

AGENTES PARTICIPANTES EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Maite Zubillaga-Olague 

Laura Cañadas

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN: Esta investigación busca (i) analizar la percepción docente sobre el grado de implicación del alumnado y profesorado en el proceso de evaluación y calificación en Educación Física; (ii) valorar si existen diferencias en estos elementos en función de si el profesorado ejerce su docencia en Educación Primaria o Educación Secundaria, la experiencia docente y el mayor grado académico obtenido; y (iii) valorar la relación entre la participación concedida al alumnado y profesorado durante el proceso de evaluación y la implicación de estos en el proceso de calificación. Participaron 455 docentes de Educación Física. Para la recogida de información se emplearon los ítems referidos a los agentes implicados en el proceso de evaluación y calificación del Cuestionario “#EvalEF” sobre Procesos de Evaluación en Educación Física. Se respondía con una escala Likert de seis puntos. Los resultados muestran que los procesos de heteroevaluación y heterocalificación predominan sobre los procesos de participación del alumnado. En Educación Secundaria y entre aquellos docentes con un mayor grado académico, aparecen diferencias en la participación del alumnado en estos procesos y, apenas hay diferencias en función de la experiencia docente. Existe una clara relación entre la percepción docente sobre el uso de las formas de evaluación y calificación participativas.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, auto-evaluación, co-evaluación, auto-calificación, co-calificación.

AGENTS PARTICIPATING IN THE ASSESSMENT AND GRADING PROCESSES IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: This research aims to (i) analyse teachers' perception about students' and teachers' grade of implication in assessment and grading process in Physical Education; (ii) to value if there are differences in these items depending on whether the teaching staff works in Primary Education or

Secondary Education, teaching experience and the highest academic degree obtained; and (iii) to value the relationship between the relationship between the participation granted to students and teachers during the assessment process and their involvement in the grading process. Four hundred and fifty-five Physical Education teachers participated. The items referred to the agents involved in the assessment and grading process of the “#EvalEF” Questionnaire on Assessment Processes in Physical Education were used. It was answered with a six-point Likert scale. Results show that teachers’ assessment and teachers’ grading processes predominate over the student participation processes; In Secondary Education and among those teachers with a higher academic degree, differences appear in the participation of students in these processes and that there are hardly any differences based on teaching experience. There is a clear relationship between the teacher’s perception of the use of participatory forms of assessment and grading.

KEYWORDS: Physical Education, self-assessment, peer-assessment, self-grading, peer-grading.

Recibido: 14/02/2022

Aceptado: 07/05/2022

Correspondencia: Maite Zubillaga-Olague, Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid, Campus de Cantoblanco, C/ Tomás y Valiente, 28049, Madrid. Email: maite.zubillaga@uam.es

1. INTRODUCCIÓN

¿En qué consiste la innovación educativa? ¿Cualquier cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje supone una innovación? ¿Se puede valorar la innovación producida en un campo de estudio a gran escala? El presente trabajo se centra en esta última cuestión. La innovación educativa hace referencia a una serie de intervenciones, decisiones y procesos intencionados que tratan de modificar y mejorar una práctica o situación educativa y que conlleven un cambio en los contextos y en la práctica (Margalef-García y Arenas-Martija, 2006). Estos cambios pueden darse desde un nivel superficial, modificando contenidos o actividades, hasta un nivel más profundo que afecta a elementos curriculares como la metodología o la evaluación (Sparkes, 1992). Estos segundos son los que producen innovaciones significativas que afectan y guían la práctica docente (López-Pastor y Gea-Fernández, 2010). Estos posibles cambios deben ser evaluados de forma sistemática para conocer si se han producido avances en la práctica docente.

Entre los campos donde más se ha avanzado, pero a la vez más camino queda por recorrer, nos encontramos con los procesos de evaluación. Esta es una de las principales preocupaciones del profesorado dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Zubillaga-Olague y Cañadas, 2021a). Tradicionalmente ha estado

focalizada prioritariamente sobre la función sumativa, orientada a la constatación y medición de los resultados de aprendizaje. Su principal foco de atención era calificar al alumnado al finalizar el periodo formativo, considerándose la evaluación y la calificación como el mismo proceso (López-Pastor et al., 2019). Sin embargo, esta visión evoluciona empezando a valorarse la evaluación como un elemento que potencie el desarrollo del alumnado y de su aprendizaje (López-Pastor y Sicilia, 2017). Así pues, se busca una evaluación que facilite la regulación y autorregulación del aprendizaje y que contribuya al perfeccionamiento y mejora del proceso de aprendizaje del alumnado (López-Pastor et al., 2019). Son varios los elementos que caracterizan a los procesos de evaluación formativa, aunque uno de los que más controversia genera en los procedimientos de innovación docente es la posibilidad de que el alumnado participe en los procesos de evaluación y calificación.

Este modelo de evaluación busca una participación conjunta y dialogada entre docente y alumnado, compartiendo responsabilidades. El profesorado asume el rol de facilitador de aprendizaje y se da paso a un contexto en el que se potencie el aprendizaje autónomo del alumnado (Carreiro da Costa et al., 2016). Las formas de participación del alumnado más empleadas son la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. La autoevaluación es el proceso a través del cual el alumnado evalúa su propio desempeño; la coevaluación hace referencia al proceso por el cual una persona valora el desempeño de sus compañeros y compañeras; y, por último, la evaluación compartida es el proceso por el que el profesorado y el alumnado evalúan de forma conjunta el desempeño de este (Basurto-Mendoza et al., 2021; Cañadas, 2022; López-Pastor et al., 2005). Estos procesos pueden culminar con la participación del alumnado en la calificación, siguiendo la misma estructura. Así, el alumnado podría participar a través de la auto-calificación, co-calificación y calificación dialogada (Cañadas et al., 2018a). Estos procesos son aplicables a todos los niveles educativos y a cualquier área formativa. La implicación del alumnado en estos procesos tiene beneficios tanto en su desarrollo personal, en su aprendizaje y en la motivación (Cañadas et al., 2021).

A pesar de que desde una perspectiva teórica existe una clara tendencia a promover la innovación en la participación del alumnado en la evaluación, en la práctica, parece que todavía es el docente quien lleva a cabo de forma unilateral los procesos de evaluación y calificación (Atienza et al., 2016). En el nivel universitario se han desarrollado múltiples investigaciones que han estudiado la aplicabilidad de prácticas de autoevaluación y coevaluación, principalmente en la formación inicial del profesorado, y aún más concretamente en el de Educación Física (EF) (Cañadas et al., 2018a; 2018b; 2019; Moreno et al., 2013; Gil-Flores y Padilla-Carmona, 2009). Estos estudios coinciden en que, tanto el alumnado como el profesorado universitario perciben un mayor uso de formas participativas en la evaluación y un empleo mayor de instrumentos que requieren la implicación del alumnado en este proceso. Por el contrario, a la hora de establecer calificaciones, a pesar de que las prácticas de autoevaluación, coevaluación o evaluación compartida estén estrechamente relacionadas con formas de calificación participativa, la hetero-calificación sigue siendo la forma de calificar

más extendida. Estudios como los llevados a cabo por Chrónín y Cosgrave (2013), Hamodi et al. (2017) Méndez-Alonso et al. (2015) y Mintah (2003) destacan que una de las principales razones por las que los docentes no ponen en práctica estos procesos de participación del alumnado en la evaluación y calificación suele ser la falta de formación en su utilización.

En los niveles educativos de Primaria y Secundaria, sin embargo, la investigación es más escasa. Concretamente en el área de EF encontramos dos revisiones sistemáticas (Bores-García et al., 2020; Otero-Saborido et al., 2021) que muestran que todavía queda mucho por avanzar en el estudio de estos procesos. Hay estudios que se han focalizado en conocer la eficacia de procesos de coevaluación en relación con la evaluación realizada por el docente (Alstot, 2018; Hastie et al., 2012), otros han valorado los efectos que tiene sobre el alumnado la aplicación de estos procesos (Butler y Hodge, 2001; Kuo et al., 2017; Lorente y Kirk, 2013) y otros estudian el grado de aplicación de estos procesos por parte del profesorado de EF (Cañadas y Santos-Pastor, 2021; El-Hadraoui, 2016; Rodríguez y Zulaika, 2016; Ureña-Villanueva et al., 2006). Concretamente, los estudios desarrollados por El-Hadraoui (2016) y Ureña-Villanueva et al. (2006) recogen los testimonios de docentes de Educación Primaria tras la implementación de prácticas de autoevaluación. En ambos casos los docentes afirman que, a pesar de resultar una práctica enriquecedora tanto para el alumnado como para el profesorado, resulta una tarea compleja sobre todo a la hora de adecuar el proceso a la edad y el grado de madurez del alumnado. Sin embargo, en estos estudios no se analiza la implicación de los agentes en función de la etapa educativa o la experiencia docente. En el estudio llevado a cabo por Rodríguez y Zulaika (2016), los resultados muestran que la autoevaluación y coevaluación son prácticas de evaluación que se están implementando con mayor frecuencia entre los docentes de EF en el País Vasco, especialmente en el caso de los docentes de Educación Primaria. Sin embargo, estas prácticas resultan insignificantes en comparación con la aplicación de la heteroevaluación, ya que esta sigue predominando como principal forma de evaluar el aprendizaje del alumnado. Por otro lado, en el estudio desarrollado por Cañadas y Santos-Pastor (2021), en el que los participantes eran docentes de EF de Educación Primaria y Secundaria, se indica que, aunque las prácticas de autoevaluación y coevaluación atraen al profesorado y les gustaría implementarlas en sus clases, no lo hacen de forma frecuente ya que existen otros aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre los que consideran que deben focalizar más. A partir de este marco teórico se evidencia la necesidad de seguir profundizando en estos aspectos. Por ello, los objetivos que se plantean en esta investigación son: (i) analizar la percepción docente sobre el grado de implicación del alumnado y profesorado en el proceso de evaluación y calificación en EF; (ii) valorar si existen diferencias en estos elementos en función de si el profesorado ejerce su docencia en Educación Primaria o Educación Secundaria, la experiencia docente y el mayor grado académico obtenido; y (iii) valorar la relación entre la participación concedida al alumnado y profesorado durante el proceso de evaluación y la implicación de estos en el proceso de calificación.

2. MÉTODO

Se llevó a cabo una investigación cuantitativa, comparativa, correlacional y de corte transversal.

2.1. Participantes

En esta investigación participaron 455 docentes españoles de EF de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Para su selección se llevó a cabo un muestreo aleatorio incidental y no probabilístico. Se recopilaron los correos electrónicos de todos los colegios e institutos del territorio nacional que disponían de acceso libre y gratuito en sus páginas web y se les envió un mail solicitando la participación de su profesorado. Los participantes cuentan con una edad media de 41.60 ± 9.43 años y una experiencia docente media de 15.38 ± 9.93 años. En la Tabla 1 puede encontrarse la información completa sobre las características de la muestra participante en esta investigación.

Tabla 1. Características de la muestra participante en esta investigación

Variables		%
Sexo	Mujer	36.7
	Hombre	63.6
Etapa educativa en la que imparte docencia	Primaria	51.9
	Secundaria	48.1
Mayor grado académico obtenido	Grado (formación inicial)	48.4
	Posgrado (máster/doctorado)	51.6
Experiencia docente	0-10 años	36.0
	11-20 años	34.5
	21-40 años	29.5

2.2. Instrumento

Para la recogida de información se empleó el Cuestionario “#EvalEF” sobre Procesos de Evaluación en Educación Física (Zubillaga-Olague y Cañadas, 2021). El cuestionario fue administrado a los docentes a través de la plataforma Google Forms. Se trata de un cuestionario diseñado ad hoc, compuesto por 81 ítems divididos en 13 dimensiones. Concretamente, en esta investigación se emplearon la dimensión 10 – Participantes en el proceso de evaluación y la dimensión 12 – Proceso de calificación. Todas las preguntas se contestaban con una escala cerrada tipo Likert con 6 niveles de respuesta comprendidos entre 1 (muy en desacuerdo) y 6 (muy de acuerdo). En este estudio se han utilizado las preguntas relativas a la participación del profesorado y el alumnado en los procesos de evaluación y calificación del aprendizaje. La Tabla 2 recoge los ítems empleados para la investigación.

Tabla 2. *Ítems relacionados con los aspectos de la participación del profesorado y el alumnado en los procesos de evaluación y calificación en EF*

<i>Participación del profesorado y alumnado en los procesos de evaluación en EF</i>
El alumnado se evalúa a si mismo (autoevaluación)
El alumnado evalúa a sus compañeros/as (coevaluación)
El profesor/a de educación física evalúa a su alumnado (heteroevaluación)
<i>Participación del profesorado y alumnado en la calificación en EF</i>
La calificación la decide el profesor/a
El alumnado se autocalifica, establece su propia nota (parcial o totalmente)
Se califica de forma dialogada y consensuada entre el profesorado y el alumnado (parcial o totalmente)
Se califica a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)
Se califica a partir de la coevaluación entre compañeros/as (parcial o totalmente)

Por otra parte, para analizar las diferencias en función del mayor grado académico obtenido, se agruparon por un lado aquellos docentes que tenían una titulación de grado, licenciatura o diplomatura en la variable “Grado” y aquellos que habían realizado un Máster, el CAP o un Doctorado en la variable “Posgrado”. Para analizar las diferencias en función de la experiencia docente se crearon 3 grupos, teniendo en cuenta la distribución de años en la profesión docente de la muestra participante. Así, los años de experiencia se dividen en tres rangos diferentes: de 0-10 años de experiencia; de 11-20 años de experiencia y de 21-40 años.

2.3. Procedimiento

Los datos de la investigación se recogieron en el curso académico 2019/2020 a través de un cuestionario on-line. Una vez realizado el diseño y validación del cuestionario este fue transcrito a la plataforma *Google Forms* y enviado a los centros educativos a través del correo electrónico. En el correo enviado se solicitaba la participación de los docentes de EF, invitándoles a cumplimentar el cuestionario. En el propio cuestionario se aportaba una hoja informativa donde se informaba de la finalidad de la investigación, asegurando la confidencialidad de los datos. De esta forma, esta investigación sigue las normas éticas de la *American Psychological Association* (APA, 2010) con respecto a la confidencialidad, anonimato y consentimiento informado de los participantes. Además, la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid el 24 de abril de 2020.

2.4. Análisis estadístico

Se comprobó la normalidad de la muestra a través de la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*. Al no presentar esta una distribución normal se procedió a realizar análisis no paramétricos. Los resultados se presentan como media y desviación típica. Para comprobar las diferencias en función del nivel educativo donde los

docentes ejercen su labor docente (Educación Primaria y Educación secundaria) y el mayor grado académico obtenido (grado o posgrado) se empleó la prueba U de Mann-Whitney. Para la realización de los análisis en función de los años de experiencia docente se emplea la prueba H de Kruskal-Wallis. Para valorar la relación entre las formas de participación de los docentes y el alumnado en los procesos de evaluación y calificación del aprendizaje se empleó la correlación de Spearman. Se utilizó el programa estadístico SPSS v. 22 para la realización de los análisis. El nivel de significatividad se estableció en $p < .05$ para todos los análisis.

3. RESULTADOS

La Tabla 3 recoge la información sobre la percepción de los docentes en relación con el grado de participación en la evaluación y calificación de los diferentes agentes y las diferencias en su percepción en función del nivel educativo en el que ejercen su docencia (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria). Se observa que aquellos ítems relativos al papel del docente en el proceso de evaluación (5.56 ± 0.72) y calificación (4.93 ± 1.16) son los que obtienen valores medios más altos. Aquellos referidos a la participación del alumnado en el proceso de calificación son los que obtienen valores medios más bajos en cualquiera de sus formas: *el alumnado se autocalifica* (3.60 ± 1.35); *se califica de forma dialogada* (3.36 ± 1.51); *se califica a partir de la autoevaluación* (3.36 ± 1.40); y *se califica a partir de la coevaluación* (3.49 ± 1.42). Respecto a las diferencias de percepción en función del nivel educativo en que imparte clase el profesorado, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en dos de los ítems estudiados relacionados con el proceso de evaluación: (i) *el alumnado evalúa a sus compañeros/as (coevaluación)* (4.42 ± 1.23 vs. 4.11 ± 1.43 , $p < .05$); y (ii) *el profesor/a de educación física evalúa a su alumnado (hetero-calificación)* (5.65 ± 0.66 vs. 5.47 ± 0.75 , $p < .05$). En ambos ítems son los docentes de Educación Secundaria los que reportan valores medios más altos. En lo que respecta a los ítems relacionados con la calificación en EF es un único ítem el que muestra diferencias estadísticamente significativas: *se califica a partir de la coevaluación entre compañeros/as (parcial o totalmente)* (3.68 ± 1.39 vs. 3.32 ± 1.42 , $p < .05$). En este caso son también los docentes de Educación Secundaria los que reportan valores medios más altos.

Tabla 3. Percepción de los docentes en relación con el grado de participación en la evaluación y calificación de los diferentes agentes y las diferencias en su percepción en función del nivel educativo en el que ejercen su docencia (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria)

	Total	Educación Primaria	Educación Secundaria	p
	M±DT	M±DT	M±DT	
<i>n</i>	455	236	219	
<i>Procesos de evaluación en EF</i>				
El alumnado se evalúa a si mismo (auto-evaluación)	4.37±1.33	4.40±1.34	4.35±1.32	.552
El alumnado evalúa a sus compañeros/as (coevaluación)	4.26±1.35	4.11±1.43	4.42±1.23	.032
El profesor/a de educación física evalúa a su alumnado (heteroevaluación)	5.56±0.72	5.47±0.75	5.65±0.66	.002
<i>Calificación en EF</i>				
La calificación la decide el profesor/a	4.93±1.16	4.86±1.25	5.00±1.05	.417
El alumnado se autocalifica, establece su propia nota (parcial o totalmente)	3.60±1.35	3.50±1.34	3.69±1.35	.107
Se califica de forma dialogada y consensuada entre el profesorado y el alumnado (parcial o totalmente)	3.36±1.51	3.40±1.53	3.33±1.49	.629
Se califica a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)	3.36±1.40	3.31±1.41	3.42±1.39	.430
Se califica a partir de la coevaluación entre compañeros/as (parcial o totalmente)	3.49±1.42	3.32±1.42	3.68±1.39	.004

En **negrita** las diferencias estadísticamente significativas

Las diferencias en la percepción de los docentes en relación con el grado de participación en la evaluación y calificación de los diferentes agentes en función del mayor grado académico obtenido (grado vs. posgrado) se presenta en la Tabla 4. En lo que respecta a la implicación de los diferentes agentes en los procesos de evaluación, aparecen diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems estudiados, siendo el profesorado con mayor grado académico obtenido el que muestra valores más altos. En lo referente a la calificación, aparecen diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los cinco ítems estudiados. En el ítem *la calificación la decide el profesor/a* son los docentes que tienen un menor grado académico (únicamente titulación de Grado) los que reportan valores medios más altos (5.09±1.03 vs. 4.77±1.25, $p < .05$). En los ítems relacionados con las formas de calificación participativas son los docentes con un mayor grado académico los que reportan valores me-

dios más altos: *el alumnado se autocalifica, establece sus propias notas* (3.78 ± 1.33 vs. 3.40 ± 1.34 $p < .05$); *se califica a partir de la autoevaluación* (3.62 ± 1.40 vs. 3.09 ± 1.35 , $p < .05$) y *se califica a partir de la coevaluación* (3.81 ± 1.33 vs. 3.15 ± 1.43 , $p < .05$).

Tabla 4. Diferencias en la percepción de los docentes en relación con el grado de participación en la evaluación y calificación de los diferentes agentes en función del mayor grado académico obtenido (grado vs. posgrado)

	Grado	Posgrado	P
	M±DT	M±DT	
<i>n</i>	220	235	
<i>Procesos de evaluación en Educación Física</i>			
El alumnado se evalúa a si mismo (autoevaluación)	4.18±1.38	4.56±1.26	.002
El alumnado evalúa a sus compañeros/as (coevaluación)	3.95±1.39	4.56±1.25	.000
El profesor/a de educación física evalúa a su alumnado (heteroevaluación)	5.51±0.72	5.60±0.72	.050
<i>Calificación en Educación Física</i>			
La calificación la decide el profesor/a	5.09±1.03	4.77±1.25	.005
El alumnado se autocalifica, establece su propia nota (parcial o totalmente)	3.40±1.34	3.78±1.33	.002
Se califica de forma dialogada y consensuada entre el profesorado y el alumnado (parcial o totalmente)	3.22±1.47	3.50±1.54	.058
Se califica a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)	3.09±1.35	3.62±1.40	.000
Se califica a partir de la coevaluación entre compañeros/as (parcial o totalmente)	3.15±1.43	3.81±1.33	.000

En **negrita** las diferencias estadísticamente significativas

La Tabla 5 muestra diferencias en la percepción de los docentes en relación con el grado de participación en la evaluación y calificación de los diferentes agentes en función de los años de experiencia docente. En los ítems relacionados con la participación en los procesos de evaluación en educación física dos de los tres ítems estudiados muestran diferencias estadísticamente significativas, concretamente: *el alumnado se evalúa a si mismo (autoevaluación)* (4.58 ± 1.32 vs. 4.29 ± 1.30 vs. 4.22 ± 1.36 , $p < .05$) y *el alumnado evalúa a sus compañeros (coevaluación)* (4.64 ± 1.23 vs. 4.10 ± 1.33 vs. 4.00 ± 1.41 , $p < .05$). En ambos casos son los docentes con menos años de experiencia (entre 0 y 10 años) los que reportan valores medios más altos, seguidos por los docentes con entre 11 y 20 años de experiencia y los de entre 21 y 40 años. En lo que respecta a la participación en la calificación, aparecen diferencias estadísticamente significativas en el ítem *se califica a partir de la coevaluación entre*

compañeros/as. Son los docentes entre 0 y 10 años de experiencia los que muestran valores medios más altos, seguidos por los docentes de entre 21 y 40 años de experiencia y los de entre 11 y 20 años (3.79±1.33 vs. 3.33±1.50 vs. 3.32±1.39, $p<.05$).

Tabla 5. Diferencias en la percepción de los docentes en relación con el grado de participación en la evaluación y calificación de los diferentes agentes en función de los años de experiencia docente

	0-10 años	10-20 años	20-40 años	p
	M±DT	M±DT	M±DT	
n	164	157	134	
<i>Procesos de evaluación en Educación Física</i>				
El alumnado se evalúa a si mismo (autoevaluación)	4.58±1.32	4.29±1.30	4.22±1.36	.021
El alumnado evalúa a sus compañeros/as (coevaluación)	4.64±1.23	4.10±1.33	4.00±1.41	.000
El profesor/a de educación física evalúa a su alumnado (heteroevaluación)	5.63±0.62	5.54±0.73	5.49±0.81	.288
<i>Calificación en Educación Física</i>				
La calificación la decide el profesor/a	4.77±1.27	5.08±1.04	4.93±1.13	.085
El alumnado se autocalifica, establece su propia nota (parcial o totalmente)	3.70±1.38	3.54±1.36	3.54±1.31	.450
Se califica de forma dialogada y consensuada entre el profesorado y el alumnado (parcial o totalmente)	3.48±1.46	3.28±1.54	3.32±1.54	.430
Se califica a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)	3.57±1.37	3.20±1.44	3.29±1.38	.071
Se califica a partir de la coevaluación entre compañeros/as (parcial o totalmente)	3.79±1.33	3.32±1.39	3.33±1.50	.004

En **negrita** las diferencias estadísticamente significativas

La Tabla 6 recoge la relación entre las diferentes formas de participación del alumnado y el profesorado en el proceso de evaluación y el de calificación. La autoevaluación relaciona positivamente con todas las formas de participación del alumnado en la calificación ($r>.500$) mostrando una relación entre moderada y fuerte. La autoevaluación muestra una relación inversa con la heterocalificación ($r=-.361$). La coevaluación también se relaciona positivamente con todos los ítems de participación del alumnado en la calificación ($r>.393$). En este caso, obtiene relaciones más fuertes con los ítems que determinan que la calificación se establece partiendo de la coevalua-

ción entre compañeros/as ($r=.632$). También muestra una relación inversa con la heterocalificación ($r=-.374$). Por último, la heteroevaluación se relaciona positivamente con la heterocalificación ($r=.304$) e inversa, aunque muy débil, con la calificación dialogada ($r=-.109$).

Tabla 6. *Relación entre las diferentes formas de participación del alumnado y el profesorado en los procesos de evaluación y calificación del aprendizaje*

	Heterocalificación	Autocalificación	Calificación dialogada	Calificación a partir de la autoevaluación	Calificación a partir de la coevaluación
El alumnado se evalúa a si mismo (autoevaluación)	-.361**	.591**	.508**	.624**	.540**
El alumnado evalúa a sus compañeros/as (coevaluación)	-.374**	.495**	.393**	.548*	.632**
El profesor/a de educación física evalúa a su alumnado (heteroevaluación)	.304**	-.003	-.109*	-.085	.011

**La correlación es significativa a nivel .01

* La correlación es significativa a nivel .05

4. DISCUSIÓN

Esta investigación ha mostrado que (i) los docentes de Educación Física reportan realizar con mayor frecuencia procesos de evaluación y calificación donde ellos asumen la responsabilidad de estos procesos; (ii) la participación del alumnado en estos procesos se encuentra bastante por debajo del papel del docente, aunque se reportan valores cerca del punto medio de la escala empleada. Por otra parte, (iii) en Educación Secundaria hay un mayor papel del docente en el proceso de evaluación, y una mayor participación del alumnado a través de la coevaluación y la calificación a través del proceso de coevaluación que en Educación Primaria; (iv) aquellos docentes con un mayor grado académico reportan mayores valores en la participación del alumnado en las diferentes formas de evaluación y calificación; y (v) que aquellos docentes con menor experiencia docente son aquellos que reportan valores más altos en la participación del alumnado en la evaluación, no habiendo diferencias en los procesos de calificación. Finalmente, (vi) existe una clara relación entre la percepción docente sobre el uso de las formas de evaluación y calificación participativas, así como una relación entre la evaluación y la calificación por parte del docente.

En este estudio se evidencia que la principal forma de evaluación empleada por los docentes de Primaria y Secundaria es la heteroevaluación, la cual obtiene puntuaciones superiores a otros tipos de evaluación más participativa como puede ser la coevaluación o la evaluación compartida. Estos resultados van en la línea de inves-

tigaciones previas como la de Rodríguez y Zulaika (2016) que también evidencian que, a pesar de verse unos niveles de participación del alumnado en la evaluación aceptables, sigue predominando, y con diferencia, la evaluación por parte del docente. La misma línea sigue el estudio de Basurto-Mendoza et al. (2021), puesto que en este estudio la forma de evaluar más empleada por el profesorado no es precisamente aquella que favorezca un espacio compartido y participativo para evaluar de forma conjunta, siendo esto especialmente notable en los profesores de Educación Secundaria, los cuales otorgan puntuaciones más elevadas para este tipo de evaluación. Es importante recalcar la necesidad de que la participación en los procesos de evaluación y calificación participen tanto docentes como escolares y que ambos compartan responsabilidades, fomentando así un contexto en el que se potencie al máximo el aprendizaje del alumnado (Carreiro da Costa et al., 2016).

Por otra parte, los estudios no muestran una línea clara sobre si los procesos de participación del alumnado en la evaluación y en la calificación en EF están más presentes en las aulas de Educación Primaria o en las de Educación Secundaria. Mientras que nuestra investigación junto con la de Basurto-Mendoza et al. (2021) indican que esto se da con mayor frecuencia en Educación Secundaria, la investigación de Rodríguez y Zulaika (2016) indica que es en Educación Primaria. Además, muchas de las experiencias que se han desarrollado sobre procesos participativos en la evaluación se han dado en este último contexto (El-Hadraoui, 2016; Ureña-Villanueva et al., 2006). Igualmente, encontramos que aquellos docentes con un mayor grado académico suelen aplicar procesos de evaluación y calificación más participativos con sus alumnos, existiendo diferencias significativas en los resultados obtenidos. Estos resultados parecen indicar que continuar formándose después de la formación inicial es fundamental para aplicar prácticas innovadoras en el contexto escolar. Por otra parte, encontramos que de forma general no hay diferencias en la aplicación de estos procesos según la experiencia docente, y en los pocos ítems en los que sí se aprecian diferencias, son aquellos con menor experiencia docente los que obtienen valores más altos. Estudios como el de Cañadas y Santos-Pastor (2021), con docentes recién iniciados en la carrera profesional, muestran el interés que estos tienen en aplicar este tipo de propuestas innovadoras y cómo en ocasiones lo intentan, aunque consideran que hay otros elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje que priorizar al comienzo de la carrera docente.

Por último, en lo relativo a la relación existente entre las formas de evaluación y las de calificación empleadas, se aprecia una clara relación entre las formas participativas de evaluación y calificación, y una relación inversa entre estas formas de evaluación y la calificación docente. Esto parece indicar una línea clara en las acciones docentes, aquellos que apuestan por fomentar la participación del alumnado en los procesos de evaluación también lo hacen en la culminación del proceso con la calificación, dando un papel menos protagonista a la calificación docente. Sin embargo, aquellos que apuestan por la evaluación docente únicamente muestran una línea de relación clara con la calificación docente. Parece necesario seguir mostrando la importancia y beneficios que estos procesos pueden tener, no solo en el desarrollo y aprendizaje del alumnado, sino también como agentes participantes de una cultura democrática (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017).

5. CONCLUSIÓN

Esta investigación ha mostrado que, aunque se ha producido un avance dentro del contexto educativo en un aspecto de gran carácter innovador como es la participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación, todavía hay una alta predominancia de prácticas tradicionales relacionadas con la asunción del docente del rol de persona que debe evaluar y calificar estos procesos. Es imprescindible evaluar lo que realizan los docentes para ver si lo que hacemos es innovación o no, puesto que, la evaluación nos da la perspectiva externa de si lo que estamos haciendo está produciendo un impacto positivo en el aprendizaje y el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues de lo contrario, será necesario revisar y/o reformular el planteamiento y proceso evaluativo. Los resultados han mostrado que la formación permanente y continuar con estudios superiores, promueve la utilización por parte de los docentes de procesos evaluativos participativos. Por ello, parece fundamental mantenerse actualizado a lo largo de la carrera docente. Resulta de gran importancia seguir avanzando hacia procesos innovadores dentro de la evaluación en el contexto educativo. Además, para que la innovación funcione no debe ser algo aislado, sino que debe ser compartido entre los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, debemos buscar alejarnos de prácticas únicamente con un carácter certificador y donde el profesorado se ve representado como una figura con poder para decidir sobre el devenir y el desempeño del alumnado hacia prácticas democráticas de participación del alumnado, que les permitan, por una parte, ver los beneficios de los procesos de evaluación sobre su aprendizaje, y por otra, sentirse partícipes de estos.

La realización de esta investigación presenta ciertas limitaciones, principalmente aquellas derivadas de la metodología cuantitativa, que no permite acceder a la realidad del aula, investigando porqué se dan ciertos comportamientos relacionados con la evaluación y no otros. También presenta fortalezas como es el amplio número de participantes del territorio español con el que cuenta (455 docentes), la novedad dentro del campo de estudio y cómo evidencia de forma general el avance dentro de un campo innovador como es la participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación. Hay muy pocos estudios que se focalicen en estos procesos y menos que lo aborden de forma tan amplia dentro del contexto español en EF. Como líneas futuras de investigación, es necesario analizar el impacto que propuestas de participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación en EF tiene en su desarrollo y aprendizaje, y profundizar sobre porqué el profesorado implica o no al alumnado en estos procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alstot, A. E. (2018). Accuracy of a Peer Process Assessment Performed by Elementary Physical Education Students. *The Physical Educator*, 75, 739-755. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I5-8293>
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington: American Psychological Association.

- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. M. y Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento*, 22(4), 1033-1044.
- Basurto-Mendoza, S., Moreira-Cadeño, J. A., Velásquez-Espinales, A. N. y Rodríguez-Gómez, M. (2021). Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como enfoque de innovación en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 56(6), 828-845. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2408>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G. y Barba-Martín, R. (2020). Peer assessment in physical education: A systematic review of the last five years. *Sustainability*, 12, 9233. <https://doi.org/10.3390/su12219233>
- Butler, S. A. y Hodge, S. R. (2001). Enhancing Student Trust Through Peer Assessment in Physical Education. *Physical Educator*, 58(1), 30-41.
- Cañadas, L. (2022). Procesos de auto-evaluación y co-evaluación en Educación Física. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.009>
- Cañadas, L., Castejón, F. J. y Santos-Pastor, M. L. (2018a). Relación entre la participación del alumnado en la evaluación y la calificación en la formación inicial del profesorado de educación física. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 1(1), 291-300. <https://doi.org/10.12800/ccd.v1i1.1172>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. y Castejón, F. J. (2018b). Evaluación en la formación inicial ¿Avance o retroceso? *Bordón. Revista de Pedagogía*. 70(4), 9-22. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.64434>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. y Castejón, F. J. (2019). Percepción de egresados y profesorado sobre la implicación del alumnado en la evaluación y la calificación en educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 193-209. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.011>
- Cañadas, L. y Santos-Pastor, M. L. (2021). La evaluación formativa desde la perspectiva de docentes noveles en las clases de Educación Física en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-20. <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.25>
- Cañadas, L., Valencia-Peris, A. y Sevil-Serrano, J. (2021). Cómo aplicar la evaluación formativa para favorecer la motivación y el aprendizaje en Educación Física. En L. García-González (Coord.). *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 159-178). Zaragoza: Servicio de Publicaciones, Universidad de Zaragoza.
- Carreiro de Costa, F., Gonzáles-Valeiro, M. A. y González-Villalobos, M. F. (2016). Innovación en la formación del profesorado en educación física. *Retos*, 29, 251-257. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464047>

- Chrónín, D. y 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>
- El-Hadraoui, S. (2016). Educación Física en primaria. Participación del alumnado en la evaluación. *Fórum de Recerca*, 21, 659-678. <http://doi.org/10.6035/ForumRecerca.2016.21.35>
- Gil-Flores, J. y Padilla-Carmona, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XX1*, 12, 43-65.
- Hamodi, C. y López-Pastor, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 103-116.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. y López, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst at University, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Hastie, P., Brock, S., Mowling, C. y Eiler, K. (2012). Third Grade Students' Self-Assessment of Basketball Dribbling Tasks. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(4), 427-430. <https://doi.org/10.7752/jpes.2012.04063>
- Kuo, F. C., Che, J. M., Chi, H. C., Yang, K. H. y Chen, Y. H. (2017). A Peer-Assessment Mobile Kung Fu Education Approach to Improving Students' Affective Performances. *International Journal of Distance Education Technologies*, 15(1). <https://doi.org/10.4018/IJDET.2017010101>
- López-Pastor, V. M. y Gea-Fernández, J. M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física, revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y Deporte*, 10(38), 245-270. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artinnovacion154.htm>
- López-Pastor, V. M., González-Pascual, M. y Barba-Martín, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem, didáctica de la educación física*, 17, 21-37. <http://hdl.handle.net/11162/21846>
- López-Pastor, V. M. y Sicilia Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- López-Pastor, V. M., Sonlleve-Velasco, M. y Martínez-Scott, S. (2019). Evaluación formativa y compartida en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 5-9. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/10844>
- Lorente, E. y Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study to exploring risks, changes and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>

- Margalef-García, L. y Arenas-Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, 47, 13-31. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>
- Méndez-Alonso, D., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Prieto-Saborit, J. A. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *Retos*, 28, 15-20. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34822>
- Mintah, J. K. (2003). Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use and Perceived Impact on Students' Self-Concept, Motivation, and Skill Achievement. *Measurement in physical education and exercise science*, 7(3), 161-174. https://doi.org/10.1207/S15327841MPEE0703_03
- Moreno, A., Trigueros-Cervantes, C. y Rivera-García, E. (2013). Percepciones sobre la autoevaluación en la formación de profesores de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(52), 719-735. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista52/artautoevaluacion418.htm>
- Otero-Saborido, F. M., Torreblanca-Martínez, V. y González-Jurado, J. A. (2021). Systematic Review of Self-Assessment in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 766. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020766>
- Rodríguez, J. y Zulaika, 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://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1448>
- Sparkes, A. (1992). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física. En Devís y Peiró. *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (pp. 251-266). Barcelona: Inde
- Ureña-Ortín, N., Ureña-Villanueva, F., Velandrino, N. A. y Alarcón-López, F. (2006). Resultado de un caso práctico de autoevaluación en educación física en la etapa de primaria. *Apunts Educación Física y Deportes*, 86, 22-33.
- Zubillaga-Olague, M. y Cañadas, L. (2021a). Finalidades de los procesos de evaluación y calificación en Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(29), 124-135. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i29.4398>
- Zubillaga-Olague, M. y Cañadas, L. (2021b). 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>