderamente educativos y humanos, se acabarán convirtiendo en “*profesores de piedra*” (Pérez-Pueyo, 2005, p. 194).

López-Pastor, et al. (2005) comentan la resistencia del profesorado al cambio para avanzar hacia nuevos planteamientos educativos es normal, lógicamente como en todo cambio, hay cierto temor a los problemas que puedan producirse durante la aplicación.

Según Sparkes, se pueden diferenciar dos tipos de cambio en los docentes de EF, “*el real*” y “*el superficial*” (1992, p. 252-255). El primero implica alteraciones en las creencias, los estilos de enseñanza, los materiales y por supuesto, la intencionalidad de la evaluación, cuando esto no ocurre es cuando se nos plantea el segundo tipo, el superficial, según el autor uno de las más habituales. La evaluación formativa se postula ante el cambio real del profesorado de EF.

Compartimos con Martínez (2012) y Sparkes (1992) que no sería justo exigir a los profesionales de EF que cambien su metodología de un día a otro, ya que es complicado, prolongado en el tiempo y difícil. Pero si que revisen y se replanteen su práctica docente y obren en consecuencia.

Para López-Pastor (1999, p. 159), el primer paso sería tratar de modificar las prácticas evaluativas que dominan entre el profesorado. Es fundamental abrir la mente y analizar nuestro trabajo, aquella concepción de relacionar nuestras clases de EF con fines para mejorar la salud, para mejorar la condición física... ¿Realmente es cierto esto y en qué medida? Fernández-Balboa denomina como “*espejismos*” (2004, p. 215-216) a estas cuestiones por su imposibilidad, haciendo hincapié en que, además de no ser profesionales de la salud, teniendo 2-3 horas de EF a la semana no parece que se muy viable centrar nuestras clases en desarrollar la condición física de los alumnos.

De acuerdo con Learreta en cuanto a atreverse los docentes a realizar cambios en la evaluación, es importante que “*la transformación debe hacerse de forma progresiva, [...] afianzando los procedimientos que funcionan e incorporando otros nuevos de manera paulatina*” (2007, p. 67)., por ello una de las recomendaciones que nos da esta autora que



puede servir de ayuda para aquellos docentes que quieran dar el cambio es ver publicaciones basadas en experiencias del profesorado en este tipo de prácticas, compartir foros sobre esta temática o trabajar en equipo con otros compañeros.

Álvarez y Vega (2010) concretan muy bien cómo entender y llevar a cabo una metodología formativa respecto de la evaluación. Lo primero sería conocer la capacidad del alumnado y nos proporcione información sobre lo que sabe hacer para poder comenzar el aprendizaje. Lo segundo, seguir y corregir la evolución del aprendizaje paso a paso y realizar modificaciones oportunas para alcanzar el éxito. Por ello, *“una buena evaluación continua está en contradicción claramente con el suspenso académico”*, ya que si el docente cumple con su labor de corrección para la mejora durante el proceso *“es impensable que el alumno fracase. Y si fracasa es porque algo estamos haciendo mal”* (p. 41). Y tercero, valorar los resultados conseguidos periódicamente para seguir avanzando, que hagan reflexionar y tomar decisiones de mejora del proceso formativo.

Fraile (2004, p. 247-248) comenta un abanico de estrategias que favorecen un proceso más democratizador y formativo para alumnado en las clases de EF, como la mayor participación del alumnado en la elaboración de propuestas de la clase, motivaciones..., adaptándolas a una situación más real. Posibilitar situaciones donde se desarrollen aspectos creativos, expresivos y comunicativos. Proponer diferentes juegos colectivos donde se favorezcan situaciones de ayuda y cooperación entre los alumnos. Ayudar a los alumnos a elaborar normas que den pie al trabajo cooperativo del grupo, donde se fomenten actitudes positivas a través del juego. Concretar estrategias metodológicas no directivas, para que los alumnos se habitúen a tomar iniciativas dentro del aula. Y por último iniciar a los alumnos en los procesos de evaluación con el objeto de darlos mayor consciencia y responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también denominado a esto como *“contrato didáctico”* (Pigrau, 1999), donde ambas partes acuerdan y negocian su proceso evaluativo con la finalidad de mejorar los errores.

Un análisis realizado por López-Pastor (2013) sobre evaluación en EF en la literatura internacional, nos indica sobre las temáticas que se están trabajando en la actualidad con respecto a la evaluación. Estas son: la evaluación centrada en la condición física; la evaluación alternativa hacia la iniciación deportiva; la evaluación alternativa donde el alumnado está integrado en el proceso de evaluación; y la evaluación del profesorado de EF. Y manifiesta, que si se está haciendo un esfuerzo en la actualidad por cambiar hacia evaluaciones de carácter alternativo, aunque predominan las que hacen referencia a la iniciación deportiva más que las de integración del alumnado en la evaluación.



CONCLUSIONES

La realización de este trabajo, si bien en un principio parecía una idea sencilla de llevar a cabo en cuanto a su realización y entendimiento, ha permitido comprobar la complejidad de la evaluación. A pesar de esto, me ha resultado muy interesante puesto que se iban generando distintas posibilidades de trabajo conforme iba avanzando en él.

En lo referente a los objetivos propuestos, hemos podido comprobar, además de las razones que han motivado el cambio, que el uso de la evaluación formativa proporciona muchas probabilidades de éxito para los alumnos de ESO. También se ha comprobado que resulta fundamental conocer la legislación que lo regula para justificar la obligatoriedad de llevar a cabo este tipo de evaluación y la importancia creciente que se le ha ido dando a lo largo de las últimas décadas.

La aclaración y diferenciación de las racionalidades que se desenvuelven aún en la actualidad alrededor de la EF así como la aclaración del concepto de evaluación por un lado y el de evaluación formativa por el otro, resulta fundamental para saber de que estamos hablando. Sería una utopía pedir unanimidad en el uso de metodologías mayoritariamente formativas más cerca del discurso participativo (racionalidad práctica) que del rendimiento (racionalidad técnica), pero eso no quita que debiera de ser así. En ningún caso intentamos criticar o cuestionar a quien no las utiliza, simplemente queremos destacar la importancia que tiene su uso o adaptación a las nuevas realidades en las clases de EF.

Es imprescindible reconocer a los autores más significativos en lo que respecta a la evaluación y, en especial, en el de EF para conocer como está la situación. Se ha constatado que se está trabajando con diversas publicaciones en artículos, libros, experiencias..., con un objetivo común, evolucionar hacia nuevas prácticas evaluativas. Por ello, hemos querido coger algunas de sus aportaciones para facilitar a los docentes los aspectos y pasos más importantes para realizar planteamientos formativos en las clases de EF.

A la largo de la realización del TFG nos hemos ido encontrando diferentes problemáticas que ha habido que ir solventando. La primera de ellas guarda relación con el acceso a la documentación, ya que para conseguir algunos de los libros considerados de departamento, que en el catálogo de la Universidad se ofrecen con total disponibilidad a los alumnos, resulta que luego no fácil el acceso a los mismos, siendo estos en la mayor parte de los casos los más actuales e interesantes.



Otro problema del que nos hemos encontrado deriva del análisis de los documentos y su organización a la hora de sacar conclusiones y relacionar lo expuesto por diferentes autores, ya que hablar sobre un mismo tema como la evaluación puede abarcar enfoques muy distintos.

Cabe señalar que ha servido de gran utilidad para enfocar mis futuras prácticas como docente, puesto que uno de mis propósitos es realizar el Máster de Formación del Profesorado en Secundaria, con la intención de poner en prácticas este tipo de propuestas en la evaluación.

Así, y a modo de conclusión final decir que como futuros docentes debemos conocer nuevas formas de llevar a cabo nuestro trabajo, tratando de hacer la evaluación más enriquecedora y participativa al alumnado para hacerlos sentir motivados e importantes en la ella, no quedándonos en lo meramente vivido o en el “siempre ha sido así” que a veces inconscientemente o no, tanto pesa.

Confiamos que trabajos con este tipo de planteamientos nos permitan avanzar hacia unos sistemas de evaluación mayoritariamente formativos, porque “*sabemos lo que es, lo compleja que es, y lo útil que es. Nos falta poder y/o querer ponerla en práctica en nuestra docencia*” (Álvarez y Vega, 2010, p. 36-37).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J.M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial Morata.
- Álvarez, J. M. (2007). La evaluación formativa. *Cuadernos de Pedagogía* (364), 96-100.
- Álvarez, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, (350), 351-374. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre350/re35015.pdf?documentId=0901e72b81234827>
- Álvarez, J. D. y Vega, A. M. (2010). La evaluación formativa: esa gran desconocida. En M. C. Gómez y S. Grau, *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 33-45). Alicante: Marfil.
- Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220253A/15443>



- Blázquez, D. (2004). Evolución de los últimos 10 años de la Educación Física Escolar y perspectivas de futuro. En V.M López-Pastor, R. Monjas y A. Fraile (Coords.) *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar* (pp. 13-22). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Blázquez, D. (2010). La evaluación en educación física. En C. González y T. Lleixá (Coords.) *Didáctica de la educación física* (pp. 119-136). Barcelona: Editorial Graó.
- Carena, S. (2003). La dimensión formativa de la evaluación: un enfoque pedagógico. *Diálogos pedagógicos*, 1(1), 22-32. Recuperado de <http://bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/prueba/article/view/349/pdf>
- Castejón-Oliva, F.J., López-Pastor, V.M., Julián-Clemente, J.A. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>
- Cauley, K. M. & McMillan, J. H. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), 2-6. doi: 10.1080/00098650903267784.
- Chadwick, C. y Rivera, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Editorial Paidós Educador.
- Chamero, M. y Fraile, J. (2011). Los grandes interrogantes de la evaluación en Educación Física. *Revista digital de Educación Física*, 2(10), 32-53. Recuperado de http://emasf2.webcindario.com/NUMERO_10_EMASF.pdf
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). Ejercicio físico y salud en el currículum de la educación física: modelos e implicaciones para la enseñanza. En J. Devís y C. Peiró (Coords.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 27-45). Barcelona: Inde.
- FCAFD. (2013a). *Guía docente de la Universidad de León sobre la asignatura Trabajo de fin de Grado*. Recuperado de https://guiadocente.unileon.es/docencia/guia_docent/doc/asignatura.php?any_academic=2013_14&asignatura=1402048&idioma=cast&doc=N
- FCAFD. (2013b). *Normativa para el desarrollo de Trabajos Fin de Grado en los Estudios de Grado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León*. Recuperado de <http://www.fcafd.unileon.es/documentos/NormativaTrabajosFindeGrado.pdf>



- Fernández, M. A. (2002). Evaluar en educación física a partir de los progresos del alumnado. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (115). Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/115-la-evaluacion-de-la-educacion-fisica-como-proceso-de-mejora/evaluar-en-educacion-fisica-a-partir-de-los-pogresos-del-alumnado>
- Fernández-Balboa, J. M. (2004). La educación física desde una perspectiva crítica: de la pedagogía venenosa y el currículum oculto hacia la dignidad. En V.M López-Pastor, R. Monjas y A. Fraile (Coords.), *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar* (pp. 215-225). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fraile, A. (2002). La valoración del aprendizaje del alumnado en educación física. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (115). Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/115-la-evaluacion-de-la-educacion-fisica-como-proceso-de-mejora/la-valoracion-del-aprendizaje-del-alumnado-en-educacion-fisica>
- Fraile, A. (2004). El seminario colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de Educación Física. En V.M López-Pastor, R. Monjas y A. Fraile (Coords.) *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar* (pp. 235-249). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- García, M. (2002). El carácter regulador, formativo y formador de la evaluación en la educación física. *Revista Aula de Innovación Educativa* (115). Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/115-la-evaluacion-de-la-educacion-fisica-como-proceso-de-mejora/el-caracter-regulador-formativo-y-formador-de-la-evaluacion-en-la-educacion-fisica>
- Granado, C. (1994). Situación actual y alternativas a la evaluación de la formación permanente del profesorado: la construcción de una propuesta de actuación centrada en el marco de un centro de profesores. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 12, 139-154. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20420&dsID=situacion_actual.pdf
- Grau, S. y Gómez, M. C. (2010). La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje. En M. C. Gómez y S. Grau (Coords.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 17-32). Alicante: Marfil.
- Heras, C. (2012). *Las competencias básicas como resultado de la convergencia europea. Análisis documental de su programación y evaluación*. Universidad de Valladolid (TRIT pendiente de publicar).
- Hernández, J. L. (2002). Evaluación de la enseñanza. Una necesidad al servicio de la mejora de la calidad del proceso de aprendizaje. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (115). Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/115-la-evaluacion-de-la-educacion->



[fisica-como-proceso-de-mejora/evaluacion-de-la-ensenanza-una-necesidad-al-servicio-de-la-mejora-de-la-calidad-del-proceso-de-aprendizaje](#)

- Learreta, B. (2007). Modelo de Evaluación Formativa, implicando el desarrollo de competencias del estudiante. En N. González (Coord.), *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante* (pp. 49-70). Santander: Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa de la Universidad de Cantabria.
- Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, de 06 de agosto de 1970).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, de 04 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, de 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, de 04 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE, de 13 de abril de 2007).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, de 10 de diciembre de 2013).
- Linares, D. (1998). Evaluación de la educación física en Educación Primaria. Evaluación del proceso aprendizaje y enseñanza. Mecanismos e instrumentos. Función de los instrumentos de evaluación de etapa. En M. Guillén (Coord.), *Curso de actualización en didáctica y educación física para postgraduados universitarios* (Vol. 2, pp. 557-573). Córdoba: Instituto andaluz del deporte. Servicio de publicaciones CajaSur.
- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V. M. (2000). Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Revista Apunts: Educació Física i Esports*, 62(4). Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=394>
- López-Pastor, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas de la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 221-232. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113395>



- 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. (2007a). La evaluación en Educación Física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado. Aportaciones, ventajas y posibilidades desde la evaluación formativa y compartida. *Revista universitaria de la educación física y el deporte*, 5(11). Recuperado de http://www.revistakronos.com/docs/File/kronos/11/kronos_11_7.pdf
- López-Pastor, V. M. (2007b). La evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): Propuestas y experiencias de evaluación formativa y compartida. En N. González (Coord.), *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante* (pp. 5-48). Santander: Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa de la Universidad de Cantabria.
- López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Revista Psicología, Sociedad y Educación*, 4(1), 117-130. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos/vista%20Lopez%20Pastor.pdf>
- López-Pastor, V. M. (2013). Nuevas perspectivas sobre Evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física*, 29(3).
- López-Pastor, V. M., Barba, J. J. y González, M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista Tándem: didáctica de la Educación Física*, (17), 21-37.
- López-Pastor, V. M., Barba, J. J. y Gala, Á. (2008b). Posibilidades de la evaluación formativa y compartida en los procesos de resolución de conflictos en educación física. En A. Fraile, V. M. López-Pastor, J. Ruiz y C. Velázquez (Coords.), *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física* (pp. 163-206). Barcelona: Grao.
- López-Pastor, V. M., Barba, J. J., Monjas, R., Manrique, J. C., Heras, C... Gómez, J. M. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69-86. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>
- López-Pastor, V. M., Manrique, J. C., González, M. y Pérez-Pueyo, A. (2006). *Las múltiples caras de la Evaluación Formativa: desarrollando procesos de investigación-acción en la*



formación inicial del profesorado. *El funcionamiento de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en la docencia universitaria*. Ponencia del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Oleiros (Coruña): 30 de junio al 3 de julio de 2006.

- López-Pastor, V. M. y Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 317-341. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376
- López-Pastor, V. M., Valles, C., Manrique, J. C., López, M. A., Pérez-Pueyo, A... Del Lirio Martín, M. (2008a). Cerrando el círculo. Resultados recientes y últimos avances de la Red de Evaluación Nacional de Evaluación Formativa y Compartida. En C. Guilarte (Coord.), *Innovación docente: Docencia y TICS* (pp. 447-458). Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- López-Rodríguez, A. (2013). La evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en la educación física. Consideraciones en torno a un sistema de evaluación formativa. *Revista Tándem: didáctica de la Educación Física*, (43), 70-77.
- Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/view/231/388>
- Martínez, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa: revisión de literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/view/291/453>
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. *Revista Perfiles Educativos*, 35(139), 128-150. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2013-139-128-150&tipo=pdf&url=../../seccion/perfiles/2013/n139a2013/mx.peredu.2013.n139.p128-150.pdf
- MEC (1992a). Materiales para la reforma. *Guía General. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones.
- MEC (1992b). Materiales para la reforma. *Orientaciones didácticas. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones.
- MEC (1992c). Materiales para la reforma. *Educación Física. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones.
- MEC (1996). *Programación. Secundaria*. Madrid: Centro de publicaciones.



- Méndez, A. (2011). La evaluación desde la perspectiva comprensiva: dificultades y estrategias didácticas para valorar el rendimiento de juego en situaciones modificadas. *Revista Tándem: didáctica de la Educación Física*, (37), 42-54.
- Mérida, R. (1998). La evaluación en el marco de la educación infantil y primaria. La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Función de la evaluación. Estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación. En M. Guillén (Coord.), *Curso de actualización en didáctica y educación física para postgraduados universitarios* (Vol. 1, pp. 255-277). Córdoba: Instituto andaluz del deporte. Servicio de publicaciones CajaSur.
- Misanchuk, E. R. (1978). Uses and abuses of evaluation in continuing education programs: on the frequent futility of formative, summative, and justificative evaluation. *Adult Education Research Conference*. San Antonio, Texas. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?q=USES+AND+ABUSES+OF+EVALUATION+IN+CONTINUING+EDUCATION+PROGRAMS%3A+ON+THE+FREQUENT+FUTILITY+OF+FORMATIVE%2C+SUMMATIVE%2C+and+JUSTIFICATIVE+EVALUATION>
- Monguillot, M. (2011). Retos cooperativos para mejorar la condición física y salud en la ESO. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (202), 43-47. Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/202-aulas-hospitalarias/retos-cooperativos-para-mejorar-la-condicion-fisica-y-la-salud-en-la-eso>
- Morey, A. (2001). La Evaluación Formativa en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educació i Cultura*, 14, 183-200. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/issue/view/6423/showToc>
- Navarro, V. y Jiménez, F. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en educación física: dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. *Revista española de Educación Física y Deportes*, (9), 13-26.
- Navarro, V. y Jiménez, F. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física través de un instrumento de metaevaluación didáctica. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 13(27), 63-79. doi:10.5232/ricyde2012.02705.
- Nuñez, E. y Díaz, F. J. (2008). Evaluación formativa en educación física: participación del alumnado del primer ciclo de primaria en el proceso de evaluación. *Ponencia del IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física. Córdoba: 2 al 5 de abril de 2008*.
- Orden EDU 1952/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (BOCyL, de 07 de diciembre de 2007).



- Palacios, A. y López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, (361), 279-305. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143
- Pedraza, M. A., Alonso, Á. y López-Pastor, V. M. (2002). La evaluación formativa en primaria: una experiencia con fichas de seguimiento y narrados de sesiones. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (115). Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/115-la-evaluacion-de-la-educacion-fisica-como-proceso-de-mejora/la-evaluacion-formativa-una-experiencia-con-fichas-de-seguimiento-y-narrados-de-sesiones>
- 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. (2010). *Estilo actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en Educación Física*. Madrid: Editorial Cep.
- Pérez-Pueyo, A. (2011). *El fútbol: una propuesta para todos desde la evaluación formativa en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial Cep.
- Pérez-Pueyo, A. (2012). *Acrobacias: una propuesta para todos y con todos en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial Cep.
- Pérez-Pueyo, A. (2013). *Cómo enfocar el calentamiento y los juegos desde la intencionalidad del estilo actitudinal*. León: Actitudes Profesionales.
- Pérez-Pueyo, A., Heras, C. y Herrán, I. (2008). Evaluación formativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. *Revista española de Educación Física y Deportes*, (9), 45-66.
- Pérez-Pueyo, A. y López-Pastor, V. M. (2010). La evaluación en las unidades didácticas de educación física: base legal, análisis de tópicos y ejemplificación. *Revista Tándem: didáctica de la Educación Física*, (33), 109-120.
- Pigrau, T. (1999). El contrato didáctico en el “trabajo cooperativo”: un instrumento para la evaluación. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (84), 103-110. Recuperado de http://aula.grao.com/revistas/aula/083_084-centros-de-educacion-especial--materiales-y-recursos-matematicos/el-contrato-didactico-en-el-trabajo-cooperativo-un-instrumento-para-la-autoevaluacion
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, de 30 de octubre de 2007).



- Roca, C. (2003). La secuencia formativa en educación infantil. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (127). Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/127-la-fase-inicial-de-la-secuencia-formativa/la-secuencia-formativa-en-educacion-infantil>
- Rodríguez, J. L. (2003). La evaluación formativa. La toma de decisiones como consecuencia de las informaciones propiciadas por la evaluación. En A. Medina, J. L. Rodríguez y M^a. L. Sevillano (Coords.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas* (Vol. 2, pp. 857-877). Madrid: Universitas.
- Rosales, C. (1981). *Criterios para una evaluación formativa: Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizajes. Recursos*. Madrid: Editorial Narcea.
- Rotger, B. (1989). *Educación y futuro. Monografías para la reforma. Evaluación formativa*. Madrid: Editorial Cincel.
- Sainz, L. (2002). La evaluación del aprendizaje: Educación vs Autoridad: una propuesta formativa y no impositiva en pos del consenso profesor-estudiante. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227717961.pdf
- Santos, M. L., Castejón-Oliva, F. J. y Martínez, L. F. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Revista Psicología, Sociedad y Educación*, 4(1), 73-86. Recuperado de <http://www.psye.org/articulos/vista%20Santos%20Pastor.pdf>
- Silió, E. y García de Blas, E. (2014, abril, 01). Suspenso en la vida real. *El país*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/03/31/actualidad/1396296378_749672.html
- Sparkes, A. (1992). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la educación física. En J. Devís y C. Peiró (Coords.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 251-266). Barcelona: Inde.
- Tejedor, J. A. (1997). La evaluación inicial: propuesta para su integración en la educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224230368.pdf
- Tejedor, F. J. (2002). Actitudes y conductas habituales de los profesores de enseñanza obligatoria en relación con la evaluación de los alumnos. *Revista de Educación*, (328), 325-354. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre228/re3281810861.pdf?documentId=0901e72b81259412>



- Tinajas, A. (1998). Evaluación formativa y calificaciones. *Revista Aula de innovación Educativa*, (68). Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/068-educacion-fisica/evaluacion-formativa-y-calificaciones>
- Trevitt, T., Breman, E. & Stocks, C. (2012). Assesment and learning: is it time to rethink student activities and academic roles? *Revista de investigación educativa*, 30(2), 253-269. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/rie.30.2.153441/139701>
- ULe. (2010). *Reglamento sobre trabajos Fin de grado de la Universidad de León*. Recuperado de http://www.unileon.es/modelos/archivo/norregint/2011122213341791_n_trabajos_fin_de_grado_de_la_ule_reglamento.pdf
- Ureña-Ortín, N., Ureña, F. y Alarcón, F. (2008). Una propuesta de evaluación para las habilidades motrices básicas en Educación Primaria a través de un juego popular: la oca. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (14), 35-42. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2722252>
- Velázquez, R. (2007). ¿Qué educación física?... ¿Qué educación? *Revista Tándem: didáctica de la Educación Física*, (23), 7-17.
- Velázquez, R. y Hernández J. L. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En J. L Hernández y R. Velázquez (Coords.), *La evaluación en educación física* (pp. 11-48). Barcelona: Editorial Graó.
- Zafra, M. (2006). La formación del profesorado para la diversidad social. *Revista de Educación*, (339), 147-168. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre339/re33909.pdf?documentId=0901e72b81241736>

