



Espiral. Cuadernos del Profesorado
Vol. 16, Núm. 34
Diciembre 2023 (nº especial)
ISSN 1988-7701

Cómo referenciar este artículo | How to reference this article:

Palacios-Gómez, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Hernando-Garijo, A. (2023). Fears and perceptions of the application of formative and shared assessment by a novice physical education teacher. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(34), 28-39. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i34.9627>

Monográfico: Enseñanza-aprendizaje en educación: innovación y transferencia

Miedos y percepciones de la aplicación de la evaluación formativa y compartida por un docente novel de Educación Física

Fears and perceptions of the application of formative and shared assessment by a novice physical education teacher

Javier Palacios-Gómez, David Hortigüela-Alcalá, y Alejandra Hernando-Garijo

Universidad de Burgos, Burgos, España

Resumen

La evaluación formativa y compartida (EFyC) supone un cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo al alumnado ser un agente activo del propio aprendizaje. El alumnado enfatiza qué y cómo está aprendiendo, generando situaciones más conscientes y sólidas. Sin embargo, introducirlo en las sesiones de Educación Física (EF) supone una tarea ardua, debida a su complejidad y concepción, de las cuales surgen dificultades para su óptima implementación. Esta investigación, de paradigma cualitativo y corte autoetnográfico plantea los siguientes objetivos: a) identificar miedos e inseguridades de un docente novel de EF en la implementación de la EFyC, así como las dificultades encontradas; y, b) analizar la participación e implicación del alumnado como consecuencia de la implementación de la EFyC. Las categorías de análisis que estructuran esta investigación son: a) miedos e inseguridades del docente y discente como consecuencia de su implementación y desarrollo; y, b) implicación y motivación del estudiante en el proceso como consecuencia de su desarrollo y cómo afecta a sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados obtenidos han sido la causa de reticencias hacia la metodología, y la identificación del alumnado de los beneficios del uso de la metodología para mejorar su aprendizaje.

Palabras clave: Educación Física; Evaluación; Miedos e inseguridades; Participación e implicación.

Abstract

Formative and shared evaluation (FSA) implies a methodological change in the teaching-learning process, allowing students to be active agents of their own learning. Students emphasize what and how they are learning, generating more conscious and solid situations. However, introducing it in Physical Education (PE) sessions is an arduous task, due to its complexity and conception, from which difficulties arise for its optimal implementation. This research, with a qualitative paradigm and autoethnographic approach, has the following objectives: a) to identify fears and insecurities of a novice PE teacher in the implementation of (FSA), as well as the difficulties encountered; and b) to analyse the participation and involvement of students because of the implementation of F&SE. The categories of analysis that structure this research are a) fears and insecurities shown by students and teachers because of its implementation and development; and b) student involvement and motivation as a consequence of its development and how it affects their teaching-learning processes. The results obtained have been the causes of reluctance towards the methodology, and the students' identification of the benefits of using the methodology to improve their learning.

Keywords: Physical education; Assessment; Fears and insecurities; Participation and involvement.

Fecha de recepción: 10/12/2023

Fecha de aceptación: 20/12/2023

Correspondencia: Javier Palacios-Gómez, Universidad de Burgos, España
Email: jpgomez@ubu.es

Introducción

La evaluación en Educación Física (EF) ha sido, durante mucho tiempo, un cultivo de conflictos el cual los docentes especialistas ha tenido que hacer frente (López-Pastor et al., 2013). El origen proviene por su compleja aplicación, marcada por una idea tradicional, cuyo objetivo es calificar unos aprendizajes finales, discriminando el proceso de aprendizaje (Herrero-González et al., 2020). Como problema añadido, la comprensión que se tiene sobre la EF, la cual es concebida como una asignatura únicamente motriz, cuya finalidad evaluativa solo se basa en el rendimiento físico del alumnado (López-Pastor et al., 2006). Además, se suma que, aplicar la evaluación en esta asignatura supone una gran dificultad en comparación con otras materias, y, el pensamiento tradicional y arraigado que poseen tanto alumnado como docentes está amparado en una calificación sumativa (Herrero-González et al., 2020).

El principal problema gira en torno a los conceptos de calificar y evaluar, en la que, esta segunda, sí atiende a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando qué y cómo está aprendiendo el alumnado, y cuál está siendo su evolución en su propio aprendizaje (Hortigüela-Alcalá, et al., 2019; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Es por eso por lo que la evaluación formativa y compartida (EFyC) se postula como un modelo pedagógico que permite al alumnado vislumbrar sus aprendizajes, ayudando al propio docente a identificarlo (Sanmartí, 2007). El alumnado se convierte en un agente activo, rompiendo el paradigma de calificación en el que el alumnado es un sujeto ajeno a su evolución, y permitiendo al docente reflexionar sobre su propia práctica. Gracias a ello, permite al docente romper la barrera entre el fin último de calificar y el proceso continuo de aprendizaje, favoreciendo que el alumnado sea objetivo en los conocimientos que va desarrollando (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Ese proceso de autoconsciencia del aprendizaje es promovido por un carácter reflexivo por parte del alumnado, permitiendo identificar en qué punto se encuentran, y a su vez, permite al docente identificar situaciones de aprendizaje futuras (Gutiérrez et al., 2018).

Este cambio de paradigma modifica que la evaluación deje de pertenecer a solo uno de los agentes educativos, e introduzca también al alumnado en cómo se están produciendo sus aprendizajes, otorgándoles coherencia, y, abriendo nuevos canales de feedback que le sirva al propio docente de cómo está aprendiendo su alumnado y de las dificultades que puedan presentar (Gutiérrez et al., 2018). Sin embargo, implementar la EFyC en la asignatura de EF supone un gran reto. Implica que todos los agentes implicados se vean sometidos a un cambio de paradigma para llevarlo a cabo, alineada a los aprendizajes específicos que se buscan. Por un lado, el alumnado tiene que desarrollar nuevos conocimientos, identificándolos como una herramienta que impulsa el desarrollo, aumentando la comprensión de cómo aprenden. Por otro lado, el docente debe desarrollar también nuevos aprendizajes, basados en las experiencias vivenciales originadas de su implementación, dilucidando las posibilidades, identificando momentos y herramientas adecuadas, y, analizando las limitaciones que encuentra con el fin de optimizar el aprendizaje de su alumnado.

La EFyC se encuentra articulada por los siguientes elementos: a) permite que el alumnado comparta información, mediante distintos instrumentos, permitiendo mejorar la percepción de la autoeficacia del desarrollo de las actividades (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017); b) la autorregulación del aprendizaje, pudiendo adecuarla a distintos ritmos e introducir la toma de decisiones como consecuencia (Herrero-González, et al., 2020); c) ofrecer momentos para realizar feedbacks intencionados y constructivos, tanto por parte del alumnado, por parte del docente, así como momentos de autorreflexión (Wanner & Palmer, 2018); y dotar de coherencia y sentido la práctica docente, aunando los conocimientos teóricos, motrices y socio-afectivos (López-Pastor, 2012).

El docente novel se caracteriza por encontrarse en una fase de iniciación, en la cual presenta dificultades a la hora de implementar los conocimientos teóricos a su fase práctica (Ibernón Muñoz, 2007). Es por ello por lo que, los docentes con esta categoría presenten mayores dificultades a la hora de implementar estrategias metodológicas, o adecuarlas al contexto y

situaciones de aprendizaje específicas. Esto genera que, se desate unas tensiones nuevas en el docente, siendo la fuente de un nuevo aprendizaje profesional (Vanegas Ortega & Fuentealba Jara, 2019).

Los objetivos planteados para esta investigación son: a) identificar miedos e inseguridades de un docente novel de EF en la implementación de la EFyC, así como las dificultades encontradas; y, b) analizar la participación e implicación del alumnado como consecuencia de la implementación de la EFyC.

Método

Participantes

La muestra sobre los datos recogidos, tanto en el curso académico 2019/2020, como en el 2020/2021 corresponden a la etapa de Educación Primaria, de titularidad concertada, ubicado en la capital del Burgos.

Tabla 1

Muestra del alumnado sujetos de estudio

Curso académico 2019/2020	Curso académico 2020/2021
4º (9-10 años) 27 chicos y 24 chicas. 2 clases	4º (9-10 años) 20 chicos y 21 chicas. 2 clases
5º (10-11 años) 12 chicos y 12 chicas. 1 clase	5º (10-11 años) 21 chicos y 18 chicas. 2 clases
6º (11-12 años) 21 chicos y 30 chicas. 2 clases	6º (11-12 años) 21 chicos y 30 chicas. 2 clases
Total: 126 alumnos, 60 chicos y 66 chicas.	Total: 126 alumnos, 61 chicos y 65 chicas

La muestra de estudio (tabla 1) aborda un total de once clases. Respecto al primer curso académico, todo el alumnado tiene su primera experiencia con la EFyC. En cuanto al segundo curso académico, los cursos de 5º y 6º son los mismos integrantes que pertenecieron a la muestra en 4º y 5º, por lo que continúan con la aplicación de EFyC por segundo año consecutivo. El resto de la muestra es su primera experiencia en EF con dicho docente. Todos ellos tienen su primera experiencia con la EFyC en la asignatura de EF.

Por otro lado, nos encontramos con el docente sujeto de estudio. Está en posesión del Grado de Educación Primaria, con las menciones tanto en EF como en lengua extranjera inglesa. A su vez, también posee una formación específica de Máster en investigación e innovación educativa. Posee más de 4 años de experiencia en centros educativos de Educación Primaria, sobre todo como maestro especialista de EF. También tiene experiencia en la docencia universitaria, dentro del Grado de Educación Primaria, en las asignaturas pertenecientes a la especialidad de EF. El docente ha realizado, durante su formación académica, asignaturas vinculadas a la EFyC, así como formaciones específicas al respecto (cursos oficiales y congresos respecto a la temática).

Diseño e Instrumentos

Esta investigación ha sido llevada a cabo de forma bianual, durante los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021. Durante ambos cursos, se han llevado a cabo distintos tipos de contenidos (ver tabla 2). Mediante estos, se ha pretendido desarrollar: habilidades motrices específicas, con y sin objetos, expresión corporal, distintos juegos grupales (modelo actitudinal), actividades deportivas, tanto individuales como colectivas bajo distintos modelos pedagógicos (modelo comprensivo del juego, educación deportiva y modelo ludotécnico).

Para realizar el análisis se han utilizado los siguientes dos instrumentos de recogida de datos, de carácter anual: a) diario de seguimiento docente (ver tabla 3); y, b) grupo de discusión con el alumnado (ver tabla 4). Estos dos instrumentos permiten recabar información sobre aquello que acontece durante las sesiones de EF y, por otro lado, da protagonismo mediante el grupo de discusión para exponer sus opiniones y puntos de vista.

Tabla 2*Contenidos trabajados en las unidades didácticas*

<i>Curso</i>	<i>1º trimestre</i>	<i>2º trimestre</i>	<i>3º trimestre</i>
4º	- Esquema corporal - Lanzamientos y recepciones - Pantomima y mimo	- Comba individual y juegos cooperativos	- Juegos cancha dividida con objetos - Estrategia en el juego
5º	- Capacidades físicas básicas - Comba larga	- Juegos populares - Lucha	- Badminton - Colpbol - Orientación
6º	- Lanzamientos de Frisby - Juego dramático	- Sable espuma - Atletismo: relevos y salto de altura.	- Equilibrios cooperativos - Tchoukball - Orientación

En gran parte de estas intervenciones, se ha aplicado la EFyC de distintas formas. Aquellas que están relacionadas con las habilidades motrices específicas se ha implementado en las primeras sesiones las unidades autoevaluaciones para las habilidades más sencillas, y coevaluaciones para aquellas que eran más complejas. En cuanto a las referidas a la expresión corporal, se han implementado coevaluaciones por pares, finalizando por coevaluaciones intragrupal para evaluar productos finales y contenidos más complejos. En las referidas a deportes, también se han llevado a cabo, durante las primeras sesiones, autoevaluaciones atendiendo a las destrezas técnicas correspondientes, para finalizar con coevaluaciones intragrupal sobre conceptos técnico-tácticos o diseño de estrategias aplicados al juego real.

Tabla 3*Registro de diario de seguimiento*

Diario de seguimiento docente
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de contenidos. - Reflexiones sobre estrategias aplicadas. - Propuestas para futuras intervenciones. - Reflexiones personales sobre el desarrollo de las sesiones y de las unidades didácticas, valorando el progreso a corto plazo - Miedos e inseguridades por parte del alumnado. - Participación del alumnado en actividades, tanto motrices como orales. - Interacciones docente-alumnado. - Problemas o discusiones entre el alumnado.

El grupo de discusión se desarrolló con 9 alumnos (4 chicos y 5 chicas), con edades comprendidas entre los 11 y 12 años, correspondientes a una de las clases de 6º de primaria, y pertenecientes al grupo que tutorizaba el propio docente. El criterio de selección atiende a la heterogeneidad académica respecto a la asignatura, pudiendo analizar vivencias variadas, y así, que estas no sean sesgadas. Se abordaron diferentes cuestiones (tabla 4), en las cuales se expone su percepción sobre la EFyC, cuáles han sido sus dificultades e inseguridades, y cómo se ha visto afectada su implicación a causa de esta.

Debido a que el ciclo de investigación está enfocado a dos años, el grupo de discusión se ha realizado durante este último. Los periodos de recogida de información se han realizado al finalizar cada trimestre (diciembre, marzo, junio) del segundo curso académico.

Las preguntas se relacionan con los miedos e incertidumbres respecto a cómo el grupo de discusión percibe la EFyC. También, estas están enfocadas a cómo identifican la metodología respecto a su aprendizaje y motivación dentro de la asignatura. Ambas perspectivas son las

mismas que recoge el diario docente desde su propia visión, con el fin de contrastar información desde agentes distintos.

Tabla 4

Guion básico para el grupo de discusión

-
1. ¿Consideráis que hay una evolución/aprendizaje en las unidades que hemos trabajado? ¿Por qué?
 2. ¿Las sesiones y las actividades os han ayudado a aprender lo que el profesor os comentaba al principio de la unidad/sesión? ¿podrías poner un ejemplo?
 3. ¿Cuál creéis que las estrategias del profesor han afectado al clima de trabajo en clase?
 4. ¿Habéis trabajado con distintos compañeros o con los mismos? ¿qué es lo que más os has costado?
 5. ¿Creéis que es importante las reflexiones que realizamos? ¿por qué? ¿en qué te han servido?
 6. ¿Cómo creéis que saber las cosas que se van a evaluar con antelación os ayuda a realizar un trabajo más específico y exhaustivo?
-

Análisis Empleado

La investigación se ampara bajo el paradigma cualitativo, permitiendo enfatizar la realidad emergente del contexto de estudio (Cerrón, 2019). Las características del contexto, en la etapa de educación primaria, están condicionadas a un cambio constante y continuo, debido a las constantes interacciones, permitiendo que el enfoque cualitativo pueda basarse en todas estas evidencias (Fernández & Postigo-Fuentes, 2020). Se estructura bajo el corte autoetnográfico, permitiendo analizar e interpretar la realidad educativa, atribuyéndole significados concretos (Contán, 2020). Las conductas de los estudiantes no están separadas del contexto de investigación (Álvarez, 2011). El investigador también asume la figura de objeto de estudio, permitiendo generar una autoconciencia sobre el descubrimiento, facilitando la comprensión de la realidad y de los objetivos de la investigación (Guerrero, 2017).

Tratamiento de los Datos y Generación de Categorías

La información se transcribió y los datos fueron tratados con el programa informático de análisis WEFT QDA, permitiendo estructurarla y clasificarla atendiendo a la información obtenida. Esto ha permitido extraer aquellos fragmentos de texto, de los distintos instrumentos empleados, en relación con los objetivos de estudio, observando cuáles han otorgado más información dentro de las categorías para su posterior análisis. Así, se mantiene la coherencia que debe tener la investigación cualitativa (Trainor & Graue, 2014).

Para organizar los datos, se ha estructurado en categorías de análisis, permitiendo obtener una linealidad con los objetivos de investigación y atendiendo a los instrumentos de recogida de datos. Las categorías son:

- a. Miedos e inseguridades del docente y discentes: esta categoría recoge las dificultades experimentadas tanto por el alumnado como por el docente en el proceso de conceptualización e implementación de la EFyC. Para el alumnado se pretende identificar los obstáculos encontrados al enfrentarse a esta metodología, mientras que en el docente busca analizar las inseguridades asociadas a su aplicación, considerando sus conocimientos y experiencias previas.
- b. Participación e implicación del alumnado: esta categoría examina la participación del alumnado como resultado de la implementación de la EFyC. Además, se analiza la implicación generada a causa de la metodología, y la implicación que ha generado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Codificación de Instrumentos

Para identificar la procedencia de los extractos de texto en función del instrumento empleado, se usan los siguientes acrónimos para su codificación:

- a. Diario de seguimiento docente. En relación con el curso académico 2019/2020

(DSD1), y en relación con el curso académico 2020/2021 (DSD2).

- b. Grupos de discusión realizado con el alumnado (GD), junto al periodo en el que se ha recogido dicha información: 1 (1º trimestre), 2 (2º trimestre) y 3 (3º trimestre).

Resultados

Miedos e Inseguridades

Para comenzar a introducir la EFyC se introdujo instrumentos de autoevaluación, buscando familiarizarse con la nueva metodología desde su autopercepción. Las primeras inseguridades giraban en torno a que el alumnado se preocupará más en mostrar al docente la evolución que se esperaba de ellos que en el aprendizaje real. Sin embargo, el alumnado fue bastante claro a la hora de identificar sus aprendizajes y reflejando su percepción real.

“En todas las clases he introducido una pequeña autoevaluación, en la cual tenían que responder unas preguntas comprensivas respecto a su aprendizaje y dificultades encontradas.” (DSD1, enero 2020).

Sin embargo, durante el proceso surgían constantes incertidumbres sobre si iba a corresponder a su calificación de la asignatura. Pese a la insistencia del docente, estas preguntas, o similares, aparecían constantemente. Cuando se expuso que era una forma que ayudaba al docente a ver mejor sus aprendizajes, se rebajaron las tensiones existentes.

“Al principio se pensaban que era una nota que ellos se ponían, pero rápidamente he dicho que no es eso. La idea es que, yo tenga un papel para poder ver qué o cómo han aprendido, y para que ellos sean conscientes de ello.” (DSD1, enero 2020).

Se encontraban dubitativos con el nuevo proceso de valoración de sus propios aprendizajes, no sabiendo cómo cumplimentar la herramienta de autoevaluación. Son necesarias constantes aclaraciones, hipotéticas situaciones y casos particulares para rebajar las tensiones existentes.

“Pongo varios ejemplos de cómo la rellenaría en función de mis ideas. Les pido honestidad, es para ellos y para que yo también pueda aprender y me ayuden a ser mejor profesor.” (DSD1, febrero 2020).

Cuando se introduce una nueva forma de evaluar, como es en este caso la coevaluación entre iguales, surgen nuevas dudas sobre la comprensión por parte del alumnado. El alumnado realiza varias preguntas, pero sobre todo aquellas en relación con el rol de evaluador y evaluado. Vuelven las incertidumbres de si es parte de la calificación de la asignatura.

“Les doy una hoja de registro sobre cómo vamos a evaluar. Les explico que hay dos partes, una en la que vamos a valorar cuánto hemos aprendido, y otra en cuánto han aprendido nuestros compañeros de trabajo. Al principio me han puesto caras raras cuando les he ido dando el papel, pero después explicando han ido haciendo preguntas y se han interesado más por el tema. Un niño me pregunta que, si es para nota, o si la nota que va a tener su compañero es lo que le pongan ellos o lo que se ponen a sí mismos.” (DSD2, octubre 2020).

El hecho de tener que compartir información entre compañeros les cohibe. Tienen reticencias a juzgar aprendizajes de sus iguales, generando que el feedback sea más pobre de lo que el docente esperaba. Conciben esta retroalimentación como una crítica, que, por parte del evaluado, no es constructiva, siendo fuente de inseguridades a la hora de que fluya la información en ambas direcciones.

“Durante unos minutos rellenan sus hojas de manera individual, y poco a poco me van diciendo que ya han terminado. Pregunto a todos que, si ya han compartido sus opiniones con los compañeros, y resulta que no. Hay una pareja de chicas que enseguida se acercan un poco para hablar entre sí, el resto de la clase parecen más reacios a dar su opinión.” (DSD2, octubre 2020).

En este momento, el docente se da cuenta de que, en otras situaciones, aunque no haya habido conflicto, sí que existen problemas generalizados respecto a las justificaciones de las valoraciones. El docente tenía claro que debían ofrecer un feedback para optimizar los aprendizajes de sus compañeros, pero estos eran generales y escuetos, incluso llegando a dejar huecos totalmente en blanco.

“Les pido que, en el apartado de comentarios, tienen que detallar los gestos técnicos que hacen bien o que deben mejorar, que sean específicos. Voy pasando por los grupos, viendo cómo trabajan. A varios de ellos, en los comentarios, hay expresiones como: “lo hace muy bien” o “puede hacerlo mejor”. (DSD2, enero 2021).

Durante las coevaluaciones, surgen problemas debido a la discrepancia entre la autopercepción de evaluado y la del evaluador, siendo origen de conflicto. El evaluado posee un autoconcepto sobre las habilidades motrices que están desarrollando distinta a las que está percibiendo el evaluador, mezclado a la falsa concepción que tiene este primero sobre evaluación y calificación.

“Hay dos chicos que se acercan a mí, diciendo que uno de ellos estaba enfadado por la valoración que le había puesto en la hoja. Pregunto qué ha pasado, y dice uno de ellos que, en las valoraciones del uno al cinco, en muchas le había puesto dos, cuando él lo hace bien. [...]. Con rencor, dice que entonces él (que ya había hecho las valoraciones) le va a poner un uno en todas.” (DSD2, enero 2021).

Al alumnado le cuesta tiempo el asimilar que, no toda evaluación va asociado a una calificación, y el uso de números no ha ayudado a ello. Pese a expresar que comprenden la idea, en los inicios, presentan desacuerdos. Cuando se comparte la información entre los agentes implicados, y se les pide un razonamiento o justificación plausible, parece que el conflicto se suaviza, pero sin gran convencimiento.

“Una vez que escriben los comentarios, lo comparten entre sí, conmigo delante. El chico que se había enfadado, parece que atiende un poco a razones, pero sigue enfadado con la valoración numérica. Parece que lo acepta, pero sigue con rencor, tanto que finalmente cambia un par de valoraciones. Pregunto al alumno enfadado si comprende los comentarios que le ha hecho el compañero, a lo cual responde que sí, pero que los números tienen que ser más altos.” (DSD2, enero 2021).

El alumnado reconoce que siente una confrontación de intereses en aquellos momentos en los que evalúan a otros compañeros. Esto genera que las valoraciones sean distorsionadas, empujadas por el rechazo de sus iguales, infiriendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos.

“A mí no me gusta mucho lo de evaluar a otra persona, porque, si, por ejemplo, la otra persona te pone todo bien, y tú, no sé... No le pones tanto, te sientes mal.” (GD1).

Esta idea se ve reforzada en el sentido de cómo eran valorados. Debido al miedo de una confrontación, provocaba que registraran valoraciones más próximas a cómo habían sido valorados ellos anteriormente.

“A veces piensas en lo que va a pensar la otra persona a lo que pones, que lo que pones tú en la hoja.” (GD2).

“Igual le quieres poner tu un cuatro, pero como ella te ha puesto un cinco, pues le pones otro cinco tú.” (GD2).

Sin embargo, según avanzaba el uso de la metodología y su implicación, empezaron a valorar mucho más los comentarios que la propia valoración numérica. El alumnado expone que siente mayor seguridad en el intercambio de información cuando esta es más concreta y específica.

“A mí lo de poner números no me sirve de nada, sin embargo, poner lo que hago bien o lo que hago mal, piensas más y te ayuda más.” (GD3).

“Poniendo sobre todo el qué has hecho mal, piensas mejor en qué has hecho mal, con el número no lo sabes tanto.” (GD3).

Su confianza en el proceso se ve reflejada en el diseño del instrumento. Si este es más detallado y completo permite tener más claro qué aprendizajes van a desarrollar, pasando de una evaluación subjetiva a objetiva.

“En las dianas de autoevaluación, cómo has hecho en lengua (rúbrica en debates), ahí sabes mejor que seguir y te ayuda más a poner los números y sabes mejor porqué tienes ese número, sino es al azar.” (GD3).

Participación e Implicación del Alumnado

Las preguntas comprensivas les ha servido para hacer una recapitulación de su propio aprendizaje. Ha permitido dilucidar cuál ha sido su evolución, y cuánto han aprendido, o, si su aprendizaje pudiera haber sido más profundo. Incluso hay respuestas que, a pesar de no ser una unidad atractiva para parte del alumnado, valoran que han desarrollado unos aprendizajes específicos, mejorando respecto al inicio de la unidad.

“Ha habido muchos comentarios ciñéndose a que han aprendido es a saltar a la comba. No solo de aquellos que ha presentado muchas dificultades, también de aquellos que han aprendido saltos nuevos, incluso un comentario de que no le gustaba mucho esa unidad, pero que estaba contento porque ha aprendido algo que no sabía.” (DSD1, diciembre 2019).

Cuando este recurso se fusiona con las autoevaluaciones, se produce un generador de conciencia sobre el propio aprendizaje, siendo más concreto y específico. Promueve un cambio de visión en el alumnado en cuanto a la realización de actividades, en las que se otorga una mayor importancia al propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Muestra el autoconcepto que tienen ellos mismos sobre lo qué y cómo aprenden, introduciéndoles más en la tarea del aprendizaje, y parece que, al hacerles ser conscientes de aquello que están trabajando, su motivación e implicación por las tareas aumenta. (DSD1, febrero 2020).

Con las primeras coevaluaciones entre iguales, aparece la figura de evaluador. Este nuevo rol les resulta llamativo y nuevo, pero que asumen con responsabilidad. Muestran interés por el proceso, pero sobre todo por el nuevo desempeño que, hasta entonces, nunca habían realizado, pero siguiendo con la confusión de evaluación y calificación.

“Cuando explico la parte sobre evaluar a su compañero, se empiezan a mirar entre ellos, sonriendo. Un niño que tengo en primera fila dice riéndose a su compañera, “ya te puedes esforzar eh”. (DSD2, octubre 2020).

Pese al estar involucrados en el proceso, no identifican que el intercambio de información es lo más importante para potenciar el aprendizaje. Cuando el docente recuerda este paso, el alumnado se reúne de nuevo con el objetivo de intercambiar información. Comienzan las conversaciones, siendo fluidas en ambas direcciones, asumiendo el rol de forma más concreta, siendo el principio de canales de intercambio de información.

“Pregunto a todos que, si ya han compartido sus opiniones con los compañeros, y resulta que no. Hay una pareja de chicas que enseguida se acercan un poco para hablar entre sí.” (DSD2, octubre 2020).

El flujo de información aumenta, y es cada vez más específico. Asumen los comentarios externos como nuevas vías de mejora, exponiendo carencias que el compañero que realiza la actividad no percibe. El evaluador ofrece, cada vez más, información de mayor calidad, y el evaluado es más consciente de que reporta dicha información a su aprendizaje.

“Pregunto si están de acuerdo en la información que se han dado entre sí, y los dos están de acuerdo. Uno de ellos replica que su compañero tiene razón, que, en el movimiento de

fondo, estira mucho el brazo con el sable-espuma, pero que la pierna la puede estirar mucho más, pero que a veces él no se da cuenta.” (DSD2, enero 2021).

Estas valoraciones van más allá, y los evaluadores comienzan a corregir de forma más exhaustiva. No se queda en transmitir la información por vía oral, sino que ejemplifican de forma motriz cuáles son los errores o las carencias, y qué es lo que debería ser lo ideal, siendo un reflejo de cómo van asimilando la idea de evaluación, y como consecuencia, su forma de aprender va cambiando de forma positiva.

“Hay dos niñas en concreto que corrigen constantemente a sus respectivos compañeros, ejemplifican ellas mismas cuál es el movimiento que tienen que realizar, y ofrecen un ejemplo de cómo lo están haciendo ellos para que se den una cuenta de sus errores. Cuando se invierten los papeles, corrigen a una de ellas, y se lo toma a bien, se ríe, y se lleva las manos a la cabeza, y continúa con la actividad.” (DSD2, enero 2021).

Incluso, el alumnado se ha predispuesto a dichos aprendizajes, viéndose implicada su motivación hacia las futuras tareas, incluso antes de conocerlas.

“Si es algo que ya anteriormente no te sale, si lo haces con más ganas, porque ya sabes qué vas a evaluar.” (GD1).

“Yo creo que te ayuda que te digan lo que vamos a hacer y que vamos a aprender, aparte de tener mejores notas, pero para que te concentres más en eso. Es como si te ponen un control y te dicen las preguntas antes, pues te estudias eso.” (GD1).

El alumnado interpreta las correcciones y críticas constructivas como un elemento positivo que impulsa su aprendizaje. Identifica los comentarios del evaluador son tan valiosos como los del docente, incluso reforzando esta idea al provenir de distintos compañeros. Sin embargo, también valoran con mayor apego si estas concreciones provenían de su círculo de amistades más próximo, y no tenían tanto en cuenta la que recibían fuera de este.

“Claro, y cuando te corrigen varios compañeros lo que tienes que mejorar, te lo crees más, porque te lo dicen varios, y muchas veces te dicen lo mismo.” (GD1).

Ofrecer espacios para la reflexión ha permitido que el alumnado pudiera participar de forma conjunta y aportar ideas, buscando los elementos que les podían hacer mejorar partiendo de la autopercepción y de la de los demás.

“Entre todos hablábamos, y decíamos cosas diferentes, nosotros intentábamos buscar que cosas podíamos mejorar.” (GD1)

“A veces salían muchas cosas que mejorar.” (GD1)

Discusión

Los objetivos de esta investigación han girado en torno a los miedos e inseguridades que presentaba el docente novel de EF a la hora de implementar la EFyC, así como las dificultades que han presentado el alumnado, como la distorsión entre evaluar y calificar y la incertidumbre a la hora de poner en práctica de forma útil ciertos instrumentos de evaluación. A su vez, se ha detectado cómo el alumnado identifica de forma positiva el intercambio de información entre iguales, siendo esta un elemento que potencia su propio aprendizaje.

Atendiendo a la primera categoría de análisis, el docente presenta inseguridades debido a que el alumnado sigue anclado en que aquello que se evalúa es para calificar, y no lo identifican como una alternativa (Hortigüela-Alcalá et al., 2019). Cuando el alumnado vivencia por primera vez la EFyC presenta dificultades en cuanto a su funcionamiento y comprensión, teniendo que invertir un mayor tiempo en estos aspectos por encima de las propias actividades (Lorente-Catalán, 2019). En este contexto, el docente incorpora herramientas de autoevaluación diseñadas acorde a la autopercepción del alumnado, promoviendo la autorreflexión del alumnado para poder emitir juicios sobre el trabajo de sus iguales (González Palacio et al., 2021).

El proceso evaluativo es percibido como un ente injusto y lejos de la realidad, generando frustración en el alumnado, incluso siendo fuente de conflictos que ha generado discrepancias entre evaluadores y evaluados (Domínguez-Castillo, 2018). El uso de valores numéricos, junto a la todavía confusa diferencia entre evaluación y calificación, tiñen el balance que puedan hacer sobre sus propios aprendizajes (González Palacio et al., 2021). El alumnado presenta miedos a la hora de transmitir información a sus iguales, identificado como un conflicto interno por cómo pueden ser recibidas estas. Sin embargo, es importante que exista esta retroalimentación, justificada en cuanto a qué y cómo mejorar, favoreciendo así un punto de vista crítico y constructivo (Ortega-Quevedo & Gil, 2019). Cuando dichas retroalimentaciones se acompañan de instrucciones y justificaciones, permite un cambio de percepción del alumnado, pasando a identificarse como una crítica puramente constructiva. De esta forma, el docente ha otorgado una mayor coherencia al proceso de aprendizaje, asentándose sobre qué aprender, y evitando las discrepancias y los posibles conflictos de intereses que distorsionen el proceso evaluativo.

En cuanto a la segunda categoría de análisis, el alumnado se ha visto con mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a las visiones más tradicionales. En sus comienzos, su introducción en el proceso ha sido superfluo, dificultándola implicación del alumnado. Sin embargo, gracias a que el alumnado poseyera herramientas evaluativas, ha otorgado al alumnado mayor presencia en su propio aprendizaje, y, sobre todo, conciencia en el proceso (Barba-Martín et al., 2020). Sin embargo, no puede producirse un estado de consciencia sobre el aprendizaje si las herramientas evaluativas no van acompañadas de un proceso reflexivo, junto a un intercambio de información. Cuando este hecho se ha producido, y dicha información se acercaban a los aprendizajes que se pretendían buscar, siendo concretos y específicos, ha permitido crear una mayor autoconsciencia en el alumnado sobre el qué y cómo están aprendiendo (Herrero-González et al., 2020). Por ello, es importante que el alumnado asuma nuevos roles, como es el caso del evaluador, promoviendo una nueva responsabilidad que el alumnado ha de asumir. Es en este momento, cuando el alumnado comienza a generar un nuevo estado de consciencia, que hasta el momento no se atendía, impulsa una reflexión crítica sobre el aprendizaje, ya sea entre sus iguales, y de forma indirecta, sobre sí mismo (Barba-Martín et al., 2020). El alumnado, al disponer de los instrumentos, y, que en ellos se encontraran los aprendizajes a desarrollar, ha propiciado que comience a desarrollar una mayor predisposición incluso antes de comenzar, fomentando su metacognición (Braund & DeLuca, 2018). También importante tener consideración sobre las fuentes de feedback, ya que, tienen un mayor impacto si estas son más numerosas, y, sobre todo, cuando estas coinciden.

Conclusiones

La EFyC se postula como una herramienta pedagógica con un gran poder, permitiendo que el alumnado sea un agente activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los mayores miedos e inseguridades han girado en cuanto al alumnado, que identificaban la evaluación como un proceso calificativo tradicional, reforzado por herramientas con valores numéricos, distorsionando el trasfondo de la metodología. El docente mostraba inseguridades por los intercambios de información, los cuales identifica como el elemento diferenciador para el porvenir de la metodología. A esto se unía la incertidumbre del alumnado por ofrecer retroalimentaciones a sus iguales, siendo estas pobres y escuetas, y en algunas ocasiones, fuente de conflictos.

Sin embargo, se han visto efectos positivos en cuanto a su participación e implicación, permitiendo introducirse de forma consciente en los aprendizajes específicos, tanto propios, como de sus iguales. Esta ha sido concebida como una nueva responsabilidad a la que hacer frente, y, por tanto, un paso adelante en la responsabilidad por desarrollar los aprendizajes. Finalmente, el alumnado ha visto las consecuencias positivas que tiene el uso de la metodología, aceptándola como un elemento que permite potenciar sus aprendizajes.

Esta investigación ha mostrado cuales son las dificultades que presenta, desde el comienzo, la implementación de la EFyC, con el fin de identificar algunos de los errores que presentan los docentes noveles en sus primeras etapas laborales en contextos reales de aplicación. Asimismo, pretende dilucidar, que, a pesar de estas dificultades, cuales son algunos de sus beneficios para el aprendizaje del alumnado.

Bien es cierto que, el estudio presenta limitaciones, cómo son las retroalimentaciones y cómo condicionaban el desarrollo de la propia metodología, o la evolución que estas han tenido en la propia metodología. Las futuras líneas de investigación pueden ir enfocadas a cómo se entrelaza la EFyC con otras metodologías específicas, y, cuál es su incidencia en el alumnado.

Contribución de cada Autor: Introducción, conclusión y supervisión, D.H-A.; resultados y discusión, J.P-G.; metodología y supervisión, A. H-G.

Financiación: Esta investigación no recibió ninguna financiación externa.

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

Referencias

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Barba-Martín, R. A., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2020). Evaluar en educación física: análisis de las tensiones existentes y justificación del empleo de la evaluación formativa y compartida. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 23-46. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a03>
- Braund, H., & DeLuca, C. (2018). Elementary students as active agents in their learning: an empirical study of the connections between assessment practices and student metacognition. *Australian Educational Researcher*, 45(1), 65-85. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0265-z>
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 68-83. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Contán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83-103. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Domínguez-Castillo, E. (2018). Violencia y conflictos generados por la evaluación educativa en EMS: una mirada desde la diversidad y la paz. *Ra Ximhai*, 14(1), 30-40. <https://www.redalyc.org/journal/461/46158062002/html/>
- Fernández, M., & Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva guerra de paradigmas? *Márgenes, Revista de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- Guerrero, J. (2017). Las claves de la autoetnografía como método de investigación en la práctica social: conciencia y transformatividad. *Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 130-134. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1868>
- 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>
- Gutiérrez, C., Hortigüela-Alcalá, D., Peral, Z., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Percepciones de Alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Física sobre la Adquisición de Competencias. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 223-239. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200223>
- Herrero-González, D., López-Pastor, V.M. & Manrique-Arribas, J.C. (2020). La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con evaluación formativa y compartida?: Confusiones habituales y reflexiones prácticas.

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12(1), 13-27.
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>

- Imbernón Muñoz, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Lorente-Catalán, E. (2019). Dificultades del profesorado en formación al aplicar las evaluación formativa y compartida en sus primeras experiencias docentes. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje* 5(2), 536-541. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1771>
- 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. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117 – 130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961371>
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente, 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., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E. M., Martín Pinela, J. F., González Badiola, J., Barba Martín, J. J., Aguilar Baeza, R., González Pascual, M., Heras Bernardino, C., Martín, M. I., Manrique Arribas, J. C., Subtil Marugán, P., & Marugán García, L. (2006). la evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (10), 31-41. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y Compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Graó.
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y Compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Manrique, J., Vallés, C. & Gea, J. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 87-102. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3961358.pdf>
- Ortega-Quevedo, C., & Gil, C. (2019). La evaluación formativa como elemento para visibilizar el desarrollo de competencias en ciencia y tecnología y pensamiento crítico. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 75-85. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1562>
- Trainor, A. & Graue, E. (2014). Evaluating rigor in qualitative methodology and research dissemination. *Remedial and Special Education*, 35(5), 267-274. <https://doi.org/10.1177/0741932514528100>
- Vanegas Ortega, Carlos, & Fuentealba Jara, Adrián. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Wanner, T., & Palmer, E. (2018). Formative Self- and Peer Assessment for Improved Student Learning: The Crucial Factors of Design, Teacher Participation and Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698>