

Finalidades de los procesos de evaluación y calificación en Educación Física

Purposes of assessment and grading processes in physical education

Maite Zubillaga-Olague¹ y Laura Cañadas²

¹Universidad Autónoma de Madrid, España; ²Universidad Autónoma de Madrid, España

Resumen

Los objetivos de esta investigación son (i) conocer cuáles son las principales finalidades del proceso evaluativo y la programación de la evaluación para el profesorado de educación física; (ii) valorar las finalidades con las que los docentes de educación física dicen evaluar en los diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje; y (iii) valorar las finalidades que el profesorado de educación física atribuye al proceso de calificación. Participaron 455 docentes de educación física del territorio español. La información se recogió con un cuestionario diseñado *ad hoc*. Se emplearon los ítems relacionados con la finalidad atribuida a la evaluación en educación física, la finalidad de la programación de la evaluación, la finalidad en los diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje y la finalidad con la que se establece la calificación. Se analizaron los descriptivos de cada ítem. Los resultados muestran que la finalidad más valorada está relacionada con la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y, que apuestan por una evaluación diagnóstica al inicio, formativa a lo largo del proceso y como medio para realizar un balance global al final. Sin embargo, la medición y el rendimiento del alumnado todavía ocupan un lugar importante entre las finalidades atribuidas a la evaluación.

Palabras clave: Finalidad; evaluación; profesorado; Educación Física.

Abstract

The aims of this research are (i) to know the purposes of assessment processes and assessment scheduling for physical education teachers; (ii) to value the purposes of assessment in different assessment moments for physical education teachers; and (iii) to value the purposes that physical education teachers attribute to the grading process. Four-hundred and fifty-five physical education teachers from the Spanish territory participated. The information was gathered with an *ad hoc* questionnaire. Items related to assessment purpose in physical education, the purpose of assessment scheduling, the purpose at different moments of the teaching and learning process, and the purpose for which grading is established were used. Descriptive were analyzed. The results show that the most valued purpose is related to the improvement of the teaching and learning process and, that they bet on a diagnostic assessment at the beginning, formative throughout the process and to make a global balance at the end. However, measurement and student performance still occupy a significant place among assessment purposes.

Keywords: Purpose; assessment; teachers; physical education.

Fecha de recepción: 23/12/2021

Fecha de aceptación: 21/03/2021

Correspondencia: Maite Zubillaga-Olague, Universidad Autónoma de Madrid, España
Email: maite.zubillaga@estudiante.uam.es

Introducción

¿Para qué evaluamos? Esta es una de las primeras cuestiones que emerge en el planteamiento de los procesos evaluativos dentro del contexto educativo. La finalidad con la que llevamos a cabo la evaluación se convierte en el eje sobre el que posteriormente girarán el resto de las decisiones y acciones que llevemos a cabo dentro del proceso evaluativo. La principal finalidad que se le ha atribuido de forma tradicional a la evaluación es la de comprobar el desempeño del alumnado al final de un proceso buscando certificar o acreditar este a través de una calificación (Abdullah-Alotaibi, 2019; Canales, 2007). Esta es la denominada evaluación sumativa. Esta concepción sobre la finalidad de la evaluación sigue aún vigente en nuestros días, siendo muchos los contextos educativos donde la evaluación únicamente se desarrolla para otorgar una nota al alumnado (Herrero-González, Manrique-Arribas & López-Pastor, 2021; Prieto, 2015). Sin embargo, a comienzos del siglo XX aparecieron nuevas corrientes educativas que trajeron una nueva visión sobre los procesos educativos en general, y los evaluativos en particular (Chan, et al. 2011). Así, emergen propuestas alternativas de evaluación, con una finalidad formativa, que buscan proporcionar feedback con objeto de ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje y conseguir una mejora en el desempeño de los estudiantes (Andrade et al., 2019; Dunn & Mulvenon, 2009).

En el área de educación física (EF) también se han visto reflejadas estas finalidades atribuidas a la evaluación con la particularidad de que el objeto de evaluación es propio y exclusivo de esta área. Tradicionalmente, la evaluación en EF ha estado ligada a la medición de un completo rango de cualidades físicas como la capacidad y potencia aeróbica, la fuerza, el equilibrio, la velocidad, la agilidad y la flexibilidad (Secchi et al., 2016) empleando test de condición física o de habilidades perceptivo-motrices al finalizar un periodo formativo con objeto de poder establecer un ranking de los estudiantes (López-Pastor et al., 2013). Sin embargo, en este contexto también se produce un cambio significativo en la concepción de la evaluación y la finalidad que se le atribuye. Así, la evaluación pasa a buscar la mejora de esa condición física o habilidades motrices tomando como referencia el punto de partida del alumnado y valorando su evolución a lo largo del proceso (Rodríguez-García, 2006; Chng & Lund, 2018; Chronín & Cosgrave, 2013), además de evaluar otras capacidades del alumnado (James et al., 2005).

Las finalidades con las que se realiza la evaluación también varían en función de los momentos en los que se lleva a cabo. En este proceso tendríamos tres momentos clave: la evaluación al inicio, la evaluación durante el proceso o evaluación continua, y la evaluación al final (Chaparro-Aguado & Pérez-Curiel, 2014). Generalmente, al inicio del proceso se realiza una evaluación diagnóstica que tiene como finalidad obtener información sobre el punto de partida del alumnado, ya sea su nivel de condición física o el rendimiento motor al principio del periodo formativo o sus conocimientos con respecto a un contenido concreto (López-Pastor et al., 2016). La evaluación durante el proceso con una finalidad formativa está ligada a obtener información en determinadas situaciones que permitan realizar un balance general sobre la mejora o no del aprendizaje en función de los objetivos establecidos en busca de aumentar el aprendizaje del alumnado (González-Palacio, Chaverra-Fernández, Bustamante-Castillo & Toro-Suaza, 2021). Sin embargo, autores como López Pastor (2007) señalan que, en muchas ocasiones, la evaluación continua se ha convertido en una continua evaluación sumativa, es decir, en la suma de pequeñas calificaciones obtenidas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación final y, tradicionalmente más empleada, se ha relacionado con la determinación calificación final al final de una unidad didáctica, un trimestre, etc., ya que ha estado ligada a valorar la consecución o no de los objetivos planteados en función del resultado obtenido por el alumnado en una prueba o examen final (López-Pastor, 2013; 2016). Sin embargo, a esta evaluación final también se le puede atribuir una finalidad formativa cuando empleamos la información recabada para ajustar posteriores procesos de enseñanza y aprendizaje o para retroalimentar al alumnado sobre los aspectos de mejora al finalizar el proceso (Cañadas, 2020).

En la literatura son escasos los estudios que han indagado sobre la finalidad atribuida por los docentes de EF a la evaluación en sus clases. El estudio llevado a cabo por MacPhail y Halbert (2010) muestra que los docentes dan importancia a la programación y planificación de la evaluación con la

finalidad de administrar y organizar con mayor facilidad el proceso de enseñanza y orientar al alumnado hacia el logro de los objetivos establecidos. Por otra parte, el estudio llevado a cabo por Rodríguez-Negro y Zulaika-Isasti (2016) determina que la finalidad principal para evaluar en Educación Primaria es conocer el avance de los estudiantes, seguida por la importancia dada a la necesidad de calificar al alumnado. En el caso de Educación Secundaria, los docentes indican que una de las principales razones para evaluar es obtener información para regular el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados del estudio llevado a cabo por Chaverra-Fernández (2014) concuerdan con las dos concepciones de la finalidad atribuida a la evaluación propuestas por López -Pastor (1999): obtener información que les permita verificar la enseñanza y aprendizaje y realizar un cambio en el proceso de enseñanza si fuera preciso.). En esta línea, el estudio de Chróinín y Cosgrave (2013) destaca la importancia de incluir al alumnado en este proceso, ya que esto permite una enseñanza más eficaz, significativa y útil que mejore la propia enseñanza y, en consecuencia, la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Considerando que la finalidad con la que se desarrolla la evaluación es un elemento clave para la organización del proceso evaluativo y sus componentes, así como del proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la EF y teniendo en cuenta la laguna existente en torno a este tema, esta investigación busca: (i) conocer cuáles son las principales finalidades del proceso evaluativo y la programación de la evaluación para el profesorado de EF; (ii) valorar las finalidades con las que los docentes de Educación Física dicen evaluar en los diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje; y (iii) valorar las finalidades que el profesorado de EF atribuye al proceso de calificación.

Método

Diseño del Estudio

Participantes

Participaron un total de 455 docentes de EF del territorio español. Para la selección de la muestra se llevó a cabo un muestreo aleatorio, incidental y no probabilístico. De los docentes participantes un 63.7% eran hombres, un 75.8% trabajaban en centros públicos y un 51.9% impartían docencia en la etapa de Educación Primaria. Los participantes tienen una experiencia docente media de 15.25 (9.86) años y 41.6 (9.43) años de edad media. La Tabla 1 recoge las principales características de los participantes.

Tabla 1

Características de la muestra de la investigación.

Variable		%
Sexo	Hombre	63.7
	Mujer	36.3
Centro escolar	Público	75.8
	Concertado	21.6
	Privado	2.6
Nivel Educativo	Educación Primaria	51.9
	Educación Secundaria Obligatoria	48.1
Titulación Académica	Grado en Maestro en Educación Física	46.9
	Grado en CAFyD	26.0
	Doble Grado en Magisterio en EP y CAFyD	24.5
	Otros	2.4
Mayor Grado Académico	Grado o equivalente	48.4
	Postgrado	48.3
	Doctorado	3.3
Comunidad Autónoma	Galicia	0.9
	Asturias	2.3
	Cantabria	4.7
	País Vasco	5.1
	Navarra	8.1

La Rioja	0.9
Aragón	14.1
Cataluña	7.2
Castilla y León	10.5
Madrid	15.8
Castilla La Mancha	8.6
Comunidad Valenciana	8.9
Extremadura	0.6
Islas Canarias	5.5
Islas Baleares	6.6

*EP: Educación Primaria; CAFyD: Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Instrumentos

La información se recogió a través del *Cuestionario “#EvalEF” sobre Procesos de Evaluación en Educación Física* (Zubillaga-Olague & Cañadas, 2021). Este es un cuestionario diseñado *ad hoc* compuesto por 81 ítems divididos en 13 dimensiones de respuesta cerrada escala tipo Likert con 6 niveles de respuesta comprendidos entre 1 (nunca/muy en desacuerdo) y 6 (siempre/muy de acuerdo); un primer apartado que recoge información identificativa de los participantes y, un segundo apartado que recoge información sobre la formación recibida en evaluación. Esta es una escala validada (Zubillaga-Olague & Cañadas, 2021). La validación del cuestionario se realizó en dos fases. Para la validez del contenido se contó con la participación de cinco jueces expertos en el área de evaluación formativa y compartida en EF entre los que suman más de 75 años de experiencia. Se solicitó a los expertos que valoraran cada uno de los ítems que componen la escalan de 1 (no cumple el criterio) al 4 (lo cumple en su totalidad) en función de 4 categoría (suficiencia, claridad, relevancia y coherencia) (Pérez & Cuervo, 2006). Para comprobar la fiabilidad del cuestionario se analizó la consistencia interna de la escala a través del Alpha de Cronbach, mostrando este una consistencia interna de $\alpha = .95$ para el global de la escala, un excelente índice de fiabilidad (Frías-Navarro, 2019; Nunnally, 1978). Posteriormente se realizó un análisis factorial exploratorio para confirmar la estructura latente de la escala y un análisis factorial confirmatorio para confirmar la adecuación de las dimensiones extraídas (Zubillaga-Olague & Cañadas, 2021). De todos los ítems que forman parte del cuestionario, en esta investigación para dar respuesta a los objetivos planteados, se han empleado los siguientes:

Tabla 2

Ítems relacionados con la finalidad de la evaluación.

Finalidad con la que se realiza la evaluación
Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje
Calificar al alumnado en función de los resultados obtenidos
Valorar el grado de consecución de los objetivos propuestos por parte del alumnado
Modificar mi enseñanza (relación con el alumnado, organización de las clases, explicaciones adecuadas, dominio de la materia, etc.)
Adaptar el proceso de enseñanza a las capacidades y ritmos del alumnado
Informar al alumnado de los aspectos a mejorar para que alcancen los objetivos de aprendizaje propuestos
Medir el desempeño (condición física, bagaje motor) o rendimiento (velocidad de carrera, equilibrio, fuerza, flexibilidad, etc.) del alumnado
Finalidad con la que se programa la evaluación
Selecciono el instrumento/s de evaluación que emplearé para registrar el desempeño del alumnado
Establezco criterios de evaluación específicos para cada Unidad Didáctica partiendo de los elementos curriculares establecidos para la etapa y curso
Diseño y secuencio criterios de evaluación acordes a las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje que voy a plantear.
Construyo los criterios de evaluación de forma consensuada con mi alumnado
Comparto los criterios de evaluación con mi alumnado al comienzo de la Unidad Didáctica
Finalidad con la que se realiza la evaluación al inicio
Conocer el nivel (condición y capacidad física) de partida del alumnado

Efectuar un primer diagnóstico acerca de las necesidades, carencias y problemas

Adaptar lo programado al nivel inicial del alumnado

Para categorizar y agrupar a los alumnos/as según su nivel de partida

Finalidad con la que se realiza la evaluación al durante el proceso

Regular la propia práctica docente a lo largo del proceso

Recoger información sobre el desempeño del alumnado

Dar información al alumnado sobre cómo lo está haciendo en relación con lo esperado

Dar información al alumnado para mejorar

Comprobar si el ritmo de aprendizaje se ajusta a lo previsto

Proponer nuevas actividades que den respuesta a las necesidades del alumnado

Establecer calificaciones parciales a lo largo del proceso

Finalidad con la que se realiza la evaluación al final del proceso

Realizar un balance global de los aprendizajes en función de los objetivos generales

Establecer una calificación final

Observar el grado de adquisición de las competencias establecidas

Comprobar si ha habido una mejora notable en comparación con el nivel de partida del alumnado

Finalidad con la que se establece la calificación

Es el rendimiento mostrado en pruebas (test de condición física, exhibiciones de baile, expresión corporal, partidos, etc.) realizados

Es el esfuerzo realizado por el alumno/a

Es el progreso del alumno/a desde el comienzo hasta el final de la unidad didáctica

Procedimiento

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, descriptivo y de corte transversal. Se recopilaron los correos electrónicos de todos los colegios e institutos de las diferentes comunidades autónomas que disponían de esta información en sus páginas webs de educación de forma pública y accesible. El cuestionario fue transcrito a la plataforma *Google Forms* y remitido por correo electrónico a los centros educativos del territorio nacional, solicitando la participación del profesorado de EF para completar el cuestionario. El cuestionario se mandó entre el 28 de abril y el 19 de mayo de 2020. Este iba acompañado de una hoja informativa y un consentimiento informado, ajustándose a los principios éticos de investigación (American Psychological Association, 2010). Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid en la reunión del día 24 de abril de 2020.

Análisis Estadístico

Una vez recogidos todos los datos, se procedió a analizar las respuestas de los docentes de EF para lo que se analizaron los descriptivos de cada ítem. Los resultados obtenidos se muestran mediante porcentajes, medias y desviaciones típicas. Para ello se empleó el programa estadístico SPSS.v. 22.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación dando respuesta a los objetivos planteados. En la Tabla 3 se recoge la información sobre la finalidad con la que los docentes realizan la evaluación. Los resultados muestran que todos los ítems obtienen valores por encima del punto medio de la escala. Aquellos ítems con valores medios más altos en relación con la finalidad con la que se realiza la evaluación son “Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (5.24 ± 1.1) y por detrás de este el ítem “Informar al alumnado de los aspectos a mejorar para que alcancen los objetivos de aprendizaje propuestos” (5.10 ± 1.1). Por otra parte, los ítems que obtienen valores medios más bajos son “Medir el desempeño (condición física, bagaje motor) o rendimiento (velocidad de carrera, equilibrio, fuerza, flexibilidad, etc.) del alumnado” (3.97 ± 1.5). Respecto a la frecuencia de respuesta en los diferentes valores de la escala destaca que más de un 51.6% de los docentes señala estar muy de acuerdo con que una de las finalidades más importantes de la evaluación es la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y un 45.8% también indica estar muy de acuerdo con la importancia de que la evaluación debe servir como método para obtener información que facilite adaptar el proceso de enseñanza a los ritmos y capacidades del alumnado. Por el otro lado, destaca medir el desempeño o rendimiento del

alumnado con un 8.5% de respuestas muy en desacuerdo y calificar al alumnado con un 6.8% en el mismo valor de la escala.

Tabla 3

Descriptivos sobre la finalidad de la evaluación.

Finalidad con la que se realiza la evaluación	Media±DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)
Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje	5.24±1.1	2.3	2.1	2.1	7.2	34.5	51.6
Calificar al alumnado en función de los resultados obtenidos	4.28±1.4	6.8	6.6	11.3	23.5	30.5	21.3
Valorar el grado de consecución de los objetivos propuestos por parte del alumnado	4.94±1.1	2.6	3.0	3.0	15.6	41.4	34.5
Modificar mi enseñanza (relación con el alumnado, organización de las clases, explicaciones adecuadas, dominio de la materia, etc.)	4.95±1.2	2.1	3.6	3.2	16	38.4	36.7
Adaptar el proceso de enseñanza a las capacidades y ritmos del alumnado	5.08±1.2	2.6	2.3	8.5	3.8	36.9	45.8
Informar al alumnado de los aspectos a mejorar para que alcancen los objetivos de aprendizaje propuestos	5.10±1.1	1.7	2.6	1.7	15.8	34.8	43.5
Medir el desempeño (condición física, bagaje motor) o rendimiento (velocidad de carrera, equilibrio, fuerza, flexibilidad, etc.) del alumnado	3.97±1.5	8.5	12.2	12.6	23.0	27.0	16.0

Nota: 1= Muy en desacuerdo; 2= Bastante en desacuerdo; 3= Algo en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Bastante de acuerdo; 6= Muy de acuerdo; DT = desviación típica.

En la Tabla 4 se recoge la información sobre la finalidad de la programación de la evaluación. Entre los resultados encontramos que el ítem con una puntuación media más alta es “Establezco criterios de evaluación específicos para cada Unidad Didáctica partiendo de los elementos curriculares establecidos para la etapa y curso” (5.06±1.1), seguido de “selecciono el instrumento/s de evaluación que emplearé para registrar el desempeño del alumnado” (4.94±1.3). El ítem que obtiene un valor medio más bajo, a gran distancia del resto de ítems es “Construyo los criterios de evaluación de forma consensuada con mi alumnado” (3.30±1.5). Esto queda perfectamente reflejado en el análisis de frecuencias. Tanto el ítem “Establezco criterios de evaluación específicos para cada Unidad Didáctica partiendo de los elementos curriculares establecidos para la etapa y curso” como el ítem “Selecciono el instrumento de evaluación que emplearé para registrar el desempeño del alumnado” muestran más de un 78% entre los valores de bastante de acuerdo y muy de acuerdo, mientras que el ítem “Construyo los criterios de evaluación de forma consensuada con mi alumnado” no llega al 25%, teniendo menos de un 7% en el valor de muy de acuerdo.

Tabla 4*Descriptivos sobre la finalidad de la programación de la evaluación.*

Finalidad con la que se programa la evaluación	Media±DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)
Selecciono el instrumento/s de evaluación que emplearé para registrar el desempeño del alumnado	4.94±1.3	3.2	3.6	11.1	0.9	40.7	40.5
Establezco criterios de evaluación específicos para cada Unidad Didáctica partiendo de los elementos curriculares establecidos para la etapa y curso	5.06±1.1	1.5	3.8	3.4	12.4	36.2	42.6
Diseño y secuencio criterios de evaluación acordes a las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje que voy a plantear.	4.90±1.2	3.2	3.0	5.5	14.1	37.5	36.7
Construyo los criterios de evaluación de forma consensuada con mi alumnado	3.30±1.5	15.4	14.9	21.7	26.7	14.5	6.8
Comparto los criterios de evaluación con mi alumnado al comienzo de la Unidad Didáctica	4.73±1.4	3.4	5.5	7.5	18.3	28.8	36.5

Nota: 1= Muy en desacuerdo; 2= Bastante en desacuerdo; 3= Algo en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Bastante de acuerdo; 6= Muy de acuerdo; DT = desviación típica.

La finalidad con la que se evalúa en los diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje se recoge en la Tabla 5 (inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje), Tabla 6 (durante el proceso de enseñanza y aprendizaje) y Tabla 7 (al final del proceso de enseñanza y aprendizaje). Respecto a la finalidad de la evaluación al inicio del proceso encontramos que los docentes dicen que la principal finalidad es “Efectuar un diagnóstico acerca de las necesidades, carencias y problemas” (5.13±1.1) mientras el menos valorado es “Categorizar y agrupar a los alumnos/as según su nivel de partida (3.42±1.6). Respecto a la finalidad de la evaluación durante el proceso (Tabla 6) destaca que todas las variables tienen una puntuación media por encima de los 4.20 puntos. La que obtiene unos valores más altos es “Dar información al alumnado para mejorar” (5.39±0.9) seguido de “Dar información al alumnado sobre cómo lo está haciendo en base a lo esperado” (5.11±1.0), mientras que el ítem con un valor medio más bajo es “Establecer calificaciones parciales a lo largo del proceso” (4.29±1.5). Por último, respecto a la finalidad de la evaluación al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje encontramos, también, que todos los ítems obtienen una puntuación media elevada, por encima de 4.9 puntos.

Tabla 5*Descriptivos sobre la finalidad de la evaluación al inicio del proceso.*

Para qué se evalúa al inicio del proceso	Media±DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)
Conocer el nivel (condición y capacidad física) de partida del alumnado	4.66±1.4	4.7	5.1	4.1	23.7	30.3	32.2
Efectuar un primer diagnóstico acerca de las necesidades, carencias y problemas	5.13±1.1	2.1	2.6	1.7	10.9	28.8	43.9
Adaptar lo programado al nivel inicial del alumnado	5.00±1.1	2.1	2.3	3.0	14.5	36.0	42.0
Para categorizar y agrupar a los alumnos/as según su nivel de partida	3.42±1.6	18.6	13.0	16.6	22.0	19.0	10.9

Nota: 1= Muy en desacuerdo/Nunca; 2= Bastante en desacuerdo/Casi Nunca; 3= Algo en desacuerdo/Algunas Veces; 4= Algo de acuerdo/Bastantes Veces; 5= Bastante de acuerdo/Casi siempre; 6= Muy de acuerdo/Siempre; DT = desviación típica.

Tabla 6*Descriptivos sobre la finalidad de la evaluación al durante el proceso.*

Para qué se evalúa durante el proceso	Media±DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)
Regular la propia práctica docente a lo largo del proceso	5.01±1.0	1.1	1.7	3.8	18.1	39.2	36.0
Recoger información sobre el desempeño del alumnado	5.07±1.0	1.1	1.7	3.0	16.0	39.7	38.6
Dar información al alumnado sobre cómo lo está haciendo en relación con lo esperado	5.11±1.0	1.3	1.3	2.1	15.6	39.9	39.9
Dar información al alumnado para mejorar	5.39±0.9	1.1	0.6	1.3	9.0	30.9	57.1
Comprobar si el ritmo de aprendizaje se ajusta a lo previsto	4.97±1.0	1.3	2.1	3.0	18.3	42.0	33.3
Proponer nuevas actividades que den respuesta a las necesidades del alumnado	5.26±0.9	0.9	1.3	2.1	10.9	36.9	48.0
Establecer calificaciones parciales a lo largo del proceso	4.29±1.5	6.6	6.6	13.6	21.1	28.1	23.9

Nota: 1= Muy en desacuerdo/Nunca; 2= Bastante en desacuerdo/Casi Nunca; 3= Algo en desacuerdo/Algunas Veces; 4= Algo de acuerdo/Bastantes Veces; 5= Bastante de acuerdo/Casi siempre; 6= Muy de acuerdo/Siempre; DT = desviación típica.

Tabla 7*Descriptivos sobre la finalidad de la evaluación al final del proceso.*

Para qué se evalúa al final del proceso	Media±DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)
Realizar un balance global de los aprendizajes en función de los objetivos generales	5.31±0.9	1.1	1.1	0.9	8.3	39.9	48.8
Establecer una calificación final	4.93±1.3	3.4	2.1	0.8	18.3	27.5	42.9
Observar el grado de adquisición de las competencias establecidas	5.26±1.0	1.5	1.7	2.1	7.2	39.2	48.2
Comprobar si ha habido una mejora notable en comparación con el nivel de partida del alumnado	5.22±1.0	1.5	1.3	3.4	11.3	33.0	49.5

Nota: 1= Muy en desacuerdo/Nunca; 2= Bastante en desacuerdo/Casi Nunca; 3= Algo en desacuerdo/Algunas Veces; 4= Algo de acuerdo/Bastantes Veces; 5= Bastante de acuerdo/Casi siempre; 6= Muy de acuerdo/Siempre; DT = desviación típica.

Los resultados sobre la finalidad de la calificación se encuentran en la Tabla 8. Destaca, notablemente, los resultados similares entre los ítems “Es el progreso del alumno/a desde el comienzo hasta el final de la unidad didáctica” (5.38±0.9) y “Es el esfuerzo realizado por el alumno/a” (5.34±0.9), quedando en un tercer lugar bastante alejado de los anteriores, el ítem “Es el rendimiento mostrado en pruebas (test de condición física, exhibiciones de baile, expresión corporal, partidos, etc.) realizados” (3.44±1.5). En las frecuencias de respuestas podemos observar que los dos primeros ítems presentan valores de respuesta por encima del 55% en el valor de muy de acuerdo, mientras que el tercero presenta valores por debajo del 10%, aunque tiene valores moderadamente elevados en algo y bastante de acuerdo.

Tabla 8*Descriptivos sobre la finalidad de la calificación.*

Finalidad de la calificación	Media±DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)
Es el rendimiento mostrado en pruebas (test de condición física, exhibiciones de baile, expresión corporal, partidos, etc.) realizados	3.44±1.5	15.6	15.6	13.2	28.1	20.3	7.2
Es el esfuerzo realizado por el alumno/a	5.34±0.9	0.9	0.9	3.0	9.6	30.3	55.4
Es el progreso del alumno/a desde el comienzo hasta el final de la unidad didáctica	5.38±0.9	1.1	0.6	1.6	9.8	28.8	57.8

Nota: 1= Muy en desacuerdo; 2= Bastante en desacuerdo; 3= Algo en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Bastante de acuerdo; 6= Muy de acuerdo; DT = desviación típica.

Discusión

Esta investigación buscaba: (i) conocer cuáles son las principales finalidades del proceso evaluativo y la programación de la evaluación para el profesorado de Educación Física; (ii) valorar las finalidades con las que los docentes de Educación Física dicen evaluar en los diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje; y (iii) valorar las finalidades que el profesorado de Educación Física atribuye al proceso de calificación

Respecto al primer objetivo, los resultados han mostrado que la finalidad de la evaluación más valorada tiene que ver con la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje e informar al alumnado de los aspectos a mejorar. Estos resultados están en línea con los obtenidos por Wright y Van Der Mars (2004) y Chaverra-Fernández (2014), que destacan la evaluación como un medio que el profesorado afirma tener en cuenta para poder ajustar su programación a las necesidades de aprendizaje del alumnado y realizar los cambios necesarios en el proceso de enseñanza si resulta necesario. Por el contrario, estudios como los de Chng y Lund (2018), Chróinín y Cosgrave (2013) y López-Pastor et al., (2013) destacan la importancia de consensuar con el alumnado los objetivos y criterios de evaluación e incluir al alumnado en las decisiones que se toman a lo largo del proceso, ya que esto permite que el alumnado pueda concentrarse en la eficacia para avanzar hacia el logro de los objetivos establecidos. Sin embargo, los resultados de nuestro estudio muestran que esta no es una práctica muy extendida entre el profesorado.

Por otra parte, en relación a las finalidades en los diferentes momentos del proceso, destaca la evaluación al inicio como un medio para realizar un primer diagnóstico y adaptar lo programado al nivel del alumnado; durante el proceso, como un elemento para dar información al alumnado sobre cómo lo está haciendo y para mejorar lo realizado; y al final del proceso destaca la realización de un balance global de los aprendizajes en función de los objetivos generales acompañado de la verificación del grado de desarrollo de competencias y el progreso que haya podido haber desde el comienzo del proceso. Los resultados en relación con la evaluación durante el proceso concuerdan con los de Rodríguez-Negro y Zulaika-Itsasti (2016) donde en ese momento la evaluación se emplea como medio para regular el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación al final para determinar el avance de los estudiantes. Por ello, podríamos decir que la evaluación no se entiende como una práctica aislada, sino que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aquellos elementos menos valorados en los diferentes momentos del proceso son, al inicio del proceso categorizar y agrupar a los alumnos/as según su nivel de partida, durante el proceso establecer calificaciones parciales y al finalizar del proceso establecer una calificación final. Aunque estos son los ítems menos valorados se hace con una puntuación bastante elevada, lo que indica que, aunque pueda haber un cambio en el enfoque dado a la evaluación, la calificación todavía se presenta como un elemento destacado en este proceso. En este sentido, Chaverra-Fernández y Hernández-Álvarez (2019) muestran que los docentes en lugar de realizar una evaluación continua mediante la que ofrecen feedback

al alumnado para que este mejore en su proceso de aprendizaje, el profesorado realiza una calificación continua, otorgándole notas parciales a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, puede que haya una confusión conceptual entre evaluar y calificar que dificulte la visión del profesorado en lo que respecta al proceso de evaluación continua.

Respecto al último objetivo de esta investigación, los resultados muestran que se da mayor importancia al progreso y esfuerzo del alumnado frente al rendimiento. Estos resultados concuerdan con los resultados obtenidos en el estudio llevado a cabo por Chaverra-Fernández y Hernández-Álvarez (2019) que concluyeron que el principal referente del profesorado para evaluar eran las actitudes del estudiantado durante las clases de EF y la frecuencia de participación en estas. Hein et al., (2007) y González-Palacio et al. (2021), igualmente, resaltan la importancia que el profesorado otorga a la dimensión comportamental y la participación del alumnado a la hora de evaluar a sus alumnos. Estos resultados junto al cada vez menos frecuente uso de instrumentos de evaluación como los test de condición física (Rodríguez-Negro & Zulaika-Isasti, 2016), podrían llevar a pensar que los docentes de EF apuestan por una visión más integral de la propia asignatura que vaya más allá de la del entrenamiento motor.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación han mostrado que el profesorado de EF apuesta por un modelo de evaluación que, en lo que la finalidad de la evaluación se refiere, en cierta medida se aleja del método tradicional. A pesar de esto, persiste la idea de que la evaluación sirve para medir el desempeño o rendimiento del estudiante, finalidad ligada a una visión más tradicional de la evaluación. Por consiguiente, se podría decir que a pesar de encontrar avances en las finalidades otorgadas a los procesos de evaluación en EF aún queda trabajo para conseguir un cambio de mayor calado en la evaluación en este contexto. A pesar de los cambios que se están produciendo en la formación inicial del profesorado en la implementación de procesos de evaluación formativa, esto no se está viendo todavía reflejado plenamente en el contexto escolar.

Esta investigación resulta novedosa dado que hay muy pocos estudios previos que pongan su foco de atención sobre la finalidad de los procesos de evaluación en EF en Educación Primaria y Educación Secundaria, y menos sobre las finalidades atribuidas a la evaluación por los docentes en este contexto. Además, los objetivos de la investigación se abordan a través de una amplia muestra de docentes de EF de todo el territorio español. Las limitaciones de este estudio son las propias de un estudio cuantitativo, que no permite acceder a la realidad del aula, investigando porqué se dan ciertos comportamientos relacionados con la evaluación y no otros. Por ello, parece necesario seguir profundizando a través de futuras investigaciones en cómo se implementa la evaluación en el contexto de la EF escolar en Primaria y Secundaria, no solo a través de estudios cuantitativos que aborden las diferentes dimensiones de la evaluación, sino también a través de estudios cualitativos que permitan profundizar en porqué se dan determinados procesos y no otros buscando posibilidades de intervención dirigidas a la implementación de procesos de evaluación formativa en la educación obligatoria.

Contribución de cada Autor: “conceptualización, Zubillaga-Olague, M. y Cañadas, L.; metodología, Zubillaga-Olague, M.; validación, Zubillaga-Olague, M. y Cañadas, L.; análisis, Zubillaga-Olague, M. y Cañadas, L.; escritura del manuscrito, Zubillaga-Olague, M.; escritura, revisión y edición, Zubillaga-Olague, M. y Cañadas, L.; supervisión, Cañadas, L.”.

Financiación: Esta investigación no recibió ninguna financiación externa.

Conflicto de Intereses: Las/os autoras/es declaran que no tienen conflicto de intereses.

Referencias

- Abdullah-Alotaibi, K. (2019). Teachers' perceptions on factors influence adoption of formative assessment. *Journal of education and learning*, 8(1), 74-86. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p74>
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. American Psychological Association.

- Andrade, H.L., Bennett, R.Y., & Cizek, G.J. (2019). *Handbook of formative assessment in the disciplines*. Routledge.
- Canales, A. (2007). Evaluación educativa: la oportunidad del desafío. *Reencuentro*, 48, 40-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34004806>
- Cañadas, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), 113-124. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1214>
- Chan, K., Hay, P., & Tinning, R. (2011). Understanding the pedagogic discourse of assessment in physical education. *Asia-Pacific journal of Health, Sport, and Physical Education*, 2(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730340>
- Chaparro-Aguado, F. & Pérez-Curiel, A. (2014). La evaluación en Educación física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos. *Efdeportes.com. Revista Digital de Buenos Aires*, 140, 31-41. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd140/laevaluacioneducacionfisicaenfoquesalternativos.htm>
- Chaverra-Fernández, B.E. (2014). Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y aprendizaje. Interpretación a partir de un grupo de maestros de educación física. *Estudios Pedagógicos*, 40 (2), 62-82. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300004>
- Chaverra-Fernández, B.E., & Hernández-Álvarez, J.L. (2019). La acción evaluativa en Profesores de Educación Física: Una investigación Multi-Casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 211-228. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.012>
- Chng, L.S. & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: What, why and ah How. *Journal of Physical Education, Redaction & Dance*, 89(8), 29-34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- Chrónín, D. & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.666787>
- Dunn, K. E. & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessments: The limited scientific evidence of the impact of formative assessments in education. *Practical Assessment & Research and Evaluation*, 14(7), 1-11. <https://doi.org/10.7275/jg4h-rb87>
- Frías-Navarro, D. (2019). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia.
- González-Palacio, E.V., Chaverra-Fernández, B.E., Bustamante-Castaño, S.A. & Toro-Suaza, C.A. (2021). Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en educación física. *Retos*, 40, 317-325. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.80914>
- Hein, E., Vieira, J. & Mendes, J. (2007). Metamorfose na avaliação em Educação: da formação inicial à prática pedagógica escolar. *Movimento*, 13(2), 55-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1153/115314280004>
- Herrero-González, D., Manrique-Arribas, J.C., & López-Pastor, V.M. (2021). Incidencia de la Formación inicial y permanente del profesorado en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en educación física. *Retos*, 41, 533-543. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86090>
- James, A.R., Griffin, L.L. & France, T. (2005). Perception of assessment in elementary physical education: A case study. *Physical Educator*, 62(2). 85-95. https://digitalcommons.brockport.edu/pes_facpub/63
- López-Pastor, V.M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Universidad de Valladolid.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- López-Pastor, V. M., Pérez-Brunicardi, D., Manrique-Arribas, J.C. & Monjas-Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el siglo XXI. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 182-187. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3457/345743464037>
- López-Pastor, V.M., Barba-Martín, J.J., Monjas-Aguado, R., Manrique-Arribas, J.C., Heras-Bernardino, C., González-Pascual, M. & Gómez-García, J.M. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad física y del Deporte*, 7(26), 69-86. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>

- MacPhail, A. & Halbert, J. (2010). "We had to do intelligent thinking during recent PE": Students' and teachers' experience of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education*, 17, 23-39. <https://doi.org/10.1080/09695940903565412>
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill
- Prieto, A. (2015). Los paradigmas de la evaluación en Educación Física. *Multitarea. Revista de didáctica*, 7, 110-130. <https://doi.org/10.18239/mard.v0i7.665>
- Rodríguez- Negro, J., & Zulaika-Isasti, L.M. (2016). Evaluación en educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana. *Sportis. Revista técnico- Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(3), 421-438. <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1448>
- Rodríguez-García, P.L. (2006). *Educación Física y Salud en Primaria. Hacia una educación corporal significativa y autónoma*. Inde.
- Sccehi, D.J., Garcia, C.G. & Acuri, C.R. (2016). ¿Evaluar la condición física en la escuela? Conceptos y discusiones planteadas en el ámbito de la educación física y la ciencia. *Enfoques*, 28(1), 67-92. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259/25955333004>
- Wright, M. & Van Der Mars, H. (2004). Blending Assessment into Instruction: Practical Applications and Meaningful Results. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 29- 35. <https://doi.org/10.1080/07303084.2004.10607297>
- Zubillaga-Olague, M., & Cañadas, L. (2021). Diseño y validación del cuestionario "#EvalEF" para conocer el proceso de evaluación desarrollado por los docentes de educación física. *Retos*, 42, 47-55. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86627>