



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **PERSPECTIVA DEL ALUMNADO SOBRE SU PARTICIPACIÓN EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO**

**Marcos Herranz Sancho**

CEIP Las Cañadas (Maestro de Educación Primaria. Trescasas. Segovia. España)  
Email: [mherranzsan@educa.jcyl.es](mailto:mherranzsan@educa.jcyl.es)

**Víctor M. López-Pastor**

Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid, España)  
Email: [vlopez@mpc.uva.es](mailto:vlopez@mpc.uva.es)

### **RESUMEN**

En este estudio exponemos la visión del alumnado con respecto a su participación en procesos de evaluación formativa y compartida en la asignatura de Educación Física en Primaria. Hemos utilizado una metodología naturalista y cualitativa, a través de un estudio de casos longitudinal, usando como instrumentos de recogida de datos cuestionarios y entrevistas. Los resultados indican que el alumnado percibe que con estos sistemas de evaluación y calificación (evaluación formativa y compartida) mejora mucho el clima general dentro de las sesiones de clase, mejora sensiblemente su aprendizaje en la materia y su rendimiento académico. También consideran que han sido muy sinceros con ellos mismos, con el profesor y con los compañeros.

### **PALABRAS CLAVE:**

Evaluación formativa; autoevaluación; evaluación compartida; autocalificación; calificación dialogada; participación del alumnado; perspectiva del alumnado.

## INTRODUCCIÓN.

### LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Centramos nuestra investigación dentro del campo de la evaluación formativa en el área de Educación Física. La “Evaluación Formativa” es aquella que tiene por finalidad no sólo la mejora del proceso sino que también apuesta por la mejora y el aprendizaje de las personas que están implicadas en dicho proceso, orientando tanto al alumno como al profesor para que mejoren, tanto en su proceso de aprendizaje como en su práctica docente, respectivamente (López 2012). El modelo de evaluación formativa ha de ser coherente con respecto a los elementos didácticos que lo conforman y ha de hacer lo posible para conseguir integrar la evaluación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (López-Pastor, 2006), posibilitando la reorientación de la enseñanza durante el propio proceso (Jiménez y Navarro 2008). Se trata pues de una evaluación con carácter humanista, entendida como un proceso de diálogo e intercambio de información donde el objetivo es la toma de las mejores decisiones para que el proceso educativo tenga el mejor fin posible (Chaparro y Pérez 2010).

Por tanto, la evaluación formativa se realiza dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la intención de mejorar los propios procesos y a las personas implicadas en los mismos, con el propósito de analizar las causas de los posibles errores y abrir procesos de reflexión sobre los mismos, con el objeto de irlos superando y/o evitando. Es una evaluación que intenta identificar las posibles dificultades que puedan surgir, utilizando instrumentos de evaluación coherentes con el propio sistema e integrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No se trata de procesos unidireccionales de profesor a alumno, sino que es una evaluación en la que existe un proceso de diálogo entre todos los agentes implicados en la misma. La interacción entre profesor y alumno ha de incitar al cambio y al desarrollo del alumnado y no limitarse a constatar resultados, para ello es fundamental la participación del alumnado en el proceso educativo (Castejón 2008).

### LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

Todas las formas, modalidades y tipos de evaluación tienen características propias en función del aspecto al que se quiera dar más importancia a la hora de realizar dicha evaluación. En este sentido, numerosos autores consideran de suma importancia que el alumnado intervenga en el proceso de evaluación y en la toma de decisiones, tanto en aspectos relacionados con la evaluación como los relacionados con la calificación (Blázquez, 1990; Castejón, 1995; Fraile, 1993,1994; Jiménez y Navarro, 2008; López , 2004; 2006; López, González y Barba, 2005; López, Monjas, Manrique, Barba y González, 2007; López y otros, 2008; Mellado, 2010; Moreno-Murcia, Vera y Cervelló, 2006, 2009; Núñez y Díaz, 2008a; Núñez y Díaz, 2008b; Ruiz-Omeñaca, 2006; Santos y Fernández-Río, 2009; Sebastiani, 1993; Sicilia, et al, 2006; Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva, Velandrino y Alarcón, 2006; Vera, Moreno-González y Moreno-Murcia, 2009; Vera, 2010; y Velázquez, 2006); promueven la cesión de responsabilidad a los alumnos en los procesos de evaluación en el área de Educación Física y destacan que se avanza hacia prácticas más coherentes con sus convicciones educativas.

Nuestra experiencia educativa está basada en la participación del alumnado en los procesos de evaluación, fundamentalmente a través de la autoevaluación y la evaluación compartida. Entendemos que esta autoevaluación de los alumnos nos permite conocer cuál es la valoración que estos hacen del aprendizaje, de los contenidos que se trabajan y de los métodos que se utilizan (Santos-Guerra 1993). La utilización de estas técnicas de evaluación ayuda a que el alumnado tome conciencia de sus progresos individuales, se responsabilice de sus actividades lectivas y favorece la motivación y el aprendizaje. También permite al docente conocer cuál es la valoración que hacen los alumnos (Calatayud 2008). Se trata de una actividad que ayuda a reflexionar individualmente sobre el proceso de aprendizaje y ayuda a profundizar en un mayor autoconocimiento posibilitando la autonomía del alumno.

Existen una serie de razones pedagógicas que justifican la necesidad de potenciar la participación del alumno en los procesos de evaluación (López 2004): la autonomía y mejora del aprendizaje, el análisis crítico y la autocrítica, la formación de personas responsables y el desarrollo de una educación democrática. También puede añadirse la coherencia con las convicciones educativas del docente, si es el caso.

Para poner en funcionamiento una experiencia de autoevaluación en nuestras clases hemos de ser consecuentes con nuestra forma de entender la educación. Tenemos que tener en cuenta que proponemos una actividad a los alumnos que les resulta enormemente motivante, ya que tienen un papel activo en el que ellos mismos valoran su trabajo de clase. Si el alumno es el principal protagonista del proceso de aprendizaje, la primera consecuencia clara es el mayor dominio del contenido que se trabaja y la adquisición de aprendizajes muy significativos. Se trata de un método de evaluación que aporta información para mejorar y pone la evaluación al servicio del alumno, al mismo tiempo que se le da responsabilidad como principal protagonista de su propio aprendizaje. En la mayoría de las ocasiones somos los propios docentes los que no permitimos la participación de los alumnos en sus procesos de evaluación y asumimos completamente esa tarea y responsabilidad. Esta situación puede suceder por las reticencias de los docentes a plantear metodologías diferentes en torno a la evaluación, el desconocimiento de este tipo de metodologías alternativas de evaluación y/o por el temor a una posible pérdida del control de la clase (López, 2006).

En nuestra propuesta de evaluación no queremos quedarnos en la elaboración de meros procedimientos mecánicos que conllevan a la calificación de los alumnos. Pretendemos indagar más allá, investigando sobre los sentimientos que mueven a los alumnos y comprobando sus componentes morales (Santos-Guerra (2003).

Para desarrollar nuestra propuesta de evaluación apostamos por unas técnicas que sean capaces de cumplir las características que demandamos. Estas son la autoevaluación del alumnado y la evaluación compartida con el profesor. Al plantear estas técnicas de evaluación para nuestro trabajo el profesor es pieza clave para facilitar la participación del alumno (López 2004, 2006). Entendemos que estas técnicas de evaluación atienden a la individualización de los alumnos, promueven su participación y desarrollan en los alumnos y en el profesor procesos

de reflexión interna que sirven para mejorar sus aprendizajes y su práctica docente, respectivamente.

Nuestra práctica docente se centra en fomentar los aprendizajes; lógicamente es muy fácil que estos aprendizajes se vean reflejados posteriormente en unas mejores calificaciones. Pero es importante tener esto claro, lo importante es el aprendizaje. Una buena calificación es el efecto de un mejor aprendizaje, no al revés.

*“Cuando se antepone el aprobar al aprender se está desvirtuando la verdadera autoevaluación como proceso de reflexión para seguir mejorando y se concibe la autoevaluación de los alumnos como una trampa que facilita la consecución de buenas calificaciones y no como un proceso de reflexión a través del cual el profesor pueda comprender lo que el alumno piensa de su aprendizaje. En ese momento no importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar” (Santos Guerra 1993).*

En este sentido, y teniendo en cuenta estas circunstancias, es cuando para nosotros es especialmente importante la perspectiva del propio alumnado en torno a la valoración de sus propios procesos de evaluación y su participación en los mismos. Por todo ello, el objetivo de investigación de este estudio es mostrar la perspectiva del alumnado en su participación en una experiencia de evaluación formativa y compartida en el área de Educación Física en Primaria.

Para ello analizamos la visión que el propio alumnado posee sobre tres aspectos:

- La evolución de sus aprendizajes y su rendimiento académico.
- Su sinceridad, la de sus compañeros y la del profesor al participar en los procesos de autoevaluación, evaluación compartida, autocalificación y calificación dialogada
- El clima general dentro de las sesiones de clase.

## METODO

El estudio se ha realizado en un Colegio Público de la zona norte de la Comunidad de Madrid a lo largo de dos cursos escolares completos. Los alumnos participantes han sido de cuarto y quinto curso de Educación Primaria en primer año y quinto y sexto curso el segundo, repartidos tal como se explica en la tabla 1.

Tabla 1. Alumnos participantes por año, curso, grupo y totales.

Alumnos.	Grupo de alumnos 4ºA.	Grupo de alumnos 4ºB.	Grupo de alumnos 5ºA.	Grupo de alumnos 5ºB.	TOTAL ALUMNOS.
Primer año de estudio.	16	16	14	17	63
Alumnos.	Grupo de alumnos	Grupo de alumnos	Grupo de alumnos 6ºB.		TOTAL ALUMNOS.

	5ºB.	6ºA.		
Segundo año de estudio.	16	14	17	47

El diseño de investigación corresponde con un estudio de caso longitudinal (dos cursos escolares completos con los mismos grupos de alumnos) en una situación concreta (Stake 1998). Está dentro del paradigma naturalista (Guba, 1989), ya que estudiamos una realidad cambiante en la que el investigador y los investigados se encuentran relacionados y en la que no son posibles las generalizaciones. Por ello utilizamos una metodología de investigación predominantemente cualitativa, dado que es la más adecuada para desarrollar esta experiencia e investigar los resultados obtenidos; implica la utilización y recogida de una gran cantidad y variedad de datos (Rodríguez y otros 1996); normalmente datos descriptivos generados por las propias personas, de manera hablada y escrita (Taylor y Bogdan 1990). Esta investigación está en consonancia con las propuestas de Stenhouse (1984,1987) sobre el profesor-investigador, en la que el profesor contribuye al perfeccionamiento de la propia práctica a través de la investigación.

## TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Las principales técnicas de recogida de datos que hemos utilizado en este estudio han sido las entrevistas, y los cuestionarios. En esta investigación hemos considerado preferente la entrevista etnográfica (Vázquez y Angulo 2003), ya que tiene un grado de complementariedad muy elevado con la observación y otras técnicas similares. Las entrevistas han sido estructuradas, tanto individuales como grupales, y se han desarrollado en una situación de clase, en las que nos hemos acercado a los entrevistados a través de la relación que se establece entre profesor y alumno (Vargas 2012).

Los cuestionarios han servido para recoger información de algunos de los objetivos de nuestra investigación sobre la realidad de la población (De Lara y Ballesteros 2001). Se trata de cuestionarios diseñados "ad hoc" para esta experiencia y su estudio; permiten recoger la información a base de cuestiones previamente establecidas, con un orden y en unos términos determinados (Rodríguez y otros 1996). Ha sido aplicado a la muestra explicada en la Tabla 1.

Las entrevistas se han desarrollado en el segundo año de estudio, han sido tanto individuales como grupales y han participado 29 alumnos en cinco entrevistas grupales (cuatro entrevistas con seis alumnos y una entrevista con cinco alumnos) y 7 entrevistas individuales. Los alumnos han sido escogidos aleatoriamente entre todos aquellos que han dado su consentimiento para participar en el estudio, buscando una representatividad en función del sexo y país de origen.

## ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para realizar el análisis de datos hemos efectuado primero una simplificación de la información cualitativa recogida con las entrevistas, para hacerla lo más manejable posible; para la reducción de los datos hemos empleando un sistema de

categorización inductiva (Rodríguez y otros 1996). Las categorías han sido definidas a priori, porque a partir de su análisis podemos dar respuesta a los objetivos que nos marcamos a lo largo del estudio. Las categorías principales que hemos propuesto para organizar los resultados han sido las siguientes: (1) la evolución de los aprendizajes y del rendimiento académico de los alumnos; (2) la sinceridad mostrada por las personas implicadas en el estudio; y, (3) el clima general dentro de las sesiones de clase.

Con los datos cuantitativos recogido con los cuestionarios hemos llevado a cabo un análisis estadístico descriptivo, utilizado el programa informático Excel.

Los criterios de rigor científico que hemos llevado a cabo son los que dan respuesta a los conceptos de valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad (Guba y Lincoln 1981). Los aspectos éticos que hemos desarrollado en la puesta en marcha de los cuestionarios han sido los siguientes:

- Exposición de datos obtenidos codificados y a nivel general
- Anonimato en los cuestionarios sobre el sistema de evaluación.
- Codificación de las respuestas abiertas de los cuestionarios.

En las entrevistas, estos aspectos han sido:

- Respetar el anonimato de los entrevistados.
- Codificar los nombres de los alumnos que exponen sus opiniones en las entrevistas.
- Selección aleatoria de alumnos para las entrevistas individuales y grupales sobre el sistema de evaluación.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos nos muestran la perspectiva de los alumnos sobre las tres categorías analizadas:

- La evolución de sus aprendizajes y de su rendimiento académico.
- La sinceridad mostrada por las personas implicadas en el estudio.
- El clima general dentro de las sesiones de clase.

Al final de cada cita literal aparece un código que explica el origen del dato. La primera cifra explica el curso y la segunda el número del alumno en el grupo; por último, el instrumento utilizado. Por ejemplo, "5B-18. EG 8" significa: "grupo de 5ºB, alumno18, entrevista grupal número 8".

## SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS

El primer ítem del cuestionario preguntaba: "*¿Sabes lo que estás trabajando en las clases De Educación física?*".

El primer año de estudio, prácticamente un 70% de los alumnos manifiesta saber siempre lo que está trabajando en las clases de Educación Física; y algo más de un 90% de alumnos que siempre o casi siempre saben lo que estamos trabajando en las clases. Tan solo el 9,5% de los alumnos dice que “algunas veces” y ninguno afirma desconocer el trabajo que realizamos cada día en las clases de Educación Física (Figura 1).

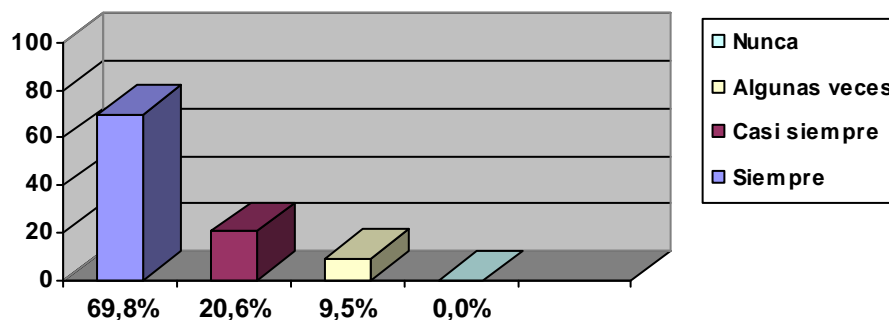


Figura 1. Resultado de la pregunta ¿Sabes lo que estás trabajando en las clases de E.F? Primer año de estudio.

El segundo año del estudio los resultados son un poco más altos (Figura 2).

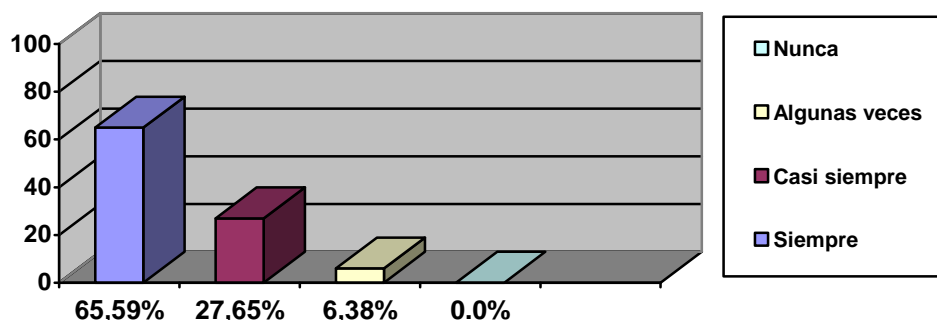


Figura 2. Resultado de la pregunta ¿Sabes lo que estás trabajando en las clases de E.F. Segundo año de estudio.

En las entrevistas realizadas a los alumnos en el segundo año de estudio, prácticamente la totalidad de los alumnos manifiesta saber lo que está trabajando en las clases:

*“me entero porque no paras de repetirlo” (alumno 6A-01, EG 4).*

*“Yo a vece me entero un poco porque algunas veces no entiendo lo que dices. “Hablas tan rápido que no lo entiendo” (alumno 6A-11, EG 4).*

*“Sí, algunas veces, casi siempre, porque lo pones en la pizarra” (alumno 5B-18, EG 8).*

La segunda pregunta del cuestionario era: *“¿El poder participar en la evaluación y en la calificación, crees que te ayuda a aprender más?”*

Los resultados del primer año muestran que más del 85% del alumnado considera que su participación en los procesos de autoevaluación y de autocalificación les ayuda siempre o casi siempre (siempre 65% y casi siempre 20,6%); siendo muy bajo el porcentaje de “a veces” y más bajo aún el de “nunca” (Figura 3).

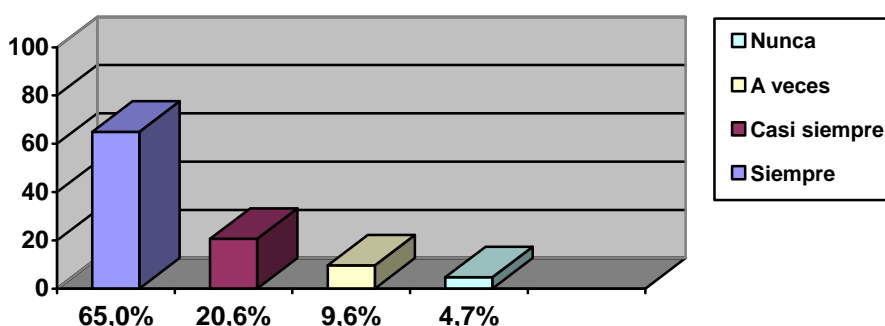


Figura 3. Resultados de la pregunta: El poder participar en la evaluación y en la calificación ¿Crees que te ayuda a aprender más? Primer año de estudio.

La segunda parte de esta pregunta consta de una pregunta abierta formulada a los alumnos, para que expongan las causas por las cuales consideran que este sistema de evaluación y calificación les ayuda o no a aprender. Los resultados son los presentados en la tabla 2.

Tabla 2. Resultados de la pregunta abierta: “¿Por qué?”. Primer año de estudio.

Respuestas abierta aportada por los alumnos	Numero	Porcentaje
Porque te das cuenta en las cosas que tienes que mejorar.	19	30,1%
Porque te ayuda a aprender.	11	17,4%
Porque me ayuda a ser sincero.	6	9,5%
Porque aprendes más.	3	4,7%
Porque sólo es ponerse las notas.	3	4,7%
Porque aprendemos a mejorar nuestro nivel deportivo y expresarnos.	2	3,1%
Porque se cuales son mis errores.	2	3,1%
Porque vemos si el profesor es sincero.	1	1,5%
Porque te enseña a saber tus notas.	1	1,5%
Porque me pongo la nota a mí mismo.	1	1,5%
NS / NS.	14	22,2%

Nos parece destacable que el 30,1% de los alumnos sea consciente de que este sistema de evaluación y calificación los ayuda a darse cuenta de las cosas que tienen que mejorar. También perciben que este sistema los ayuda a aprender (17,4%), aprender más (4,7%) y a mostrarse sinceros (9,5%). Por otro lado el 22,2% de los alumnos no sabe o no contesta a la cuestión por lo que habría que seguir trabajando este aspecto.



En el segundo año de estudio, los resultados obtenidos son ligeramente más bajos (ver Figura 4).

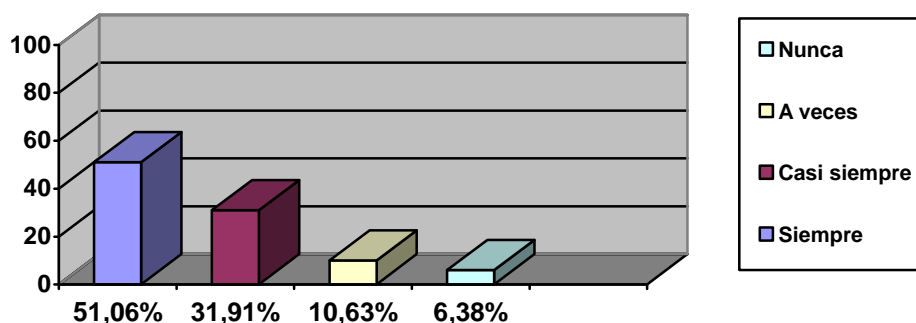


Figura 4. Resultados de la pregunta: El poder participar en la evaluación y en la calificación ¿Crees que te ayuda a aprender más? Segundo año de estudio.

Aun así, casi el 83% de los alumnos considera que su participación en los procesos de autoevaluación y de autocalificación les ayuda siempre o casi siempre y solo un 6,38% considera que no les ayuda nunca.

Cuando preguntamos de forma abierta ¿Por qué?, los resultados son los mostrados en la tabla 3.

Tabla 3. Resultados de la pregunta abierta ¿Por qué? Segundo año de estudio.

Respuesta abierta aportada por los alumnos	Numero	Porcentaje
Aprendo a ser más sincero y a ver como trabajo en clase.	11	23,40%
Aprendo de mis errores y mejoro.	5	10,6 %
Te ayuda a saber calificar y evaluar.	3	6,38 %
Me ayuda a ponerme las notas yo solo.	3	6,38 %
Me ayuda a aprender.	3	6,38 %
No se aprende nada.	2	4,25 %
Sabes que nota mereces.	2	4,25 %
Me ayuda a expresarme.	1	2,12 %
Se la nota que voy a obtener.	1	2,12 %
Si porque algunas veces necesitamos ponernos las notas.	1	2,12 %
Porque al final del curso me doy cuenta de lo que he mejorado.	1	2,12 %
Porque recuerdo las actividades.	1	2,12 %
Porque recuerdo todo lo que hemos hecho.	1	2,12 %
Porque puedo opinar y se lo que hemos hecho.	1	2,12 %
No aprendo mucho porque lo veo todos los días.	1	2,12 %
Me ayuda a no tener problemas.	1	2,12 %
Aprendes a saber las notas y así puedes mejorar.	1	2,12 %
NS / NS.	8	17,02 %

De los datos obtenidos consideramos muy positivo que casi la cuarta parte de los alumnos perciba que con su participación aprenden a ser más sinceros y a ver su trabajo de clase. Aprender de los errores es otro aspecto que los alumnos valoran de forma destacada (10,6%). En este año de estudio ha disminuido mucho (más de cinco puntos porcentuales) el número de alumnos que no saben y/o no contestan.

Las entrevistas realizadas a los alumnos en el segundo año de estudio muestran como la práctica totalidad de los alumnos consideran que esta forma de evaluarse y ponerse las notas les ayuda a aprender más. Únicamente el alumno P5B040809 afirma: “No sé”, y el alumno P6A110809 manifiesta que “Un poco”.

### SOBRE LA SINCERIDAD MOSTRADA POR LAS PERSONAS IMPLICADAS EN EL ESTUDIO

La siguiente pregunta era: “¿Eres sincero cuando evalúas tu trabajo y te pones las notas?”

Los resultados obtenidos el primer año reflejan unos valores muy altos (71,4% si y 92% entre si y casi siempre) sobre su percepción de sinceridad al rellenar los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de auto-calificación (Figura 5).

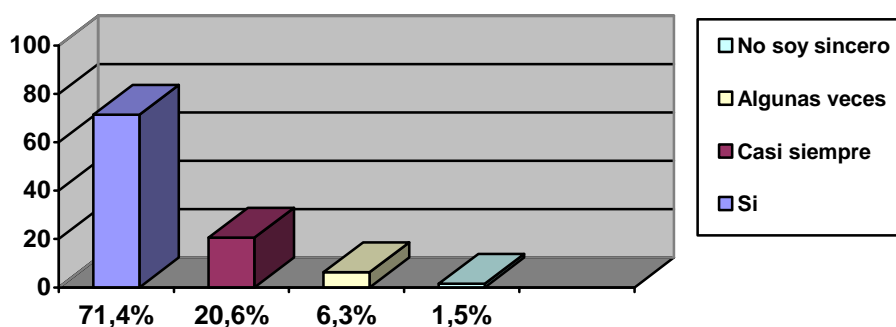


Figura 5. Resultados de la pregunta: ¿Eres sincero cuando evalúas tu trabajo y te pones las notas? Primer año de estudio.

En el segundo año de estudio los valores son todavía más altos: 95,73% entre siempre o casi siempre (Figura 6).

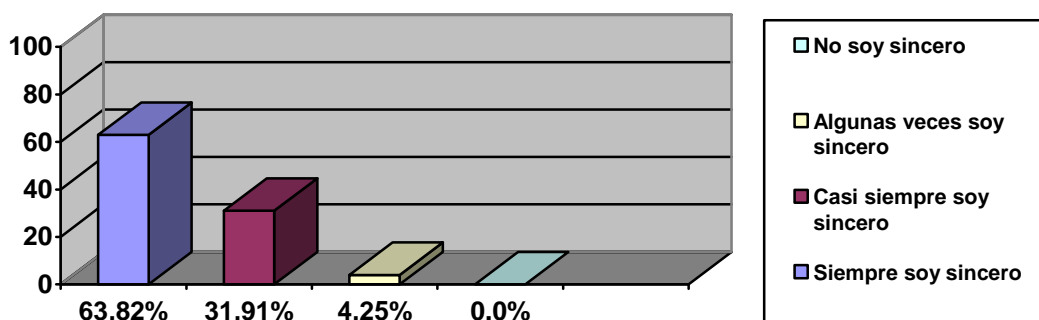


Figura 6. Resultados de la pregunta: ¿Eres sincero cuando evalúas tu trabajo y te pones las notas? Segundo año de estudio.

En las entrevistas realizadas a los alumnos en el segundo año de estudio la inmensa mayoría de los alumnos manifiesta ser siempre sincero a la hora de evaluarse y calificarse: “yo soy sincera porque me gusta que el profesor sea sincero conmigo”. (alumna 5B-11, EG 9).

En cambio, cuatro alumnos manifiestan ser sinceros a veces (alumnos 5B-18,01 13) y solamente un alumno en una entrevista grupal manifiesta ser sincero pocas veces (6A-01).

La cuarta pregunta era: “¿Crees que el profesor es sincero con los alumnos?”

Los resultados del primer año de estudio muestran que el 88,8% de los alumnos creen que el profesor es sincero con ellos en las entrevistas realizadas tanto en los cuestionarios de autoevaluación como en la fichas de autocalificación. El porcentaje sube al 96,7% si unimos los “si” y los “casi siempre” (ver Figura 7).

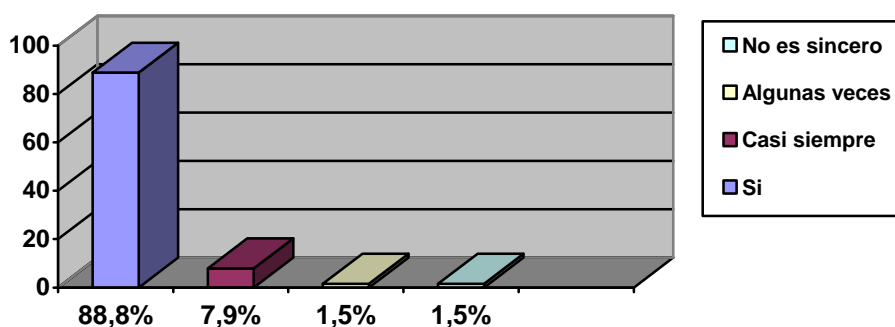


Figura 7. Resultados de la pregunta: ¿Crees que el profesor es sincero con los alumnos? Primer año de estudio.

Los resultados del segundo año son todavía mayores (el 100% entre siempre y casi siempre), que muestra que la percepción del alumnos sobre la sinceridad del profesor en la valoración de los cuestionarios es muy alta (Figura 8).

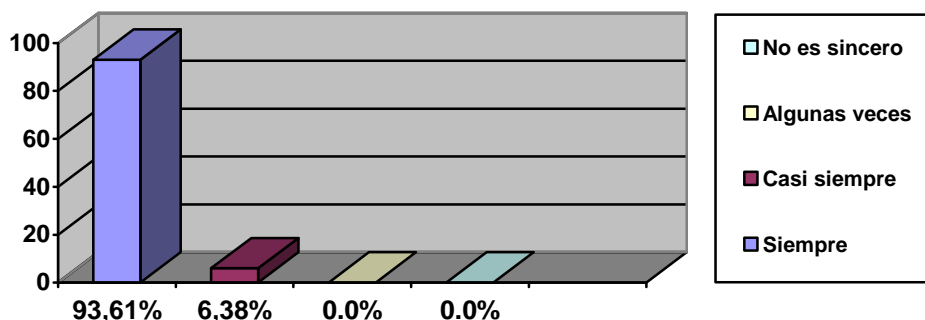


Figura 8. Resultados de la pregunta: ¿Crees que el profesor es sincero con los alumnos? Segundo año de estudio.

Los datos obtenidos de las entrevistas realizadas al alumnado el segundo año de estudio confirman estos resultados, dado que casi la totalidad de los alumnos consideran que el profesor es siempre sincero con ellos, incluso cuando a ellos no les gusta o no les viene bien dicha sinceridad:

“Muchas veces nos parece injusto, pero eres sincero” (alumna 5B-14, EG 9).

“Muy sincero, te pasas” (alumno 6B-01, EG 4).

“Es que hay cosas que nos hundes” (alumna 6A-04, EG 4).

Únicamente la alumna 5B-03 (EG 5) afirma: “No, o sea, que digo, que no siempre”.

En la pregunta *¿Crees que tus compañeros también son sinceros al evaluarse y ponerse las notas?*

En el primer año de estudio casi el 80% de los alumnos piensa que sus propios compañeros son sinceros siempre o casi siempre. Solo el 19% de los alumnos cree que sus compañeros son sinceros sólo algunas veces y ninguno que sus compañeros no son sinceros (figura 9).

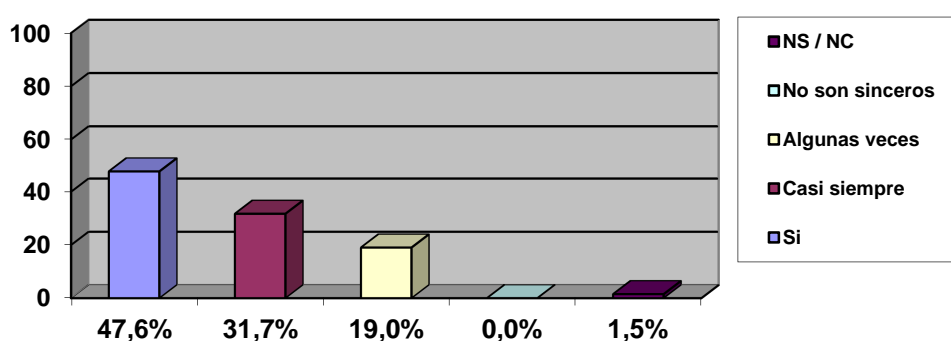


Figura 9. Resultados de la pregunta: *¿Crees que tus compañeros son sinceros al evaluarse?* Primer año de estudio.

En el segundo año de estudio formulamos la pregunta de la siguiente manera: *Cuando te pones las notas, ¿Te pones la que quieres o la que crees que mereces?*

Los resultados obtenidos nos muestran como el 91,48% de los alumnos se autocalifican con los valores que creen que merecen. El 8,51% de los alumnos afirma autocalificarse con la nota que realmente quiere obtener (figura 10).

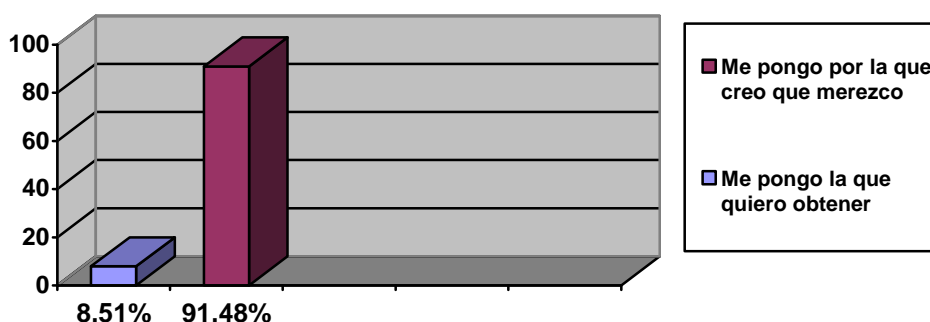


Figura 10. Resultados de la pregunta: *Cuando te pones las notas, ¿Te pones la que quieres o la que crees que mereces?* Segundo año de estudio.

Las entrevistas realizadas a los alumnos en el segundo año de estudio muestran como casi la totalidad de los alumnos se califica con la nota que considera que merece:

“Yo me pongo lo que merezco pero las primeras veces me ponía lo que quería” (alumna 5B-14, EG 5).

“La que me merezco porque si no, me pondría un sobresaliente y ya está” (alumna 6A-09, EG 5).

“Yo hago la media. Sí, yo, por ejemplo, me merezco una pero no quiero, pero también hay otra que también la merezco un poco y sí que la quiero, pues también voy a esa. Entonces es la que quiero y la que merezco” (alumna 6A-13, EG 4).

## SOBRE EL CLIMA GENERAL DENTRO DE LAS SESIONES DE CLASE

Ante la pregunta *¿Qué te parece poder participar al ponerte las notas y evaluar tu trabajo?* Los resultados obtenidos en los cuestionarios del primer año de estudio muestran que prácticamente un 85% de los alumnos consideran bueno o muy bueno el poder participar en la evaluación de su propio trabajo de clase y al ponerse las notas al final de cada trimestre y al final del curso. A ningún alumno le parece muy malo (figura 11).

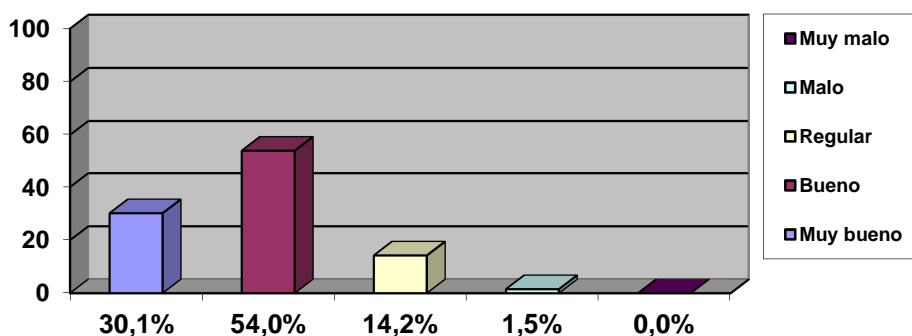


Figura 11. Resultados de la pregunta: *¿Qué te parece poder participar al ponerte las notas y evaluar tu trabajo?* Primer año de estudio.

En esta pregunta hay una segunda parte de respuesta abierta. Los resultados se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Resultados de la pregunta abierta *¿por qué?* Primer año de estudio.

Respuesta abierta aportada por los alumnos	Numero	Porcentaje
Porque me corrijo a mí mismo y se donde he fallado.	10	15,8%
Porque somos sinceros.	8	12,6%
Porque somos nosotros los que nos evaluamos y participamos.	7	11,1%
Porque así no te pones nervioso y sabes la nota.	4	6,3%
Porque sé la nota que saco.	4	6,3%
Porque sé lo que hago bien o mal.	2	3,1%
Porque puedo decir la razón.	2	3,1%
Porque lo tiene que decidir el profesor.	2	3,1%
Porque en otras asignaturas no nos dejan ponernos las notas.	1	1,5%

Porque me gusta ponerme las notas.	1	1,5%
Porque perdemos tiempo y a veces me aburro y a veces me divierto.	1	1,5%
Porque es otra forma de poner las notas.	1	1,5%
Porque opino sobre mi nota.	1	1,5%
Porque podemos recordar lo que hacemos.	1	1,5%
Porque es muy importante que nosotros sepamos valorarnos.	1	1,5%
NS / NC.	17	26%

Consideramos destacable que los propios alumnos consideran que con su participación pueden corregirse y saber dónde han fallado (15,8%), mostrarse sinceros (12,6%), participar y evaluarse (11,1%) y no estar nerviosos y conocer sus notas (6,3% en ambas). Un gran número de alumnos (26%) no sabe o no contesta.

En el segundo año de estudio los resultados de los cuestionarios a esta misma cuestión reflejan cómo al 87,37% de los alumnos les parece bueno o muy bueno el poder participar en sus procesos de evaluación y calificación, mientras que sólo al 4,25% les parece malo o muy malo (figura 12).

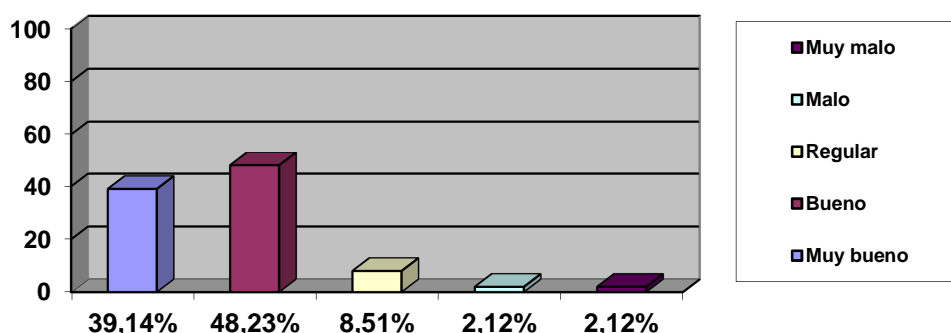


Figura 12. Resultados de la pregunta: ¿Qué te parece poder participar al ponerte las notas y evaluar tu trabajo? Segundo año de estudio.

Los resultados en la pregunta abierta ¿Por qué?, los alumnos muestran las siguientes opiniones en el segundo año de estudio (tabla 5).

Tabla 5. Resultados de la pregunta abierta ¿por qué? Primer año de estudio.

Respuesta abierta aportada por los alumnos	Numero	Porcentaje
Nos ayuda a saber mejor como vamos en Educación Física.	5	10,6 %
Puedo expresarme, opinar sobre todo y participar.	5	10,6 %
Porque se mi nota antes del final del curso.	5	10,6 %
No me gusta pero podemos ponernos nuestra nota sin confusiones.	4	8,51 %
Porque coincido con el profesor.	3	6,38 %
Porque podemos poner lo que hemos hecho.	3	6,38 %
Porque somos sinceros y nos esforzamos.	3	6,38 %

Porque aprendemos.	3	6,38 %
Porque me gusta.	2	4,25 %
Porque me parece una buena idea.	2	4,25 %
No me parece mal pero me gustaría que las notas las pusieras tú.	2	4,25 %
Porque sabes lo que pienso, lo que me gusta y lo que no.	2	4,25 %
Porque alguno puede mentir.	1	2,12 %
Nos enseña la nota que sacamos.	1	2,12 %
Es muy aburrido.	1	2,12 %
No me gusta, pero creo que por otra parte me sirve.	1	2,12 %
No aprendo nada.	1	2,12 %
NS / NC.	3	6,38 %

En este segundo año de estudio destacamos como los alumnos entienden que con su participación pueden saber cómo van en el área (10,6%); expresarse, opinar y participar (10,6%); y, conocer las notas antes de los boletines (10,6%). En este segundo año de estudio el número de alumnos que no sabe o no contesta ha bajado del 26% al 6,38%.

Las entrevistas realizadas a los alumnos en el segundo año de estudio muestran como la práctica totalidad de los alumnos consideran bueno o muy bueno el poder participar en su evaluación y en su calificación. Únicamente tres alumnos en dos entrevistas grupales manifiestan lo siguiente:

*“Pues haber... por una parte, pues... ha habido gente... uno la primera vez se puso un sobresaliente porque no sabíamos muy bien de qué iba eso, pero a base de que vas haciendo ponerse las notas a sí mismo, a mí me parece buena idea porque aprendemos a calificarnos y a ser sinceros”* (alumno 5B-14).

*“A mí por una parte no me gustan porque es aburrido, muy aburrido, pero por otra parte me gustan porque sé lo que he hecho bien y lo que he hecho mal”* (alumno 6A-04).

*A mí me gusta porque puedo expresarme, pero luego, cuando me doy cuenta de lo que he hecho mal, me arrepiento y no me gusta y me enfado”* (6A-01).

En la pregunta: *Si fuera el profesor el que pusiera las notas, ¿Crees que sacarías la misma nota?* Los resultados obtenidos en los cuestionarios del primer año de estudio muestran como el 84% de los alumnos piensan que si fuera el profesor el que pusiera las calificaciones trimestrales y al final del curso, ellos sacarían la misma nota o muy parecida. Sólo el 15,8% consideran que sería diferente o muy diferente (figura 13).

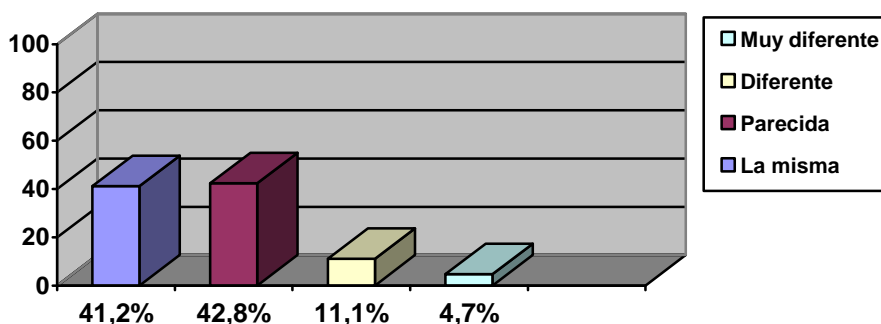


Figura 13. Resultados de la pregunta: Si fuera el profesor el que pusiera las notas, ¿Crees que sacarías la misma? Primer año de estudio.

En los cuestionarios del segundo año de estudio realizamos la pregunta de la siguiente manera: *¿Normalmente, el profesor suele estar de acuerdo o en desacuerdo con mis evaluaciones y mis calificaciones?* En esta pregunta se plantean seis opciones para que los alumnos manifiesten en qué medida el profesor y el alumno establecen acuerdos en las entrevistas individuales para realizar la evaluación compartida y la calificación dialogada. Los resultados obtenidos nos muestran como el 74,46% de los alumnos manifiesta estar siempre o casi siempre de acuerdo con el profesor al realizar su evaluación y su calificación, mientras que sólo el 4,25% afirma estar a veces en desacuerdo (ver figura 14).

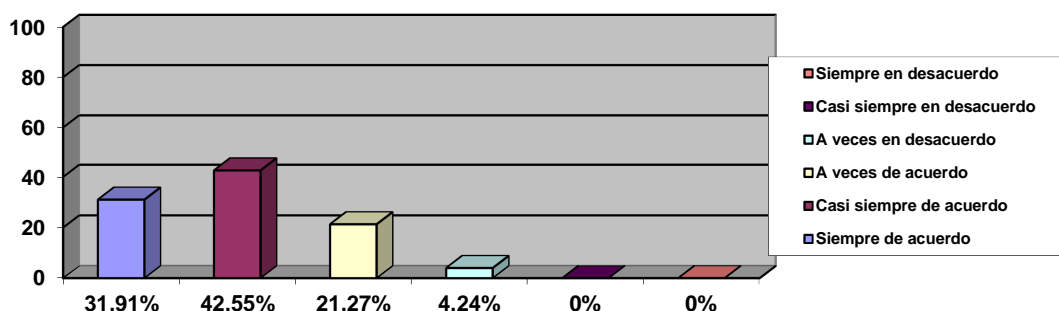


Figura 14. Resultados de la pregunta: Normalmente el profesor suele estar de acuerdo o en desacuerdo con mis evaluaciones y mis calificaciones. Segundo año de estudio.

En las entrevistas realizadas a los alumnos en el segundo año de estudio preguntamos si consideraban que el trabajo realizado y los aprendizajes del trimestre o curso se habían reflejado fielmente en sus notas y calificaciones. La totalidad de los alumnos manifiesta que su trabajo y sus aprendizajes sí se han visto reflejados en sus notas y calificaciones; mientras que la gran mayoría de los alumnos manifiesta que sus calificaciones a lo largo del curso han ido subiendo su nivel:

*“Yo he ido cada vez mejor”* (alumno 6B-17, EG 1).

*“A mí me han subido mucho las notas porque me he esforzado más”* (alumna 6B-10, EG 2)

*“En el segundo trimestre ha subido y en el tercero se ha mantenido”* (alumno 6A-01, EG 4).



## DISCUSIÓN

En este apartado vamos a contrastar los resultados obtenidos con los recogidos en otros estudios similares sobre la temática. En los resultados encontrados, el alumnado manifiesta mayoritariamente saber siempre o casi siempre lo que están trabajando en las clases de Educación Física. Consideran que el poder participar en sus procesos de evaluación y de calificación les ayuda siempre o casi siempre a aprender más, a darse cuenta de sus errores y a saber dónde tienen que mejorar. También valoran positivamente que se les da la oportunidad de mostrarse más sinceros. Todo ello ayuda a que el alumnado tenga la percepción de que su aprendizaje y su rendimiento académico han mejorado gracias a la utilización de estos sistemas de evaluación formativa y compartida. Pueden encontrarse resultados similares en López (1999, 2006), que encuentra que este tipo de sistemas de evaluación ayuda al alumno a pensar qué es lo que se ha hecho y ayuda a que el alumno se dé cuenta de lo que el profesor tiene en cuenta. También Ruiz-Ruiz (2009) coincide en señalar que con la autoevaluación las dificultades y los logros quedan claramente expuestos. La autoevaluación permite al alumno tomar conciencia de aquellos aspectos que debe mejorar.

Por otra parte, los resultados obtenidos sobre la sinceridad del alumnado a la hora de evaluarse y calificarse muestran que la percepción de sinceridad por parte del alumnado es muy alta. Lo mismo ocurre respecto a la percepción que tiene el alumnado de la sinceridad del profesor en los procesos de evaluación formativa, evaluación compartida y calificación dialogada. Los alumnos también confían muy mayoritariamente en la sinceridad de sus compañeros de clase. Casi la totalidad del alumnado está muy de acuerdo en que se califica con la nota que considera que merece y no con la que desearía obtener. La gran mayoría de los alumnos manifiesta estar siempre o casi siempre de acuerdo con el profesor al realizar su evaluación y su calificación. Por todo ello, se podría considerar que este tipo de sistemas de evaluación contribuyen a que el alumnado aprenda a ser sincero, siempre que el profesor les de ejemplo de seriedad y sinceridad en el proceso de evaluación compartida y calificación dialogada. Este último aspecto es algo que reconocen y agradecen en sus valoraciones. Los alumnos también piensan, de forma mayoritaria, que si fuera el profesor el que pusiera las calificaciones trimestrales y al final del curso, ellos sacarían la misma nota o muy parecida. Parecidos resultados pueden encontrarse en otros estudios y/o experiencias: López y Jiménez-Cobo (1995) concluyen que la mayoría de los alumnos son sinceros y no se autocalifica por encima de lo que merece; Ruiz-Ruiz (2009) obtiene como resultado que la calificación dada por el profesor y la que el propio alumno se asigna suelen ser, en un porcentaje muy alto, la misma; pueden encontrarse resultados de niveles muy altos de fiabilidad en los procesos de evaluación compartida y calificación dialogada en López (1999, 2006), López et al., (2007); López, González y Barba Martín (2005); López, Monjas, Manrique, Barba y González (2008). Por su parte, Santos y Fernández-Río (2009) manifiestan tras su experiencia que el alumno suele asumir su responsabilidad y no contamina el proceso de evaluación cuando se implica en el mismo.

Respecto a la influencia de este tipo de sistemas de evaluación en el clima del aula, los resultados muestran que el alumnado considera bueno o muy bueno el poder participar en la evaluación de su propio trabajo de clase y al ponerse las notas al final de cada trimestre y al final del curso. Las principales razones para esta

valoración positiva parecen ser: corregirse a sí mismos los fallos, ver donde han fallado, poder mostrar su sinceridad, saber las notas antes y sin confusiones y poder participar. La totalidad de los alumnos manifiesta que su trabajo y sus aprendizajes sí se han visto fielmente reflejados en sus notas y calificaciones, por lo que no genera sentimientos de agravio o injusticia que podrían perjudicar el clima de aula. Pueden encontrarse resultados similares en los estudios de Moreno-Murcia, Vera y Cervello (2009), en un estudio que relaciona el uso de sistemas de evaluación formativa y compartida con una disminución disposicional al ego y al clima ego, así como la pérdida de las diferencias de género encontradas y la orientación disposicional a la tarea. Por otra parte, Vera, Moreno González y Moreno-Murcia (2009) concluyen que la cesión de responsabilidad favorece experiencias positivas, favorece la igualdad de trato y resta la percepción de discriminación. La participación también fomenta el diálogo donde se pueden recoger las emociones y sentimientos que surgen de la evaluación de los protagonistas.

## CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio era conocer la perspectiva del alumnado de los últimos cursos de educación primaria sobre los sistemas de evaluación formativa y compartida en que participa en el área de Educación Física. Concretamente sobre tres aspectos:

- 1º. La evolución de sus aprendizajes y su rendimiento académico. Los resultados encontrados parecen indicar que la utilización de sistemas de evaluación formativa y compartida ayuda a que el alumnado perciba que sus aprendizajes y su rendimiento académico han mejorado.
- 2º. Su sinceridad, la de sus compañeros y la del profesor al participar en los procesos de autoevaluación, evaluación compartida, autocalificación y calificación dialogada. Los resultados indican que la percepción del alumnado es de ser enormemente sinceros con ellos mismos y con sus compañeros; también perciben una sinceridad muy alta en el profesor
- 3º. El clima general dentro de las sesiones de clase. Los resultados muestran que la utilización de este tipo de sistemas de evaluación contribuye de forma positiva a lograr un clima adecuado y agradable en las sesiones de Educación Física y que la percepción de mejora del clima de trabajo es mayoritaria entre el alumnado.

Entendemos que este trabajo puede ser útil para el profesorado de Educación Física interesado en generar procesos de evaluación formativa y compartida en su asignatura, con la finalidad de mejorar los procesos de aprendizaje de su alumnado, así como su calidad docente. También puede ser útil para todos aquellos profesores que deseen conocer las opiniones de sus alumnos con respecto a esta forma de practicar la evaluación. Por último, consideramos que también puede ser de interés para todas aquellas personas que están desarrollando proyectos de investigación sobre la temática de la evaluación en Educación Física. Entendemos que la principal aportación que supone esta experiencia es la aplicación sistemática de procesos de evaluación formativa y compartida en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria y, especialmente, la

perspectiva del alumnado sobre los mismos. Otra aportación que consideramos significativa es llevar a cabo un seguimiento longitudinal de una misma cohorte de alumnos durante dos cursos escolares completos.

Como prospectiva de futuro, queremos estudiar los efectos que produce la aplicación de estos sistemas de evaluación formativa y compartida en otras asignaturas, cuando un profesor de Educación Física accede a una plaza de tutor y tiene que dedicar muchas horas lectivas a otras materias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Calatayud Salóm, M. A. (2008). *La evaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad*. [www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-2752/](http://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-2752/).

Castejón Oliva, F. J. (1995). Evaluación de la condición física: una propuesta. *Revista Aula de innovación Educativa*, 39. [www.grao.com/revistas/aula/039-crecer-en-literatura--la-organizacion-del-espacio/evaluacion-de-la-condicion-fisica-una-propuesta](http://www.grao.com/revistas/aula/039-crecer-en-literatura--la-organizacion-del-espacio/evaluacion-de-la-condicion-fisica-una-propuesta)

Castejón Oliva, F. J. (2008). Evaluación formativa. Cuando la teoría se lleva a la práctica. *Revista Española de Educación Física y Deporte* 9, 9-12.

Chaparro Aguado, F. y Pérez Curiel, A. (2010). La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos. *Revista Digita efdeportes.com – Buenos Aires*, 140. [www.efdeportes.com/efd140/la-evaluacion-en-educacion-fisica-enfoques-alternativos.htm](http://www.efdeportes.com/efd140/la-evaluacion-en-educacion-fisica-enfoques-alternativos.htm)

De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Fraila Aranda, A. (1993). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.

Fraila Aranda, A. (1994). La Investigación-Acción como instrumento de formación permanente. *Revista ciencias sociales y deporte*. Investigación social y deporte, 9. 103-108.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J Gimeno y A. Pérez-Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal.

Jiménez Jiménez, F. y Navarro Adelantado, V. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en Educación Física: Dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9, 13-15.

López Pastor, V. M. y Jiménez Cobo, B. (1995). Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de uno mismo. *Revista Complutense de Educación*, 6-2, 192-202.

López Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valladolid.

López Pastor, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En Fraile Aranda (coord.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (265-290). Madrid: Biblioteca nueva.

López Pastor, V. M. (Coord.) (2006). *La evaluación en educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Madrid: Miño y Dávila

López Pastor, V. M. y Gea Fernández, J. M. (2012). Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 38, 245-270.

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. *Revista Tándem*, 17, 21-37.

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

López Pastor, V. M., Barba Martín, J. J., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J. C., Heras Bernardino, C., González Pascual, M. y Gómez García, J. M. (2007). Trece años de Evaluación Compartida en Educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 26 (7), 69-86.

Megías Sayago, D. (2010). La autoevaluación en Educación Física. *EmásF. Revista digital de Educación Física*, 2, 54-60. [http://emasf.webcindario.com/LA\\_AUTOEVALUACION\\_EN\\_%20EDUCACION\\_FISICA.pdf](http://emasf.webcindario.com/LA_AUTOEVALUACION_EN_%20EDUCACION_FISICA.pdf)

Mellado Rubio, R. (2010). La coevaluación como recurso para mejorar las competencias a través del baseball. *Revista Digital de Educación Física*, 2-7, 16-44.

Moreno Murcia, J. A., Vera Lacárcel, L. A. y Cervelló Gimeno, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754.

Moreno Murcia, J. A., Vera Lacárcel, J. A. y Cervelló Jimeno, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de Educación Física. *Revista de Educación*, 348, 423-440.

Núñez Frías, E. y Díaz Díaz, F. J. (2008a). Evaluación formativa en Educación Física: Participación del alumnado de primer ciclo de primaria en el proceso de evaluación: Lanzamientos y recepciones. *Actas IV Congreso Internacional de Educación Física*. 2-5 de abril de 2008. Córdoba.

Núñez Frías, E. y Díaz Díaz, F. J. (2008b). Evaluación formativa en Educación Física en el primer ciclo de primaria: "Unidad Didáctica: saltos". *Revista la Gaveta*, 14, 58-62.  
Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2006). Una experiencia de evaluación formativa en la escuela rural. En López Pastor, V. M. (coord.), *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida* (345-386). Madrid: Miño y Dávila.

Ruiz Ruiz, R. (2009). Calificación y autocalificación del alumno/a en Educación Física. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 3, 1-8.  
[www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5102.pdf](http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5102.pdf)

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Santos Rodríguez, L. y Fernández-Río, J. (2009). El "Cuaderno de Bitácora" de Educación Física. Elemento central de una propuesta de Metaevaluación. *Revista Refos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 92-96.

Sebastiani, E. (1993). La evaluación de la Educación Física en la reforma educativa. *Revista Apunts Educación Física y Deporte*, 31, 17-26.

Sicilia, A., Delgado, M. A., Sáez López, P., Manzano, J. I., Varela, R. Cañadas, J. F., y Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo. *Revista Motricidad: European Journal of human movement*, 17, 71-95.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Ureña Ortín, N., Ureña Villanueva, F., Velandrino Nicolás, Antonio P. y Alarcón López, F. (2006). La participación del alumnado en los procesos de evaluación. Una experiencia a partir de la autoevaluación en Educación Física en Educación Primaria. *Revista de Educación Física: Renovar la teoría y práctica*, 103, 11-24.

Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista calidad en la Educación Superior*, 3 (1), 119-139.

Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Velázquez Callado, C. (2006). Evaluando un programa de Educación Física para la paz. En López Pastor, V. M. (coord.), *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida* (387-397). Madrid: Miño y Dávila.

Vera Lacárcel, J. A. (2010). Dilemas en la negociación del currículum con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de Educación Física. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 72-82.

Vera Lacárcel, J. A., Moreno González R. y Moreno Murcia, J. A. (2009). Relaciones entre la cesión de responsabilidad y la percepción de igualdad en la enseñanza de la Educación Física escolar. *Revista Cultura Ciencia y Deporte*, 10 (4), 25-31.

**Fecha de recepción: 5/6/2017**  
**Fecha de aceptación: 20/6/2017**