

IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR PARA LA MEJORA DE LA COOPERACIÓN EN LOS DEPORTES COLECTIVOS

Javier Álvarez Medina, Pablo Usán Supervía, Jaime Casterad Seral, Víctor Murillo Lorente*

Fisiatría y Enfermería, Universidad de Zaragoza, Spain

Resumen

La sociedad demanda de la Universidad ayudar a crear ciudadanos democráticos, por lo que el proceso evaluativo debe orientarse hacia una perspectiva más progresista donde la responsabilidad de la evaluación deje de estar solo en el docente y se distribuya dando participación activa al alumnado. El objetivo principal de este trabajo es involucrar activamente al alumnado desde el principio de curso a través del uso de diferentes evaluaciones participativas, así como analizar las posibles diferencias de perspectiva entre el profesorado y los alumnos. Estudio prospectivo con medidas pre y post tras intervención didáctica de 8 meses en el curso 2018-2019 con los alumnos de segundo curso del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Zaragoza de la asignatura de Deportes de Colaboración-oposición (n=66). Se han utilizado diferentes tipos de evaluación participativa (autoevaluación, coevaluación). Resultados descriptivos dados en media, desviación estándar, frecuencia, porcentaje y opinión de los alumnos. Al no seguir una distribución normal se han aplicado pruebas no paramétricas (Shapiro-Wilcoxon), estableciendo diferencias significativas cuando $p < 0,05$. Para establecer la fiabilidad relación nota del alumno-nota del profesor se ha utilizado el índice alfa de Cronbach. Datos analizados mediante el paquete estadístico SPSS 26.0. Los resultados obtenidos muestran que el uso de diferentes evaluaciones participativas involucra activamente a los alumnos desde el principio del curso. Los alumnos al principio del curso no están preparados para autoevaluar sus propios productos o los de sus compañeros, sin embargo, al final del mismo demuestran estar capacitados, obteniendo una buena fiabilidad entre la nota del alumno y del profesor. La valoración del uso de diferentes tipos de evaluación participativa por los alumnos es muy satisfactoria reforzando la inclusión de la misma y la posibilidad de ser tenida cada vez más cuenta en la calificación final del alumnado.

Palabras clave: autoevaluación, coevaluación, evaluación por pares, deportes colectivos, enseñanza superior.

IMPLEMENTATION OF PARTICIPATORY EVALUATION IN HIGHER EDUCATION STUDENTS TO IMPROVE COOPERATION IN COLLECTIVE SPORTS

Abstract

The society demands from the University to help create democratic citizens, so the evaluation process must be oriented towards a more progressive perspective where the responsibility of the evaluation ceases to be alone in the teacher and is distributed giving active participation to the students. The main objective of this work is to actively involve students from the beginning of the course through the use of different participatory evaluations, as well as to analyze the possible differences in perspective between teachers and students. Prospective study with pre and post measures after didactic intervention of 8 months in the 2018-2019 academic year with the students of the second year of the Degree of Physical Activity and Sports Sciences of the University of Zaragoza of the subject of Collaboration-Opposition Sports (n = 66). Different types of participatory evaluation have

Manuscrito recibido: 07/04/2021
Manuscrito aceptado: 11/02/2022

*Corresponding Author: Víctor Murillo Lorente, Fisiatría y Enfermería, Universidad de Zaragoza, Spain

Correo-e: vmurillo@unizar.es

been used (self-assessment, co-evaluation). Descriptive results given in mean, standard deviation, frequency, percentage and opinion of the students. By not following a normal distribution, non-parametric tests (Shapiro-Wilcoxon) have been applied, establishing significant differences when $p < 0.05$. The Cronbach's alpha index has been used to establish the reliability of the student's grade-teacher's grade ratio. Data analyzed using the statistical package SPSS 26.0. The results obtained show that the use of different participatory assessments actively involves students from the beginning of the course. The students at the beginning of the course are not prepared to self-evaluate their own products or those of their peers, however, at the end of the course they demonstrate being trained, obtaining a good reliability between the student and teacher's grade. The assessment of the use of different types of participatory evaluation by students is very satisfactory, reinforcing their inclusion and the possibility of being increasingly taken into account in the final qualification of students.

Keywords: Self-assessment. Coevaluation. Peer evaluation. Collective sports. Higher education

IMPLEMENTAÇÃO DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR PARA MELHORAR A COOPERAÇÃO EM ESPORTES COLETIVOS

Sumário

A sociedade exige da Universidade que ajude a criar cidadãos democráticos; portanto, o processo de avaliação deve ser orientado para uma perspectiva mais progressista, onde a responsabilidade pela avaliação deixa de ser de responsabilidade exclusiva do professor e é distribuída, dando participação ativa aos alunos. O principal objetivo deste trabalho é envolver ativamente os alunos desde o início do curso através do uso de diferentes avaliações participativas, bem como analisar possíveis diferenças de perspectiva entre professores e alunos. Estudo prospectivo com medidas pré e pós após uma intervenção didática de 8 meses no ano acadêmico 2018-2019 com os alunos do segundo ano do curso de Ciências Físicas e Esportivas da Universidade de Zaragoza da disciplina de Esportes de Oposição Colaborativa (n = 66). Diferentes tipos de avaliação participativa (auto-avaliação, co-avaliação) foram utilizados. Resultados descritivos dados em média, desvio padrão, frequência, porcentagem e opinião dos alunos. Não seguindo uma distribuição normal, testes não paramétricos (Shapiro-Wilcoxon) foram aplicados, estabelecendo

diferenças significativas quando $p < 0,05$. Para estabelecer a confiabilidade da relação nota-professor do aluno, foi utilizado o índice alfa de Cronbach. Dados analisados usando o pacote estatístico SPSS 26.0. Os resultados obtidos mostram que o uso de diferentes avaliações participativas envolve ativamente os alunos desde o início do curso. Os alunos no início do curso não estão preparados para auto-avaliar seus próprios produtos ou os de seus colegas, no entanto, ao final do curso, demonstram que são treinados, obtendo boa confiabilidade entre a nota do aluno e a do professor. A avaliação do uso de diferentes tipos de avaliação participativa pelos alunos é muito satisfatória, reforçando sua inclusão e a possibilidade de ser cada vez mais levada em consideração na nota final do aluno.

Palavras-chave: Autoavaliação. Co-avaliação. Avaliação por pares. Esportes coletivos. Ensino superior

Introduction

La sociedad demanda de la Universidad ayudar a crear ciudadanos democráticos que ayuden a desarrollar un mundo más participativo y justo, por lo que el proceso evaluativo debe orientarse hacia una perspectiva más progresista donde la responsabilidad de la evaluación deje de estar solo en el docente y se distribuya dando participación activa al alumnado (Gargallo, Garfella, Sahuquillo, Verde y Jiménez, 2015; Gargallo-López, Jiménez-Rodríguez, Martínez-Hervás, Giménez-Beut y Pérez-Pérez, 2017). Así, el cambio paradigmático en la Educación Superior, conlleva automáticamente nuevos planteamientos en el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, produciéndose una inversión de prioridades, hacia el aprendizaje y el alumno. Los docentes se convierten en mediadores y gestores del proceso, diseñadores de entornos de aprendizaje y propiciadores del aprendizaje autónomo de los alumnos (Rodríguez-Gómez, Ibarra-Saiz y Cubero-Ibáñez, 2018). El alumno pasa a ser protagonista de su propio aprendizaje, provocando un cambio en el modelo de evaluación, que deja de ser exclusivo del docente y se apuesta por permitir al alumno participar en el mismo (De Juanas y Beltrán, 2014; Santos-Rego et al., 2017; Tejada-Fernández y Ruiz-Bueno, 2016). Diferentes autores (Moreno, Aracil y Reina, 2014; Taras, 2010) consideran imprescindible la participación del alumno en el proceso de evaluación si se quiere formar ciudadanos responsables y críticos ya que, entre otras, la capacidad para evaluar va a ser una habilidad imprescindible

a desarrollar en un futuro empleo, y más aún en el contexto de este trabajo realizado en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Zaragoza donde se forma a los futuros profesionales de la Educación Física del Sistema Educativo Español.

Dentro de la asignatura de los Deportes de Colaboración-Oposición del Grado citado se viene trabajando desde hace varios años con metodologías activas participativas, donde el alumno tiene un rol activo en su aprendizaje, apareciendo el concepto basado en el construccionismo “aprender haciendo” y “aprender a aprender”, donde los alumnos diseñan sus propios proyectos, materiales e instrumentos de observación (Méndez-Giménez, Fernández-Río, Rolim-Marques y Calderón, 2016). Para seguir avanzando y apostando por procesos y principios de evaluación que sean coherentes con los principios democráticos (Quesada-Serra, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáez, 2017) se hace necesaria la inclusión de diferentes tipos de evaluación con participación activa de los estudiantes en el proceso, tanto en su propia evaluación como en la de otros. Todo ello con el fin de potenciar el desarrollo de las competencias a través de una serie de elementos como la reflexión, colaboración, implicación y motivación (Thomas, Martín y Pleasant, 2011).

La evaluación orientada al aprendizaje usa diversidad de términos como participativa, cooperativa, formativa, compartida y se apoya en tres aspectos fundamentales (Gessa, 2011) (Pérez y Vila, 2013): plantear las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje; involucrar a los alumnos en la evaluación; y ofrecer los resultados de la evaluación a modo de feedback. Existen diferentes tipos de evaluaciones participativas, destacando (Ibarra y Rodríguez, 2014): *Autoevaluación*, que implica un proceso mediante el cual los aprendices realizan un análisis y valoración de sus actuaciones y/o sus producciones; *Coevaluación*, que implica un proceso mediante el cual los docentes, junto con los aprendices, realizan un análisis y valoración de forma colaborativa, conjunta y consensuada sobre las actuaciones, producciones y/o productos de aprendizaje; *Evaluación entre iguales o coevaluación alumno-alumno*, que supone un proceso a través del cual un grupo de personas puntúa a sus compañeros, puede ser por pares o pequeños grupos.

Una revisión bibliográfica (Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999) sobre el uso de modalidades participativas de evaluación, confirma que el uso combinado de diferentes modalidades evaluativas permite a los estudiantes ser más responsables y reflexivos. La enseñanza de los deportes no va a ser distinta considerando que la implantación de metodologías activas ayuda a desarrollar la reflexión en los futuros profesionales del deporte en la Educación Superior (Álvarez, Murillo, Casterad y Nuviala, 2020; Vernetta, López y Robles, 2009).

Siendo el uso de modalidades participativas de evaluación una de las principales líneas de investigación e innovación en la Educación Superior, el objetivo principal de este trabajo es involucrar activamente al alumnado desde el principio de curso a través del uso de diferentes evaluaciones participativas, así como analizar las posibles diferencias de perspectiva entre el profesorado y los alumnos, con el fin último de formar estudiantes con capacidad crítica y fomentar un tipo de evaluación justa.

Material y métodos

Tipo de estudio

Estudio prospectivo con medidas pre y post tras intervención didáctica realizada durante 8 meses del curso 2018-2019.

Participantes

Alumnos de segundo curso del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Zaragoza de la asignatura de Deportes de Colaboración-Oposición. Muestra accidental formada por los estudiantes matriculados (Rodríguez-Sáiz, Ibarra, y Gómez-Ruiz, 2011). Muestra inicial de 67 y final que según la variable oscila entre 66-63 (69% hombres y 31 % mujeres) debido a los casos perdidos.

Procedimiento

La asignatura de Deportes de Colaboración-Oposición tal como se establece en la guía docente consta de cuatro bloques temáticos (voleibol, fútbol, balonmano y baloncesto) formado cada uno por sesiones presenciales (teóricas y prácticas) y no presenciales. En el inicio del curso se recogió información sobre los deportes impartidos en la asignatura para conocer cuáles eran practicados por los alumnos (tabla 1).

Durante todo el curso se utilizó una metodología activa de aprendizaje cooperativo basada en el trabajo en parejas y/o pequeños grupos, en el que los estudiantes trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás (Duran, 2010) con el objetivo de que los alumnos desarrollasen una de las competencias fundamentales en el grado como es el trabajo autónomo, para ello se utilizó un estilo de enseñanza de asignación de tareas y descubrimiento guiado sujeto a unas directrices preestablecidas donde los alumnos asumen el proceso de enseñanza-aprendizaje y los docentes

Tabla 1. Deportes practicados por los alumnos por porcentajes.

	Practicantes	Masculino	Femenino
Fútbol	56,4%	68,2%	27,8%
Baloncesto	16,1%	11,4%	27,8%
Balonmano	8,1%	11,4%	0,0%
Voleibol	0,0%	0,0%	0,0%
Ninguno	22,6%	18,2%	33,3%

se convierten en mediadores y gestores del mismo (Martínez-Otero, Pérez y Gaeta, 2018; Rodríguez-Gómez et al., 2018) utilizando en cada uno de los deportes las siguientes metodologías participativas:

Voleibol: metodología observacional por pares y enseñanza recíproca.

Baloncesto: metodología de enseñanza por grupos de entre seis y ocho alumnos.

Balonmano: metodología de enseñanza por grupos de entre ocho y diez alumnos.

Fútbol: metodología de enseñanza individualizada.

Tipos de evaluación participativa: Objetivos e instrumentos

La implicación del alumno en la evaluación, teniendo presentes los principios de la evaluación en la Educación Superior, se estableció en tres momentos: Planificación, ejecución y participación en la valoración (Ibarra y Rodríguez 2014). Para ello se utilizó el uso combinado de diferentes tipos de evaluación participativas durante el curso. El alumno en todos los tipos de evaluación que participa debe tener en cuenta los criterios preestablecidos en la guía docente y consensuados con anterioridad.

Autoevaluación

Los objetivos de este tipo de evaluación son:

Ser capaces de asumir progresivamente la responsabilidad en el proceso de evaluación y retroalimentación, desarrollando y demostrando la capacidad para juzgar la calidad de su propio trabajo según unas normas acordadas.

Fomentar el aprendizaje autónomo para establecer sus objetivos de aprendizaje, realizar autoseguimiento, autocorregirse y, en general, autorregular su proceso de aprendizaje.

Los tipos de autoevaluación han sido:

Inicial: nota global de toda la asignatura.

Final: nota global de toda la asignatura.

Continua: nota práctica de cada modalidad deportiva realizada.

Coevaluación

Los objetivos de este tipo de evaluación son:

Consensuar aspectos de la evaluación haciendo que el alumnado tenga que implicarse de lleno en el proceso (profesor-alumno).

Fomentar el aprendizaje cooperativo y autónomo para establecer objetivos de aprendizaje, realizar seguimiento, correcciones y, en general, regular el proceso de aprendizaje de los demás.

Ser capaz de asumir progresivamente la responsabilidad en el proceso de evaluación y retroalimentación, desarrollando y demostrando la capacidad para juzgar la calidad del trabajo de otros compañeros según unas normas acordadas.

Los tipos de coevaluación han sido:

Profesor-alumno: La coevaluación se compone de una parte de heteroevaluación a cargo del docente y de autoevaluación por el estudiante, dando como resultado la interacción y consenso a través del dialogo. La coevaluación implica un proceso mediante el cual los docentes, junto con los aprendices, realizan un análisis y valoración de forma colaborativa, conjunta y consensuada sobre las actuaciones, producciones y/o productos de aprendizaje (Ibarra y Rodríguez, 2014).

Coevaluación inicial. En la primera clase del curso se expone la guía docente y se explican y consensua todo lo relativo a la asignatura incluyendo el proceso metodológico a llevar a cabo y de evaluación, provocando un dialogo que hace que el alumnado tenga que implicarse de lleno en el proceso tomando decisiones al respecto.

Coevaluación final. Consensuar la calificación final a través de entrevista

(tutoría). Se realizan tutorías individuales donde los alumnos tienen que defender debidamente su autoevaluación final a través del trabajo realizado durante el curso. El profesor de la misma forma debe justificar su nota y en caso de ser necesario debatir y consensuar la calificación final dando así al alumno la posibilidad de poder conseguir la calificación deseada si así se considera oportuno.

Alumno-alumno. Se utiliza exclusivamente en la evaluación práctica de la modalidad de voleibol a través de una metodología de enseñanza y tipo de evaluación por pares. Al final del proceso cada alumno debe evaluar en su portafolio el producto final de la práctica de su compañero, al que ha guiado en su proceso de enseñanza-aprendizaje y ahora evalúa.

Evaluación sumativa:

Los objetivos de este tipo de evaluación son:

Dar al alumno la retroalimentación necesaria al final de cada modalidad deportiva para la mejora del proceso a lo largo del curso.

A través de la corrección del portafolio al final de cada modalidad deportiva el profesor da la retroalimentación al alumno para ir mejorando el proceso, resolver dudas e informar sobre las posibles mejoras a realizar.

Para la aplicación de estos tres tipos de evaluaciones participativas los instrumentos utilizados han sido:

Guía Docente. Publicado en la web oficial de la Universidad, donde se encuentra todo lo relativo a la asignatura debidamente desarrollado; competencias, objetivos, contenido y criterios de evaluación. Fue utilizada como referencia en los tres tipos de evaluación.

Portafolios. Documento desarrollado por los alumnos donde se debe recoger todo el proceso llevado a cabo tanto en las teóricas como en las prácticas para poder ser evaluado por el docente. Fue utilizado para la autoevaluación y la evaluación sumativa.

Cuestionario inicial. Preguntas cuyo objetivo es poder establecer el punto de partida de los alumnos, así como intereses y expectativas, el primer día de clase. Fue utilizado para la autoevaluación y la coevaluación.

Hojas de observación por pares de la técnica deportiva a realizar. En el aprendizaje del voleibol los alumnos construyen por parejas sus propios instrumentos de observación y evaluación de los fundamentos técnico-tácticos, estableciendo los aspectos claves para su enseñanza. Estas hojas, junto a grabaciones y diseño de tareas correctivas, fueron utilizadas en la coevaluación de este deporte.

Rúbrica, definida como "instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados" (Torres y Perera, 2010), fue diseñada ad hoc (anexo 1) para ayudar al alumno a la autoevaluación del proceso de evaluación por pares en voleibol asignando una escala gradual de valor que ofreciera al profesorado un juicio válido, promoviendo un aprendizaje de mayor calidad a través de la reflexión del alumnado.

Cuestionario evaluación por pares. Cuestionario cuyo objetivo es saber la opinión de los alumnos sobre este tipo de evaluación, utilizado en la enseñanza

y evaluación del voleibol, mediante respuestas cerradas valoradas a través de la escala likert donde 1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo.

Análisis de datos

Resultados cuantitativos dados en media y desviación estándar ($\bar{x} \pm ds$) y cualitativos a través de frecuencia, porcentaje y opinión de los alumnos. Al no seguir una distribución normal se han aplicado pruebas no paramétricas (Shapiro-Wilcoxon), estableciendo diferencias significativas cuando $p < 0,05$. Para establecer la fiabilidad de la relación entre variable nota del alumno con la nota del profesor se ha utilizado el índice alfa de Cronbach, siendo la nota de referencia la establecida por el profesor. Los datos se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS 26.0. con licencia de la Universidad de Zaragoza

RESULTADOS

Comparación de notas

Al inicio de curso la nota global media que se pusieron los alumnos fue de $7,97 \pm 69$ y al final de curso fue de $7,33 \pm 94$ (tabla 2).

Tabla 2. Notas del profesor y alumnos

Comparación de notas por rangos

Al inicio de curso el 100% de los alumnos consideraron que iban a superar la asignatura, un 1,6% con un aprobado, un 77,6% con un notable y un 14,9% con un sobresaliente y una vez finalizado el mismo estos porcentajes cambiaron, un 19,4% con aprobado, un 67,2% con notable y un 7,5% con sobresaliente (tabla 3).

Tabla 3. Notas del profesor y alumnos por rangos

Comparación de notas prácticas por rangos

Los resultados muestran como la mayoría de las notas tanto del profesor como de los alumnos son de aprobado y notable en todos los deportes practicados.

Tabla 4. Notas prácticas del profesor y alumnos por rangos

Coevaluación final (profesor-alumno)

¿Existe diferencia de opinión del alumnado antes y después del proceso?

La fiabilidad entre la autoevaluación inicial y la final del alumno ha sido muy baja ($,243$), así como entre la autoevaluación inicial del alumno y la nota final del profesor ($,045$).

Comparación en la coevaluación práctica de voleibol (alumno-alumno y profesor-alumno)

Destaca que en este tipo de evaluación, más del 70% tanto en la coevaluación alumno-alumno como profesor-alumno, se refiere a la calificación de notable.

Tabla 5. Notas por rangos en la coevaluación práctica de voleibol

Opinión de los alumnos sobre la evaluación por pares

Todas las valoraciones planteadas por los alumnos superan el 3,5 sobre 5,

Tabla 2. Notas del profesor y alumnos.

	Profesor	Alumno	Cronbach
Nota autoevaluación inicial global	-	7,97±,69	-
Nota autoevaluación final global	7,47±1,10	7,33±,94	,843
Nota práctica Voleibol	6,80±,99	7,54±,91	,697
Nota práctica Fútbol	6,60±1,16	7,56±1,48	,788
Nota práctica Baloncesto	7,04±1,11	7,33±1,09	,862
Nota práctica Balonmano	7,36±1,04	7,52±1,04	,768
Nota de la rúbrica Voleibol	7,76±,98	8,00±,73	,784
Nota en la coevaluación Voleibol	8,00±,73	7,89±,87	,131

Tabla 3. Notas del profesor y alumnos por rangos.

Rangos	Autoevaluación inicial alumno	Autoevaluación final alumno	Nota final profesor	Rúbrica alumno	Rúbrica profesor	Coevaluación Voleibol profesor	Coevaluación Voleibol alumno
Aprobado	1 (1,6%)	13 (19,4%)	18 (26,9%)	4 (6,0%)	10 (14,9%)	4 (6,0%)	5 (7,5%)
Notable	52 (77,6%)	45 (67,2%)	39 (58,2%)	52 (77,6%)	46 (68,7%)	52 (77,6%)	47 (70,1%)
Sobresaliente	10 (14,9%)	5 (7,5%)	6 (9,0%)	10 (14,9%)	10 (14,9%)	10 (14,9%)	12 (17,9%)
Perdidos	4 (6,0%)	4 (6,0%)	4 (6,0%)	1 (1,5%)	1(1,5%)	1(1,5%)	1(1,5%)
N	67	67	67	67	67	67	67

Tabla 4. Notas prácticas del profesor y alumnos por rangos.

Notas	Voleibol Profesor	Voleibol Alumno	Fútbol Profesor	Fútbol Alumno	Baloncesto Profesor	Baloncesto Alumno	Balonmano Profesor	Balonmano Alumno
Suspense	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (1,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0)	0 (0,0)
Aprobado	24 (35,8%)	9 (13,4%)	39 (61,9%)	19 (30,2%)	26 (38,8%)	14 (20,9%)	17 (25,4%)	10 (14,9%)
Notable	39 (58,2%)	50 (74,6%)	22 (34,9%)	27 (42,8%)	32 (47,8%)	42 (62,7%)	42 (62,7%)	44 (65,7%)
Sobresaliente	0 (0,0%)	4 (6,0%)	2 (3,17%)	16 (25,4%)	5 (7,5%)	7 (10,4%)	4 (6,0%)	9 (13,4%)
Perdidos	4 (6,0%)	4 (6,0%)	4 (6,0%)	4 (6,0%)	4 (6,0%)	4 (6,0%)	4 (6,0%)	4 (6,0%)
N	67	67	67	67	67	67	67	67

Tabla 5. Notas por rangos en la coevaluación práctica de voleibol.

Rangos	Alumno-alumno	Profesor-alumno
Aprobado	5 (7,5%)	4 (6,0%)
Notable	47 (70,1%)	52 (77,6%)
Sobresaliente	12 (17,9%)	10 (14,9%)
Perdidos	3 (4,5%)	1 (1,5)
N	67	67

Tabla 6. Valoraciones de los alumnos sobre la evaluación por pares.

Planteamientos sobre la evaluación por pares	$\bar{x} \pm ds$
La evaluación de la técnica por pares mejora la iniciativa en el autoaprendizaje	4,02±,79
Evaluar a mis compañeros me ha servido de ayuda para aprender a resolver los problemas del análisis de la técnica en los diferentes deportes practicados	4,03±,57
Este método ha mejorado mi ejecución de la técnica deportiva.	3,57±1,01
Este sistema de evaluación ha mejorado mi percepción de la evaluación de la técnica deportiva.	3,94±,80
El sistema de evaluación de la técnica por pares es justo.	3,56±,89
Considero que he sido honesto a la hora de evaluar a mis compañeros.	4,43±,58
Sería conveniente incorporar la evaluación por pares en otras asignaturas.	3,90±,97
Recomendaría que se siguiese llevando a cabo este tipo de evaluación en esta asignatura.	4,05±,92

destacando la de "Considero que he sido honesto a la hora de evaluar a mis compañeros" con una valoración de 4,43±,58 sobre 5.

Tabla 6. Valoraciones de los alumnos sobre la evaluación por pares

Discusión

Para alcanzar el objetivo de la investigación "Analizar las posibles diferencias de perspectiva entre profesorado y estudiantes" y contestar a las preguntas; ¿Existen diferencias en las evaluaciones expresadas por el profesorado y los estudiantes?, ¿Existen diferencias en las evaluaciones expresadas por el alumno antes y después del proceso?, se ha utilizado el índice de fiabilidad alfa de Cronbach tomando de referencia la nota del profesor.

Autoevaluación

Autoevaluación Inicial

Ante la pregunta ¿qué nota piensas puedes obtener?, es importante señalar que cerca de un 40% de los alumnos inicialmente no proporcionaron una nota cuantitativa numérica del 1 al 10, indicando sólo un dato cualitativo como "buena nota", "la mayor posible", "entre un 7 y un 9" o similar. Siguiendo a Baartman y Ruijs (2011), la competencia perseguida en la asignatura con la autoevaluación se refiere al "constructo de autoeficacia para medir las percepciones de los estudiantes sobre sus propias competencias". Fernández et al. (2013) identifican la autoeficacia como uno de los principales predictores en la puesta en práctica de estrategias de autorregulación del aprendizaje, demostrando que aquellos estudiantes que se perciben como más capaces se ven beneficiados al ser más estratégicos y comprometidos con su aprendizaje, frente a los que se perciben como menos competentes. Debido a ello, se les hizo volver a realizar la autoevaluación inicial indicando la nota numérica (tabla 3). Este hecho sugiere la falta de conocimiento real de los alumnos sobre las exigencias de la asignatura con respecto a su capacidad de aprovechamiento y realización al principio del curso, así como su falta de competencia para evaluar sus propios conocimientos relativos a la materia impartida.

El 100% de los alumnos consideraron que iban a superar la asignatura, un 1,6% con un aprobado, un 77,6% con un notable y un 14,9% con un sobresaliente

(tabla 3), obteniendo una media de 7,97±,69 (tabla 2).

Autoevaluación final

Finalizado el proceso, todos los alumnos fueron capaces de evaluar sus productos finales y consideraron que debían superar la asignatura, un 19,4% con aprobado, un 67,2% con notable y un 7,5% con sobresaliente (tabla 3) obteniendo una media de 7,33±,94 (tabla 2). Esta autoevaluación es importante en el proceso de formación del alumno ya que como dice Muñoz-San Roque, Martín-Alonso, Prieto-Navarro y Urosa-Sanz (2016) se necesita de un participante activo en sus procesos personales de aprendizaje en lo cognitivo, motivacional y conductual. Este aprendizaje abarca el conjunto de procesos específicos que incluyen la definición de objetivos próximos para uno mismo, la adopción de estrategias adecuadas, la monitorización selectiva del progreso personal, la reestructuración del ambiente físico y social para hacerlo compatible con los propios objetivos, el control efectivo del tiempo, la autoevaluación de los métodos utilizados, la atribución interna de los efectos y la adopción de métodos futuros.

La fiabilidad entre la autoevaluación inicial (7,97±,69) y final (7,33±,94) dada por los alumnos es muy baja (.243), así como entre la autoevaluación inicial del alumno y nota final del profesor (.045), confirmando como a principio de curso la mayoría de los alumnos no están preparados para realizar una autoevaluación objetiva. Sin embargo, la fiabilidad obtenida entre la nota final del profesor y la autoevaluación final es buena (.843) (tabla 2), lo que demuestra la evolución de la capacidad del alumno para evaluar sus propios productos finales al final del curso confirmando que la autoevaluación es una herramienta que permite aumentar el aprendizaje autorregulado, el conocimiento del estudiante sobre su propio aprendizaje, de tal forma que mejora el nivel y la eficiencia de las estrategias que utiliza en la actualidad y las que usará en etapas sucesivas (Nicol, 2009; Trevitt, Breman y Stocks, 2012).

Autoevaluación continua

Los resultados muestran como conforme avanza el curso los alumnos cada vez son más capaces de ajustar sus notas a las dadas por el profesor (tabla 2) alcanzando valores cercanos y por encima de ,8 establecidos como buenos. La fiabilidad obtenida en el primer deporte practicado, el voleibol, es de ,697; seguido por el fútbol con un ,788; el balonmano con un ,768 y finalmente el baloncesto ,862. La menor fiabilidad se obtiene en el primer deporte practicado y la mayor en el último lo que puede indicar su mayor capacidad para valorar sus productos conforme avanza el curso al tener un mayor autoconocimiento, como aprendiz desde la vertiente cognitiva, del grado de conocimientos que tiene y de su manera particular de procesar la información y, desde la vertiente emocional, es más consciente de sus fuerzas y debilidades a la hora de aprender (Muñoz-San Roque et al., 2016). Las dos fiabilidades más altas corresponden a los deportes más practicados (baloncesto y fútbol) y las dos más bajas a los menos practicados (tabla 1) que puede ser debido como establece Baartman y Ruijs (2011), a que los alumnos son capaces de autoevaluar mejor sus propias competencias en las modalidades que tiene experiencias previas que en las que no tiene y que al principio del curso todavía no tienen asimilados los procesos personales de aprendizaje en lo cognitivo, motivacional y conductual, lo que les dificulta la valoración de los productos de aprendizaje (Muñoz-San Roque et al., 2016).

Este autor, la autorregulación del alumno a lo largo de este proceso, la basa en tres dimensiones: Gestión del proceso de aprendizaje, Autoevaluación del proceso y Autoconocimiento como aprendiz. La dimensión de Gestión del aprendizaje supone planificar y gestionar cognitivamente el proceso que va siguiendo el estudiante para optimizarlo, planteándose objetivos realistas. La Autoevaluación del proceso implica su intención de mejora valorando de forma propia sus aprendizajes y su evolución durante el mismo. Autoconocimiento como aprendiz donde desde la vertiente cognitiva debe ser consciente del grado de conocimientos que tiene y de su manera particular de procesar la información y si es capaz de identificar sus hábitos de estudio, indicador que mide si el estudiante es consciente de los procesos de pensamiento que utiliza al aprender.

En todas las autoevaluaciones, incluidas las globales y las prácticas de cada modalidad deportiva, los resultados muestran como existe una sobrevaloración

en las notas establecidas por los alumnos con respecto a las del profesor en los rangos de notable y sobresaliente (tabla 3 y 4). Como establece Ibarra y Rodríguez (2014) los alumnos suelen sobrevalorar las calificaciones suyas y de los compañeros por lo que se hace necesario ir formándoles y educándoles en evaluaciones participativas ya que conforme se van realizando intervenciones los resultados obtenidos van mejorando. Los resultados así lo ratifican siendo esta sobrevaloración mucho mayor en la autoevaluación inicial corrigiéndose en la autoevaluación final obteniendo una fiabilidad con respecto a la nota del profesor buena (.843) (tabla 2). Con el deporte más practicado que es el fútbol (tabla 1), también existe esta sobrevaloración que puede deberse a la creencia errónea de que por haber practicado esa modalidad es bastante probable obtener una nota elevada (tabla 2).

En la modalidad de voleibol, el alumno ayudado de la rúbrica creada ad hoc (anexo 1), valora su propio proceso de enseñanza-aprendizaje por pares aplicado en la enseñanza de la técnica deportiva. La media obtenida en los alumnos $8,00 \pm ,73$ es superior a la dada por el profesor $7,76 \pm ,98$ obteniendo una fiabilidad $,784$ (tabla 2). Todos los alumnos consideran que su proceso merece obtener un apto, aprobado en un 6,0%, notable en un 77,6% y sobresaliente en un 14,9%. En este caso el profesor y los alumnos coinciden en la nota de sobresaliente y difieren en el notable siendo más alto en los alumnos que en el profesor (tabla 5).

Estos resultados refuerzan la puesta en práctica de "aprender haciendo" y "aprender a aprender", donde los alumnos diseñan sus propios proyectos, materiales, instrumentos de observación que pueden ir modificando, lo que facilita que tomen conciencia y asuman aspectos fundamentales de los contenidos que está aprendiendo, aumentando así su eficacia (Méndez-Giménez et al., 2016). Para Vernetta et al. (2009), la utilización de las hojas de observación como sistema de evaluación compartida es el comienzo para acercar a los alumnos en este tipo de aprendizaje de una forma más cooperativa y acorde a otra manera de entender la enseñanza. Y por otro lado, la implicación de los alumnos en el uso de este sistema de evaluación, no sólo ha asegurado la eficacia en sus aprendizajes, sino que les han permitido adquirir dos competencias claves que el nuevo contexto de Enseñanza Superior exige: las competencias sociales, generando una actitud positiva de trabajo en grupo y las competencias participativas, dándoles la posibilidad de asumir responsabilidades. Gracias a este proceso el alumno gestiona, regula y evalúa el mismo.

La trascendencia de la autoevaluación, como medio para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, es de tal dimensión que llegan a plantear en el contexto universitario la consideración de esta modalidad evaluativa como "obligatoria" (Taras, 2010).

Coevaluación

Coevaluación profesor-alumno

La fiabilidad entre la autoevaluación inicial del alumno y la final del profesor es muy baja (.045). Después de la intervención, la fiabilidad entre la autoevaluación final y la nota final profesor ha obtenido unos buenos valores (.843), lo que demuestra la evolución de los alumnos a lo largo del proceso en la capacitación para evaluar su producto global de la asignatura (Rodríguez-Gómez et al., 2018) y sin duda ayuda a que la coevaluación final sea más fácil para llegar a establecer la calificación final entre profesor y alumno.

Coevaluación alumno-alumno

Un 15% no fueron capaces inicialmente de evaluar el producto final de su compañero y se les tuvo que volver a decir que lo hiciesen. La explicación a ello puede ser que esta coevaluación se realizó al finalizar la primera modalidad deportiva practicada, voleibol, dentro del primer trimestre del curso, por lo que algunos alumnos todavía no estaban preparados o capacitados para poner una nota a su compañero, lo que se ratifica en la fiabilidad de las variables nota profesor y alumno muy baja (.131), si bien, los resultados por rangos son muy parecidos.

Los resultados obtenidos respecto a la opinión de los alumnos sobre la evaluación por pares (tabla 6) confirman que están de acuerdo con que la evaluación por pares puede considerarse como una de las formas más efectivas para:

Incrementar la intencionalidad formativa: "La evaluación de la técnica por pares mejora la iniciativa en el autoaprendizaje" ($4.02 \pm .79$).

Mejorar el desarrollo de estrategias interpersonales y la capacidad de realizar juicios con los otros compañeros e incluso docentes y evaluar: "Este sistema de evaluación ha mejorado mi percepción de la evaluación de la técnica deportiva" ($3.94 \pm .80$). "Sería conveniente incorporar la evaluación por pares en otras asignaturas" ($3.90 \pm .97$). "Recomendaría que se siguiese llevando a cabo este tipo de evaluación en esta asignatura" ($4.05 \pm .92$).

Mejora los procesos y productos del aprendizaje de las materias específicas:

"Evaluar a mis compañeros me ha servido de ayuda para aprender a resolver los problemas del análisis de la técnica en los diferentes deportes practicados" ($4.03 \pm .57$). "Este método ha mejorado mi ejecución de la técnica deportiva" (3.57 ± 1.01).

Desarrollar y mejorar la capacidad de evaluar dentro de un sistema democrático: "Considero que he sido honesto a la hora de evaluar a mis compañeros" ($4.43 \pm .58$). "El sistema de evaluación de la técnica por pares es justo" ($3.56 \pm .89$).

Así como para mejorar el desarrollo de competencias en general, lo que en conjunto produce un cambio actitudinal hacia el aprendizaje (Moreno et al., 2014; Prins, Sluijsmans, Kirschner y Strijbos, 2005) a través de procesos y principios de evaluación más coherentes con los principios democráticos (Quesada-Serra et al., 2017).

El uso de evaluaciones participativas sigue siendo escaso, al igual que la formación de los alumnos y profesores sobre el tema (Ibarra y Rodríguez, 2014). Considerando que la participación de los alumnos en la evaluación puede ser una valiosa oportunidad para motivar, mejorar y consolidar el aprendizaje, favoreciendo así el aprendizaje a lo largo de la vida y para la vida, los resultados obtenidos animan a seguir y a apoyar el uso de programas de cesión de responsabilidad en la evaluación en la Educación Superior, como el realizado por Moreno et al. (2014), en este mismo Grado, donde mostraron que este tipo de intervención incrementó la percepción de apoyo a la autonomía, la motivación intrínseca y el valor y rol concedido a la cesión de responsabilidad en la evaluación. Los participantes describieron este programa como un buen sistema de enseñanza-aprendizaje, novedoso y motivador.

Limitaciones de estudio

El uso de este tipo de evaluaciones ha sido desarrollado en una sola asignatura del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, lo que no permite asegurar que las mismas tendrían el mismo resultado en otro tipo de asignatura. Sería conveniente en futuras intervenciones ampliar el número y tipo de asignaturas donde se desarrollen, incluso ampliarlo a otros cursos y grados para comprobar el efecto de este tipo de evaluaciones de manera global en el alumnado universitario.

Conclusiones

El uso de diferentes tipos de evaluaciones participativas involucra activamente a los alumnos en el proceso desde el principio del curso.

Al principio del curso los alumnos no están preparados para autoevaluar sus propios productos o los de sus compañeros, sin embargo, al final del mismo demuestran estar capacitados, obteniendo una buena fiabilidad en la nota final de la asignatura y en la última modalidad practicada con respecto a la nota establecida por el profesor.

Los alumnos sobrevaloran las notas en los rangos altos con respecto a las establecidas por los profesores.

La valoración del uso de diferentes tipos de evaluación participativa por los alumnos es muy satisfactoria reforzando la inclusión de la misma y la posibilidad de ser tenida cada vez más cuenta en la calificación final del alumnado.

Las evaluaciones participativas incrementan las conductas prosociales y la preocupación por el aprendizaje de los demás y mejora la capacidad crítica para realizar juicios y evaluar ayudando a formar alumnos más autónomos, responsables y críticos, lo que supone un indudable valor formativo.

Deben desarrollarse programas de evaluación participativa que formen y den instrumentos tanto para los profesores como para los alumnos que permitan obtener una buena fiabilidad entre las notas dadas por cada uno de ellos.

El trabajo desarrollado reafirma las conclusiones de los estudios que defienden una reconceptualización y una práctica de la evaluación, que no rechazan los presupuestos de la evaluación tradicional, sino que los incluye en una propuesta complementaria que añade y potencia nuevos planteamientos en un entorno de enseñanza orientada al aprendizaje, eje central de la reforma en la que se encuentra inmerso el sistema universitario español

Agradecimientos

Al proyecto de innovación docente denominado "La evaluación como medio de aprendizaje en la enseñanza de los deportes en la Educación Superior" integrado en el programa de Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza: PIIDUZ_17_368.

Referencias

Álvarez, J., Murillo, V., Casterad, J. y Nuviala, A. (2020). Validación de la escala del proceso enseñanza de la técnica deportiva por pares en la educación superior (ETEPES). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y*

- recreación, 37, 284-290. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/73002/45230>
- Baartman, L. y Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36, 385-389. doi:10.1080/02602938.2011.553274
- De Juanas, A. y Beltrán, J. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XX1*, 17(2), 289-311. doi:10.5944/educxx1.17.2.11492
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350. doi:10.1080/03075079912331379935
- Duran, D. (2010). Cooperative Interactions in Peer Tutoring: Patterns and Sequences in Paired Writing. *Middle Grades Research Journal*, 5(1), 47-60. Recuperado de: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/cooperativeinteractions.pdf>
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología*, 29(3), 878-875. doi:10.6018/analesps.29.3.139341
- Gargallo, B., Garfella, P.R., Sahuquillo, P.M., Verde, I. y Jimenez, M.A. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*. 370, 229-254. doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-370-304
- Gargallo-López, B., Jiménez-Rodríguez, M. Á., Martínez-Hervás, N., Giménez-Beut, J. A. y Pérez-Pérez, C. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 20(2), 161-187. doi:10.5944/educXX1.15153
- Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764.
- Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_30.pdf
- Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. doi:10.6018/rie.32.2.172941
- Martínez-Otero, Pérez, V. y Gaeta, L. (2018). Estudio del discurso educativo en una muestra de docentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 169-186. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2855/3837>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Rolim-Marques, R. J. y Calderón, A. (2016). Percepciones de estudiantes de máster en Educación Física acerca de los materiales autoconstruidos. Una mirada desde la teoría constructorista de Papert. *Educación XX1*, 19(1), 179-200. doi:10.5944/educXX1.15583
- Moreno, J.A., Aracil, A. y Reina, R. (2014). Assignment of responsibility in evaluation: a strategy adapted to the European Higher Education Area. *Educación XX1*, 17(1), 183-200. doi:10.5944/educxx1.17.1.10710.
- Muñoz-San Roque, I., Martín-Alonso, J. F., Prieto-Navarro, L. y Urosa-Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369-383. doi:10.6018/rie.34.2.235881.
- Nicol, D. (2009). Assessment for Learner Self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(3) 335-352. doi: 10.1080/02602930802255139
- Pérez, P. y Vila, L.E. (2013). La adquisición de competencias para la innovación productiva en la universidad española. *Revista de educación*, 361, 429-455. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-228
- Prins, F. J., Sluijsmans, D. M. A., Kirschner, P. A. y Strijbos, J. W. (2005). Formative peer assessment in a CSDL environment: A case study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 417-444. doi:10.1080/02602930500099219
- Quesada-Serra, V., Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Sáez, M.S. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 53-70. doi:10.6018/rie.35.1.239261
- Rodríguez-Sáiz, G., Ibarra, M. S. y Gómez-Ruiz, M. Á. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-356-045
- Rodríguez-Gómez, G.; Ibarra-Saiz, M. S. y Cubero-Ibáñez, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 21(1), 181-208. doi:10.5944/educXX1.20184
- Santos-Rego, M. A., Jover-Olmeda, G., Naval, C., Álvarez-Castillo, J. L., Vázquez-Verdera, V. y Sotelino-Losada, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XX1*, 20(2), 39-71. doi:10.5944/educXX1.17806
- Taras, M. (2010). Student Self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199-213. doi:10.1080/13562511003620027
- Tejada-Fernandez, J. y Ruiz-Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. doi:10.5944/educXX1.12175
- Thomas, G., Martin, D. y Pleasants, K. (2011). Using self- and peer assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1), 201-222. Recuperado de: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1112&context=jutlp>
- Torres, J.J., y Pereda, V.H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Revista de medios y educación*, 36, 141-149. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128011.pdf>
- Trevitt, C., Breman, E. y Stocks, C. (2012). Evaluación y aprendizaje: ¿es ya el momento de replantearse las actividades del alumnado y los roles académicos?. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 253-269. doi:10.6018/rie.30.2.153441
- Vernetta, M., López, J. y Robles, A. (2009). Evaluación compartida con fichas de observación durante el proceso de aprendizaje de las habilidades gimnásticas. Un estudio experimental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(2), 0-7. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/expe/2864Santana.pdf>.