

La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria

Formative and Shared Assessment in Cooperative Learning contexts in Physical Education in Primary

Diego Herrero González, Víctor M. López-Pastor, Juan Carlos Manrique Arribas

Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid. España.

CORRESPONDENCIA:

Víctor M. López Pastor
vlopez@mpc.uva.es

Recepción: enero 2019 • Aceptación: octubre 2019

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO:

Herrero-González, D., López-Pastor, V.M., & Manrique-Arribas, J.C. (2020). La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222.

Resumen

Los objetivos de esta investigación fueron dos. En primer lugar, estudiar si el profesorado de un grupo de trabajo que utiliza la metodología del Aprendizaje Cooperativo (AC) en Educación Física (EF) realiza sistemas de Evaluación Formativa y Compartida en dichas propuestas. En segundo lugar, examinar las responsabilidades que asume el alumnado de Educación Primaria en los procesos de evaluación dentro de las propuestas didácticas de EF basadas en el AC. Para ello se utilizó un estudio de casos múltiple, en el que participaron tres profesores pertenecientes a un seminario permanente de EF con experiencia en AC en EF. Los instrumentos de recogida de datos fueron: la observación directa, la entrevista individual y el análisis de documentos. Los resultados mostraron que estos profesores emplean la Evaluación Formativa y Compartida en sus dinámicas de evaluación habituales y en las propuestas con AC. La responsabilidad de su alumnado en la evaluación abarcó desde la evaluación de su aprendizaje hasta el proceso de enseñanza. Los profesores valoraron positivamente esta participación, por los beneficios que supone para ellos y para el alumnado.

Palabras clave: educación física, aprendizaje cooperativo, evaluación formativa y compartida, grupo de trabajo, educación primaria.

Abstract

During this research two main objectives were pursued. First, a research has been conducted in order to check if teachers that use Cooperative Learning (CL) methodology in Physical Education (PE) put in practice Formative and Shared Assessment Systems. The second objective aimed to examine the responsibilities assumed by students of Primary Education in the assessment processes in the educational proposals of PE based on the CL. A multiple case study was carried out with three teachers to a PE permanent seminar with experience in CL. The data collection instruments were: direct observation, individual interview and documents analysis. Results showed that these teachers used Formative and Shared Assessment in their usual assessment practice and in their proposals with CL. The responsibility of their students in assessment is given in the assessment of their learning and in the assessment of teaching process. Teachers valued positively this participation, due to the benefits to them and to the students.

Key words: physical education, cooperative learning, formative and shared assessment, work group, primary education.

Introducción

En este artículo se presenta un estudio cualitativo llevado a cabo sobre las relaciones entre la metodología de Aprendizaje Cooperativo (AC) en Educación Física (EF) y la utilización de sistemas de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC).

La evaluación en Educación Física: desde los modelos tradicionales hasta la Evaluación Formativa y Compartida

La evaluación en EF toma sentidos dispares en función del modelo de EF en el que se apoya, la concepción curricular que se toma o el marco de racionalidad en el que se fundamenta (López-Pastor, 1999; 2006a). Esta divergencia distingue un modelo de evaluación orientado a la calificación y un modelo de evaluación que surge como oposición (Tabla 1). Este modelo alternativo se encuentra fundamentado en una serie de críticas realizadas al modelo tradicional, que evidencian el indispensable cambio hacia un sistema alternativo de evaluación en EF (López-Pastor, 2006a).

Dentro de los sistemas alternativos de evaluación en EF destacamos varios modelos: (a) la evaluación formativa; (b) la evaluación orientada al aprendizaje; (c) la evaluación auténtica; y (d) la evaluación integrada (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2013; MacPhail & Halbert, 2010).

Sin embargo, para el desarrollo de este trabajo nosotros optamos por la evaluación formativa, porque consideramos que integra muchas de las características del resto de modelos de evaluación. La evaluación formativa se define como toda aquella actividad o proceso de evaluación cuyo objetivo es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía, 2004; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013). La importancia de este modelo de evaluación radica en su objetivo: conocer el estado del proceso de enseñanza-aprendizaje y tomar las decisiones oportunas para su mejora (Blázquez, 2017; Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía, 2004; López-Pastor, 2006a).

El Aprendizaje Cooperativo en Educación Física y su evaluación

El AC es “una metodología educativa que se basa en el trabajo en grupos, generalmente pequeños y heterogéneos, en los cuales cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar sus propios aprendizajes y el de los demás” (Velázquez, 2010, 23). Para diferenciar a esta forma de proceder en el ámbito educativo del

resto de metodologías de carácter grupal Johnson, Johnson & Holubec (1999) establecen los cinco componentes del AC: (a) la interdependencia positiva; (b) la interacción promotora; (c) la responsabilidad personal e individual; (d) las habilidades interpersonales y de grupo; y (e) el procesamiento grupal.

La inclusión de la cooperación en EF se encuentra ligada tanto al movimiento de los juegos cooperativos como al de la metodología cooperativa (Velázquez, 2013); sin embargo, estos conceptos no deben ser considerados sinónimos (Velázquez, 2010). El juego cooperativo es una actividad lúdica en la que cada alumno orienta sus actuaciones a la consecución de un objetivo común (Omeñaca, Puyuelo, & Ruiz-Omeñaca, 2001). Por su parte, la metodología del AC en EF: (a) es una actividad prolongada en el tiempo en lugar de puntual; (b) demanda necesariamente un aprendizaje, mientras que el objetivo del juego cooperativo es disfrutar con su realización; (c) implica la presencia de los cinco componentes de esta metodología, mientras que en el juego cooperativo, si bien existe una interdependencia positiva, el resto de los componentes pueden no estar presentes; y (d) en algunas estructuras del AC tiene cabida la competición intergrupal, en cambio, en el juego cooperativo no se entiende la existencia de competición (Velázquez, 2010).

La tendencia en los últimos años en EF es la de avanzar desde la mera inclusión de los juegos cooperativos a la utilización del AC como un modelo pedagógico denominado “pedagogía de la cooperación” o “coopedagogía” (Velázquez, 2015; 2018). Desde esta perspectiva, el AC hace hincapié en el aprendizaje y en las necesidades del alumnado, cediendo un mayor protagonismo a este agente. Asimismo, mientras que anteriormente se ponía énfasis en que el alumnado aprende con y de sus compañeros, ahora también se destaca el aprendizaje del docente cuando implementa los aspectos positivos que observa y hace frente a los problemas que surgen (Fernández-Río, 2017; Fernández-Río & Méndez, 2016).

La Evaluación Formativa y Compartida y el Aprendizaje Cooperativo

El AC cuenta con una serie de componentes que lo diferencian del resto de metodologías grupales. Uno de ellos es el procesamiento grupal, considerado como un componente esencial, ya que en el AC la evaluación es un proceso integrado, coherente con la metodología y orientado a su mejora (Velázquez, 2013). También se caracteriza por la interacción entre iguales, por lo tanto, la evaluación debe favorecer esta interacción entre alumnos. En consecuencia, implementar el AC debería

Tabla 1. Comparación entre la tendencia tradicional y la tendencia alternativa en evaluación

	Tradicional	Alternativa
¿Para qué se evalúa?	La finalidad es la calificación del alumnado.	La finalidad es el progreso del alumnado.
¿Cómo se evalúa?	Se evalúa mediante la realización de test de condición física de carácter aséptico y puntual.	Se evalúa con diferentes instrumentos adaptados a las finalidades de la evaluación y a lo trabajado en clase.
¿Cuándo se evalúa?	Se realiza de forma puntual al final del proceso.	Se realiza al comienzo, durante y al final del proceso.
¿Qué se evalúa?	Se evalúan la condición y las habilidades físicas, por lo que limita los contenidos del área.	Se evalúan las competencias, por lo que se abarca al alumno en su totalidad.
¿Quién evalúa?	El profesor únicamente.	El profesor y el alumnado.
¿A quién se evalúa?	Al alumnado únicamente.	Al profesor, al alumnado y al proceso de enseñanza-aprendizaje.
¿Para quién se evalúa?	Para el sistema o las instituciones con carácter jerárquico o de control.	Para la mejora de alumnado, del profesorado y del proceso con carácter formativo.
¿Se evalúa la evaluación?	La evaluación no se evalúa.	La evaluación se evalúa.

implicar un modelo de evaluación formativa en el que la autoevaluación y la coevaluación cobraran especial relevancia (Velázquez, 2013).

Fernández-Río, Rodríguez-Gimeno, Velázquez & Santos-Rodríguez (2013) destacan la importancia que se otorga al proceso en el AC, a diferencia de las estructuras competitivas, que focalizan sus esfuerzos en el resultado. Para ser coherentes con esta forma de entender el AC, Fernández-Río et al. (2013) consideran que la evaluación se debe desarrollar como un aspecto continuo, permanente, integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y encaminado a su mejora, coincidiendo por tanto con las características básicas de la EFyC. Alonso, Alonso, & Echarri (2017) consideran que la evaluación se encuentra integrada en el AC mediante uno de sus componentes, el procesamiento grupal. Asimismo, indican que el hecho de que la evaluación sea coherente con un modelo cooperativo de EF implica una serie de principios basados en la propuesta de EFyC.

Por último, diferentes autores consideran que, tanto en la metodología del AC como en la evaluación, son necesarios procesos cooperativos y colaborativos, que se suelen llevar a cabo mediante procesos de autoevaluación y coevaluación, aunque es preferible avanzar también hacia propuestas de evaluación compartida (López-Pastor, Barba, Vacas, & Gonzalo, 2010; López-Pastor, Monjas, Manrique, Barba, & González, 2008; Manrique, Vacas, & Gonzalo, 2011).

Mediante este trabajo pretendemos investigar la aplicación de sistemas de EFyC en las propuestas didácticas basadas en el AC por los profesores pertenecientes a un seminario permanente de formación del profesorado de EF en la etapa de Educación Primaria. Para este propósito planteamos dos objetivos:

1. Estudiar si el profesorado perteneciente a este grupo de trabajo que utiliza la metodología de AC en EF realiza sistemas de EFyC en dichas propuestas.

2. Examinar las responsabilidades que asume el alumnado de Educación Primaria en los procesos de evaluación dentro de las propuestas didácticas de EF basadas en el AC.

Método

Participantes

Los participantes del estudio son tres profesores pertenecientes a un grupo de trabajo de formación del profesorado de EF. Dos de los participantes trabajan en colegios rurales y uno en una escuela urbana. De los dos colegios rurales uno es un Centro Rural Agrupado, con las características particulares que tiene, de escuelas unitarias e incompletas, profesores itinerantes: diferentes edades en el aula, grupos pequeños y muy diversos, etc. (López-Pastor, 2006b; Ruiz-Omeñaca, 2008).

La finalidad del grupo de trabajo es el perfeccionamiento profesional de un colectivo de profesores de EF. Para la consecución de sus objetivos utiliza la Investigación-Acción como metodología de trabajo. El diseño empleado en cada una de las espirales de Investigación-Acción pasa por siete fases: (a) problema; (b) acción; (c) observación; (d) análisis individual; (e) análisis colectivo; (f) repetición de ciclos de acción-reflexión-planificación hasta que se soluciona el problema; y (g) difusión.

Diferentes estudios (Córdoba et al., 2016; Fernández, Fraile, & Fuentes, 2014; López-Pastor et al., 2016) indican que trabajar con esta metodología tiene las siguientes ventajas en EF: (a) favorece el desarrollo profesional de los profesores de EF cuando se comparte con otros docentes; (b) supone un apoyo gracias a los recursos de formación permanente; (c) genera una actitud crítica, reflexiva y colaborativa en el profesorado;

(d) beneficia el desarrollo de una identidad profesional docente; y (e) permite evolucionar como profesor mediante la figura del docente como investigador.

Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

Nuestra investigación se estructura como un estudio de casos múltiple (Stake, 1998), en el que cada profesor estudiado es considerado como un caso. De las diferentes técnicas de recogida de datos que son utilizadas en los estudios de casos nos decantamos por la observación directa no participante, la entrevista individual semiestructurada y el análisis documental (Stake, 1998; Taylor & Bogdan, 1987). Por tanto, se trata de un estudio de carácter cualitativo.

Utilizamos la observación directa no participante por la necesidad de observar cómo se suceden las dinámicas cotidianas de evaluación en los contextos de AC en EF; pero es “no participante” para no interferir en la aplicación de los sistemas de evaluación. Para la recolección de datos se elabora una ficha de observación, compuesta por 10 ítems que guían las descripciones de los sucesos observados (Tabla 2). En cada uno de los casos se realizaron tres observaciones de media, con una duración de una hora cada sesión.

La ficha de observación directa no participante fue validada por dos profesores de universidad, pertenecientes a la Red Nacional de Evaluación Formativa y se han seguido para ello los criterios establecidos por Porta & Silva (2003). En ella se plantean los ítems más adecuados para comprobar el tipo de evaluación que lleva a cabo el docente en el aula. Asimismo, la observación fue realizada por otro profesor experto en evaluación que fue anotando los datos en una ficha de registro elaborada ad hoc.

Tabla 2. Ficha para la observación directa no participante

Ficha para la observación directa no participante
- Tipo de evaluación utilizada en las dinámicas habituales de evaluación.
- Tipo de evaluación utilizada en situaciones de AC.
- Tipo de participación del alumnado en la evaluación.
- Momento de participación del alumnado en la evaluación.
- Personas a las que evalúa el alumnado.
- Modo en el que se produce la cesión de responsabilidad.
- Tipos de instrumentos utilizados en las dinámicas de evaluación.
- Modo en el que se utilizan los instrumentos.

Optamos por la entrevista individual semiestructurada porque son necesarias las interpretaciones de los agentes que desarrollan el proceso de evaluación (Stake, 1998), contando con una serie de preguntas elaboradas previamente a la realización de la entrevista,

pero manteniendo siempre abierta la posibilidad de incluir nuevas preguntas que surjan durante el diálogo con los participantes. Para su puesta en marcha se elaboró un guion inicial de 10 preguntas (Tabla 3). A cada uno de los participantes se le realizó una entrevista de media hora de duración, aproximadamente.

Tabla 3. Entrevista semiestructurada

Entrevista semiestructurada
- ¿Consideras que realizas EFyC?
- Si es así ¿Por qué?
- ¿Utilizas la EFyC cuando llevas a cabo AC, bien como metodología o bien como actividades cooperativas?
- Si es así ¿Cuáles son las razones para que procedas de esta manera?
- ¿Consideras coherente emplear la EFyC cuando utilizas AC?
- Si es así ¿Por qué?
- ¿Consideras importante la participación del alumnado en la evaluación?
- Si es así ¿Por qué?
- ¿De qué forma participa tu alumnado en la evaluación?
- ¿Cuáles crees que son las posibles responsabilidades que adquieren los alumnos cuando participan en los procesos de evaluación?

Utilizamos el análisis de documentos para poder triangular mejor la recogida de datos. Nos centramos en analizar las Unidades Didácticas que utilizan una metodología de AC de cada uno de los tres casos. Para ello se diseña un instrumento compuesto por 9 ítems iniciales (Tabla 4). Este instrumento también estaba abierto a la inclusión o eliminación de algún indicador durante el proceso de análisis de los documentos.

Tabla 4. Ficha para el análisis de documentos

Ficha para el análisis de documentos
- Explicitación del tipo de evaluación utilizada y la justificación de su elección.
- Explicación de la metodología cooperativa y su relación con el sistema de EFyC.
- Tipo de participación del alumnado en la evaluación.
- Responsabilidad que asume el alumnado en la evaluación.
- Momento en el que el alumnado participa en la evaluación.
- Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que el alumnado evalúa.
- Modo en el que se produce la cesión de responsabilidad por parte del docente.
- Tipos de instrumentos utilizados para la evaluación.
- Utilización formativa de los instrumentos.

Dado que se trata de un estudio cualitativo de estudio de caso, se busca la comprensión de una situación contextualizada. El análisis de los datos se realiza a partir de unas categorías previas, que posteriormente se modifican y corrigen a partir de los datos encontrados. Finalmente queda una estructura de 3 categorías y 5 subcategorías, que presentamos en la Tabla 5 y que

se utiliza para organizar el apartado de resultados y discusión. Las subcategorías no aparecen como títulos de subapartados, pero sí pueden observarse claramente en la presentación de resultados.

Tabla 5. Sistema de categorías y subcategorías empleado en la investigación

Objetivo	Categorías	Subcategorías
1	1. Tipo de evaluación utilizada en las dinámicas habituales y en el AC en EF. 2. Instrumentos de evaluación utilizados en las propuestas de AC en EF.	1.1. Tipo de evaluación aplicada en las dinámicas habituales de EF. 1.2. Tipo de evaluación aplicada en las propuestas de AC en EF. 2.1. Tipos de instrumentos utilizados en las dinámicas habituales y en el AC en EF y su correspondencia con la propuesta de EFyC.
2	3. Participación y responsabilidad del alumnado en la evaluación en EF en AC.	3.1. Tipo de participación del alumnado en función de los instrumentos de evaluación en EF. 3.2. Importancia de la participación del alumnado en la evaluación en EF.

Resultados y Discusión

A continuación mostramos el análisis de los resultados y la discusión. Su desarrollo conjunto se debe a que en investigaciones de tipo cualitativo es coherente intercalar los datos obtenidos con su interpretación y discusión con otros estudios. Para una mejor exposición de los datos nos valemos de varios códigos en las citas literales. En primer lugar, se indica el caso en cuestión con la letra C y el número correspondiente. En segundo lugar, se indica la técnica de recogida de datos utilizada junto a al número que corresponda, indicando una “E” cuando se refiere a la entrevista individual semiestructurada; “OBS” cuando hace referencia a la observación directa no participante; y “AD” cuando nos referimos al análisis de documentos.

En la primera categoría se utilizan dos subcategorías, porque pretendemos diferenciar entre los sistemas de evaluación utilizados en su dinámica habitual y los utilizados en propuestas cooperativas, comprobando si varían en alguno de los casos. En la segunda categoría planteamos una subcategoría, porque pretendemos conocer los instrumentos utilizados por los profesores estudiados en sus dinámicas habituales y en las propuestas de AC y si existe una correspondencia entre estos instrumentos y la propuesta de EFyC. Por último, en la tercera categoría también se utilizan dos subcategorías para poder diferenciar el tipo de participación del alumnado en la evaluación, los elementos en los que el alumno incide y la valoración que hacen los profesores estudiados sobre este proceso.

Tipo de evaluación utilizada en las dinámicas habituales y en el Aprendizaje Cooperativo en Educación Física

Los datos obtenidos indican que el tipo de evaluación que predomina como sistema habitual de evaluación en EF es la EFyC, aunque no en todos los casos.

Yo considero que sí que hago evaluación formativa. (C1; E)

Sí. Yo creo que sí que hago evaluación formativa. (C3; E)

No siempre, ni en todas las unidades, ni todos los días. (C2; E)

Este tipo de resultados coincide con lo señalado por otros estudios de grupos de trabajo de profesores de EF, aunque también nos muestra algo bastante habitual en estos procesos de cambio: hay diferentes grados en la utilización de sistemas de evaluación formativa por parte del profesorado de EF que entran en estas dinámicas de innovación (Barba & López-Pastor, 2006; Cebrián, Martín, & Miguel, 2013; Córdoba et al., 2016; López-Pastor, Pedraza, Ruano, & Sáez, 2017; Ruiz-Omeñaca, 2008; 2011).

Los motivos que llevan al profesorado de EF a considerar que utilizan evaluación formativa son varios. En primer lugar, los participantes del estudio destacan la mejora que supone para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Yo considero que sí que hago evaluación formativa, principalmente para mejorar mi proceso de enseñanza a los chicos. (C1; E)

La realización de una asamblea sobre las dificultades de los alumnos permite mejorar el proceso de enseñanza. (C1; OBS1)

En segundo lugar, acentúan el carácter continuado de la evaluación que realizan.

Yo creo que sí que hago evaluación formativa porque, en primer lugar, es una evaluación continua que hago yo con los chicos. (C3; E)

(Hablando sobre la ficha de seguimiento grupal) Este instrumento es formativo en la medida en la que se lleva un registro diario de todos los alumnos. Se puede realizar orientaciones a los alumnos que necesitan mejorar para que consigan de mejor manera los aprendizajes. (C3; OBS1)

En tercer lugar, consideran la presencia de feedback como uno de los motivos por los que consideran sus evaluaciones verdaderamente formativas.

Yo les pido portafolios, es un ejemplo, y el portafolio me lo dan a mí, se lo reviso, se lo vuelvo a entregar, van viendo qué cosas tienen que mejorar. (C3; E)

En las intervenciones del profesor observamos cómo el feedback proporcionado es de utilidad para el conjunto de alumnos porque van implementando las recomendaciones y van definiendo su proyecto. (C3; OBS1)

Estos tres aspectos concuerdan con las bases teóricas de este modelo de evaluación, en las que el papel del feedback continuado durante todo el curso es una característica fundamental de este tipo de sistemas (Hernández-Álvarez & Velázquez-Buendía, 2004; López-Pastor, 2006a; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

Por último, los participantes destacan los beneficios que supone para el alumnado en el desarrollo de la autonomía y en la mejora de la autorregulación.

(Hablando sobre el cuaderno del alumno). La participación del alumnado en este instrumento es total. El profesor cede la responsabilidad en el alumno, cuyos beneficios son el aumento de la autonomía, de la responsabilidad individual o del trabajo personal. (C1; OBS1)

(Hablando sobre la ficha de autoevaluación del alumnado). Este trabajo de forma continuada permite desarrollar la autonomía persona del alumnado y la autorregulación de las acciones para incrementar los resultados. (C2; OBS4)

(Hablando sobre el cuaderno del alumno). Los beneficios de que el alumnado sea el encargado de su evaluación son el aumento de la autonomía en el trabajo propio y la autorregulación para realizar un trabajo ordenado y claro. (C3; OBS3)

Uno de los casos destaca que, además de la mejora que supone para el alumnado, también beneficia al profesor y al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Yo también estoy formándome, en el sentido de que no lo dejo todo para el final, sino que a medida que estoy trabajando con ellos voy recibiendo información de cómo está siendo el proceso. [...] De manera que, si lo dejara todo para el final pues, aunque hubiera cosas que mejorar, como es el final, pues ya no podría. (C3; E)

Estas conclusiones son destacadas por algunos autores que indican que este tipo de evaluación mejora al evaluado, al evaluador y al proceso. Esto es, remarca la idea de que la evaluación formativa busca un triple beneficio: mejorar el aprendizaje del alumnado, mejorar la calidad docente del profesorado, poder mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras se está llevando a cabo (López-Pastor, 1999; 2006a; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). En cuanto a la mejora de la autonomía del alumnado y la autorregulación de su aprendizaje, algunas investigaciones llegan también a esta misma conclusión (López-Pastor, Barba, & González, 2005; Méndez, 2005).

En cuanto al carácter compartido de la evaluación, los participantes del estudio indican que lo llevan a cabo incluso en la calificación. Uno de los profesores afirma que realiza evaluación compartida en todos los cursos menos en los de menor edad, debido a que considera que los alumnos no cuentan con las capacidades necesarias para este proceso.

Principalmente hablamos de 4º, 5º y 6º [...]. Yo anteriormente no estoy haciendo evaluación compartida con los niños porque considero que no tienen la madurez suficiente, pero con 4º, con 5º y con 6º sí que la llevamos a cabo. (C1; E)

Esta idea choca con varios estudios que demuestran lo contrario, que es perfectamente viable utilizar sistemas de EFyC en cualquier etapa educativa: en Educación Infantil (García-Herranz, 2017; Rodríguez & Barba, 2017), Educación Primaria (Herranz-Sancho, 2013, 2017; Pedraza, 2014), en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (López-Pastor, 2006a), en Bachillerato (Heras-Bernardino & Pérez-Pueyo, 2017), en Formación Inicial del Profesorado (Cañadas, Castejón, & Santos-Pastor, 2018; López-Pastor, 2008, 2009; Romero, Fraile, López-Pastor, & Castejón, 2014) y, de manera más amplia, en todas las etapas (López-Pastor, 2006a; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

Todos los profesores afirman utilizar procesos de EFyC en las propuestas de AC en EF:

Sí. El tema de compartida (...) tengo dificultades con la edad. (C1; E)

Sí que intento en la mayor parte de las veces. (C2; E)

Sí. Sobre todo, en las paradas de reflexión-acción. (C3; E)

Esta información concuerda con diferentes trabajos en los que también se especifica el uso de este tipo de evaluación con metodología cooperativa (Barba & López-Pastor, 2006; López-Pastor et al., 2017; Manrique et al., 2011; Ruiz-Omeñaca, 2008; 2011; Velázquez, 2013). En cuanto a los motivos para proceder de esta manera, los maestros destacan la inclusión de la cooperación como aprendizaje en sí mismo, en lugar de como mero recurso, gracias a la EFyC y a algunos de sus instrumentos.

En las preguntas de ampliación que ellos tienen que hacer en su portafolio pues sí que hay preguntas que giran por: ¿Qué es la cooperación?, ¿Cómo trabajarla? (C3; E)

En esta asamblea se realiza una reflexión sobre la cooperación. Mediante preguntas se pretende que el concepto de cooperación se clarifique y que sea interiorizado por el alumnado. De esta manera concluimos que la cooperación se entiende como contenido. (C2; OBS3)

Tabla 6. Instrumentos utilizados por los profesores estudiados

Caso	C1	C2	C3
Instrumento de evaluación	Registro anecdótico en el cuaderno del profesor Portafolio o cuaderno del alumno Ficha de autoevaluación del alumnado Ficha de seguimiento grupal Cuestionario de autoevaluación inicial y final Asamblea Paradas de reflexión-acción Rúbrica de aprendizaje Ficha de evaluación sobre el maestro	Cuaderno del profesor Ficha de seguimiento grupal Ficha de autoevaluación del alumnado Asamblea Paradas de reflexión-acción Ficha de evaluación de la Unidad Didáctica y autoevaluación del profesor Ficha de evaluación sobre el maestro Grabaciones de video	Portafolio o Cuaderno del alumno Ficha de autoevaluación del alumnado Registro anecdótico y apuntes del profesor Asamblea Paradas de reflexión-acción Ficha de seguimiento grupal Ficha de coevaluación grupal Lista de control de los estándares de aprendizaje evaluables
Instrumentos de calificación	Entrevistas para la calificación dialogada		Rúbrica de calificación grupal Entrevistas para la calificación dialogada

Esta idea concuerda con la desarrollada en la “pedagogía de la cooperación”, en la que no solo se utiliza una metodología cooperativa, sino que la cooperación se articula como objeto de aprendizaje por el alumnado (Fernández-Río, 2017; Fernández-Río & Méndez, 2016; Velázquez, 2015; 2018).

En segundo lugar, uno de los participantes considera que es coherente utilizar de forma conjunta el AC y la EFyC.

Yo creo que van de la mano. Tú cuando haces evaluación formativa con los chicos en realidad no deja de ser algo cooperativo [...]. Los dos buscáis un mismo objetivo. El profesor y el alumno buscan pues que los dos aprendan. (C3; E)

Esta idea la indican otros trabajos que evalúan el AC mediante la EFyC y que consideran que la utilización de sistemas de EFyC es el paso más lógico y coherente que dar en evaluación cuando se trabaja con metodologías de AC (Alonso et al., 2017; Fernández-Río et al., 2013; López-Pastor et al., 2017; Manrique et al., 2011).

Instrumentos de evaluación utilizados en las propuestas de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física

Tras preguntar a los tres casos por los tipos de instrumentos utilizados, observar sus dinámicas de evaluación y analizar sus Unidades Didácticas, hemos organizado los datos en la Tabla 6, según el caso. Primero los instrumentos de evaluación y luego los de calificación.

Todos los profesores coinciden en la utilización del cuaderno del profesor y dos de ellos en emplear también el cuaderno del alumno. Estas son dos de las cinco líneas de actuación que se recomienda en la propuesta

de EFyC (López-Pastor, 2006a). Los profesores destacan su carácter integrador como un elemento esencial para utilizar estos instrumentos.

El cuaderno del profesor, ahí [...] va todo integrado, luego sacas las fichas de seguimiento grupal, y puedes realizar fichas de seguimiento individual. (C2; E)

(Hablando sobre lo que incluye el cuaderno del profesor). Ficha de seguimiento de los indicadores de logro de la Unidad Didáctica [...], Registro anecdótico [...], Lista de control de los estándares de aprendizaje evaluables. (C3; AD)

En trabajos sobre la EFyC ya se indica la flexibilidad de estos instrumentos y la posibilidad de estructurarlos de forma diferente, según las necesidades de cada profesor con resultados y conclusiones positivas (Herranz-Sancho, 2013; 2017).

Participación y responsabilidad del alumnado en la evaluación en Educación Física en el Aprendizaje Cooperativo

Cuando se pregunta a los maestros por el tipo de participación del alumnado en función de los instrumentos de evaluación en EF, los datos indican que la responsabilidad adquirida por el alumnado en la evaluación viene determinada por los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en los que interviene. Los profesores utilizan instrumentos que permiten al alumnado participar en la evaluación de su aprendizaje, del aprendizaje de sus compañeros, de la Unidad Didáctica y de la actuación docente. Los instrumentos de evaluación más utilizados son: las asambleas, las fichas de evaluación del maestro y de la Unidad Didáctica, las fichas de autoevaluación, el cuaderno del alumno y la rúbrica de evaluación grupal.

Ficha de evaluación sobre el maestro y la Unidad Didáctica. (C2; AD)

(Hablando del cuaderno del alumno). Es utilizado por el alumnado de forma continuada. [...] Los alumnos son conscientes de cuáles son las metas que deben lograr y pueden orientar sus actuaciones a la consecución de estos objetivos. (C1; OBS1)

(Hablando de la rúbrica de evaluación grupal) La participación del alumnado en esta forma de evaluar es total, puesto que son evaluados por sus compañeros y ellos hacen lo propio [...] (El objetivo es) evaluar y mejorar los proyectos de los compañeros mediante una coevaluación. (C3; OBS2)

La participación del alumnado en la evaluación de su aprendizaje, del aprendizaje de sus compañeros, de la Unidad Didáctica y de la actuación docente ha sido experimentada y comprobada en diferentes contextos, con resultados normalmente positivos (Casado, 2017; Castanedo & Capllonch, 2017; Fuentes & López-Pastor, 2017; Herranz-Sancho, 2013; 2017; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Martínez-Benito, 2017).

Los maestros consideran importante que el alumnado participe en los procesos de evaluación en EF por varias razones. La primera es porque aumenta la información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo:

De ellos también podemos saber muchas cosas de qué es lo que funciona, de qué es lo que no funciona, qué es lo que se puede mejorar, qué es lo que tenemos que reforzar. (C2; E)

(Hablando sobre las asambleas). Los alumnos, exponen las dificultades e intentan resolverlas. Es beneficio que la responsabilidad recaiga en el alumnado, ya que son ellos los que conocen las dificultades a las que se han enfrentado en la actividad. (C1; OBS1)

También porque favorece la toma de conciencia de la evolución de sus aprendizajes y porque aumenta la autonomía y mejora la autorregulación de su proceso de aprendizaje.

Considero que es importante porque él tiene que saber su punto inicial que tenía, su punto de mejora, en qué ha mejorado, en qué no ha mejorado. (C1; E)

Más que nada para que él reflexione si lo que está haciendo lo está haciendo bien, y si no lo hace bien, en qué puede mejorar él. (C2; E)

Para que sea más autónomo y aprenda a ser más consciente de lo que aprende y de lo hace [...]. En el caso de que tenga dudas, el profesor le pueda ayudar y orientar un poco por dónde debería de ir. (C3; E)

Estos resultados coinciden con los extraídos por varios estudios sobre la participación del alumnado en

la evaluación y la importancia que tiene este proceso tanto para el profesor como para los propios alumnos, por las ventajas que tiene y los aprendizajes que genera (Herranz-Sancho, 2013; 2017; López-Pastor et al., 2005; Méndez, 2005; Moreno, Vera, & Cervelló, 2006; Vera & Moreno, 2009).

A pesar de considerar que estos procesos son fundamentales, uno de los profesores indica que el comienzo no es alentador, ya que en ese momento la información no es veraz.

Yo en algunas unidades sí que tengo lo de evaluar al profesor y demás, pero lo que me estoy llevando a cabo, que no veo que sean unas evaluaciones muy, muy objetivas. (C1; E)

Para este propósito, el caso número tres enfatiza en una serie de valores para que su realización sea de utilidad. También indica que la evaluación compartida es un proceso que mejora con la práctica.

Yo sobre todo hay dos aspectos que destacado cuando se hace coevaluación y que son dos aspectos que son fundamentales para la vida que es la honestidad y la sinceridad. Tienes que ser honesto cuando uno se equivoca o cuando tienes que aceptar que otro grupo ha sido mejor y tienes que ser sincero. Creo que son dos valores que en la sociedad de hoy se están perdiendo y que tenemos que reforzarlos desde Primaria. (C3; E)

El hecho de que la cesión de responsabilidad en el alumnado genera dificultades al comienzo ha sido evidenciado en diferentes trabajos (López-Pastor, 1999; 2006a; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Vera & Moreno, 2007), que también indican que se trata de dificultades que se superan con el paso del tiempo y con procesos de evaluación formativa también sobre este tipo de situaciones de aprendizaje. Como tantas otras cosas, se trata de procesos de aprendizaje que requieren tiempo por parte del alumnado y orientación por parte del docente.

Conclusiones

Los resultados encontrados muestran que el profesorado estudiado utiliza sistemas de EFyC de forma habitual, pero que lo hace siempre cuando utiliza la metodología de AC en EF. Los motivos principales que llevan a estos profesores a utilizar este modelo de evaluación en sus dinámicas habituales son que: (a) mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados; (b) presenta un marcado carácter continuo; (c) ofrece un feedback continuado a los alumnos sobre el estado de su proceso de aprendizaje y las medidas para incrementar los re-

sultados; y (d) favorece la participación del alumnado en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Respecto a las Unidades Didácticas en las que utilizan AC, los maestros emplean siempre los sistemas de EFyC porque favorece la inclusión de la cooperación como un contenido y porque consideran muy coherente y lógica la utilización conjunta de la EFyC y el AC.

Respecto al segundo objetivo, los resultados encontrados muestran que, en todos los casos, el alumnado de Educación Primaria asume responsabilidades en los procesos de EFyC ligados a propuestas didácticas de EF basadas en el AC. Una gran parte de los instrumentos utilizados por estos profesores cuenta con un carácter compartido entre el profesor y el alumno. Se observa que existen diferentes tipos de participación del alumnado, diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que el alumno evalúa y varios modos en el que el profesor comparte la responsabilidad de la evaluación con el alumnado. Los profesores utilizan instrumentos que permiten al alumnado participar en la evaluación de su aprendizaje, del aprendizaje de sus compañeros, de la Unidad Didáctica y de la actuación docente, destacando las asambleas, las fichas de evaluación del maestro y de la Unidad Didáctica o el cuaderno del alumno entre otros. La valoración que estos profesores hacen de la participación del alumnado en

la evaluación es positiva. Los participantes consideran que esta participación incrementa la cantidad de información obtenida, favorece que alumnado conozca su estado inicial, la evolución de sus aprendizajes y la forma en la que incrementarlos, y que también genera una mayor autonomía de trabajo y una autorregulación del proceso de aprendizaje.

Un estudio de casos implica un análisis prolongado. En nuestro caso ha sido solo de siete semanas. Por este motivo, la primera limitación de la investigación es el tiempo empleado en el estudio de los casos. Un tiempo más prolongado hubiera permitido una mayor profundidad en los datos obtenidos. Dado que se trata de un estudio cualitativo, no pueden realizarse generalizaciones; pero los resultados sí podrían ser transferibles a otros contextos y situaciones similares. Por tanto, podría ser interesante replicar el estudio con profesorado de EF de otros contextos, bien que formen parte también de grupos de trabajo, o incluso que no formen parte de ninguno, pero que utilicen la metodología de AC en sus clases.

A partir de los resultados encontrados parece conveniente investigar más la relación entre la EFyC, el AC y la formación permanente del profesorado, especialmente la ligada a seminarios permanentes o grupos de trabajo colaborativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, G., Alonso, M., & Echarri, C. (2017). La evaluación en la cooperación como camino de mejora. En J. V. Ruiz-Omeñaca (Coord.), *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física* (pp. 213-233). Madrid: Editorial CCS.
- Barba, J. J., & López-Pastor, V. M. (Coords.). (2006). *Aprendiendo a correr con autonomía: Buscando un ritmo constante y sostenible en esfuerzos de larga duración. Unidades Didácticas y Experiencias en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Blázquez, D. (2017). *Cómo evaluar bien Educación Física: El enfoque de la evaluación formativa*. Barcelona: Inde.
- Casado, P. (2017). Instrumentos para evaluar y calificar de forma democrática y comprensible en Educación Primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2) 284-291. doi:10.22370/ieya.2017.3.2.737.
- Cañadas, L., Castejón, F.J., & Santos-Pastor, M.L. (2018). Relación entre la participación del alumnado en la evaluación y la calificación en la formación inicial del profesorado de educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(39), 291-300. DOI: 10.12800/ccd.v1i1.1172
- Castanedo, J. M., & Capllonch, M. (2017). Evaluación Formativa y Compartida en el modelo inclusivo retos individuales con responsabilidad compartida. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2) 118-126. doi:10.22370/ieya.2017.3.2.710.
- Cebrián, B., Martín, M. I., & Miguel, Á. (2013). *Cómo trabajar la motricidad en el aula. Cuñas motrices para Infantil y Primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Córdoba, T., Carbonero, L., Sánchez, D., Inglada, S., Serra, M., Blasco, M., & Ivanco, P. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (29), 264-269.
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: Una guía para implementar de manera efectiva el Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (32), 264-269.
- Fernández-Río, J., & Méndez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (29), 201-206.
- Fernández-Río, J., Rodríguez-Gimeno, J. M., Velázquez, C., & Santos-Rodríguez, L. (2013). *Actividades y juegos cooperativos para educar en la escuela y en el tiempo libre*. Madrid: Editorial CCS.
- Fernández, M., Fraile, A., & Fuentes, J. M. (2014). Análisis de la experiencia formativa de un grupo de docentes de Educación Física a través de un Seminario de Investigación-Acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (80), 111-131.
- Fuentes, T., & López-Pastor, V. M. (2017). Evaluación auténtica, coevaluación y uso de las TIC en Educación Física: Un estudio de caso en secundaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 42-46. doi:10.22370/ieya.2017.3.2.697.
- García-Herranz, S. (2017). Una experiencia de estimulación temprana y evaluación formativa en Educación Infantil. En V. M. López-Pastor, y Á. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y Compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 118-127). León: Universidad de León.
- Heras-Bernardino, C., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). El proceso de evaluación formativa en la etapa de bachillerato: Trabajo de síntesis a partir de una búsqueda documental colaborativa. En V. M. López-Pastor, y Á. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y Compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 298-313). León: Universidad de León.
- Hernández-Álvarez, J. L., & Velázquez-Buendía, R. (Coords.). (2004). *La evaluación en Educación Física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó.
- Herranz-Sancho, M. (2013). *Desarrollo de procesos de autoevaluación y*

- evaluación compartida en la etapa de educación primaria: Un estudio de casos en el área de Educación Física* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Herranz-Sancho, M. (2017). La participación del alumnado en los procesos de evaluación en educación primaria: Autoevaluación y evaluación compartida. En V. M. López-Pastor, y Á. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y Compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 180-193). León: Universidad de León.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: Estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2006a). *La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La Evaluación Formativa y Compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2006b). *La Educación Física en la Escuela rural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de Evaluación Formativa y Compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la Formación Inicial del Profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311. doi:10.1080/02619760802208452.
- López-Pastor, V. M., Barba, J. J., & González, M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (17), 21-37.
- López-Pastor, V. M., Barba, J. J., Vacas, R. A., & Gonzalo, L. A. (2010). La evaluación en Educación Física y las actividades físicas cooperativas. ¿Somos coherentes? Las posibilidades de la Evaluación Formativa y Compartida. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 225-255). Barcelona: Inde.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative Assessment in Physical Education: A Review of International Literature. *Sport, Education & Society*, 18(1), 57-76. doi:10.1080/13573322.2012.713860.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J., & 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 coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477. doi:10.1174/113564008786542208.
- López-Pastor, V. M., Pedraza, M. Á., Ruano, C., & Sáez, J. (Coords.). (2017). *Educación Física y Dominios de Acción Motriz: Unidades Didácticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y Compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- López-Pastor, V. M., Ruano, C., Hernángomez, Á., Cabello, A. M., Hernández, B., Sánchez, B.,... & Egido, J. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, Investigación-Acción y programación por Dominios de Acción Motriz. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (29), 270-279.
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). We had to do intelligent thinking during recent PE: Students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1). 23-39. doi:10.1080/09695940903565412.
- Manrique, J. C., Vacas, R., & Gonzalo, A. (Coords.). (2011). *Las habilidades físicas básicas: Una buena oportunidad para la cooperación. Unidades didácticas y experiencias en Educación Primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martínez-Benito, R. (2017). La Evaluación Formativa y Compartida como estrategia para mejorar la eficacia de los trabajos en grupo: Una experiencia en Educación Física. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2) 88-93. doi:10.22370/ieya.2017.3.2.705.
- Méndez, A. (2005). Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuentes con los modelos alternativos de iniciación deportiva. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (17), 38-58.
- Moreno, J. A., Vera, J. A., & Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, (340), 731-754.
- Ní Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233. doi: 10.1080/17408989.2012.666787.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E., & Ruiz-Omeñaca, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.
- Pedraza, M. Á. (2014). Evaluación de la Educación Física en la escuela rural. Resultados de un estudio en el tercer ciclo de Educación Primaria. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, (135), 36-39.
- Rodríguez, M., & Barba, J. J. (2017). La evaluación entre iguales en un aula de escuela rural con los tres cursos de infantil juntos. En V. M. López-Pastor, y Á. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y Compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 150-156). León: Universidad de León.
- Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14), 388-406.
- Romero, M., Fraile, A., López-Pastor, V. M., & Castejón, J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y aprendizaje*, 37(2), 310-341. doi:10.1080/02103702.2014.918818.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2008). *Educación Física para la Escuela rural*. Barcelona: Inde.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2011). *El Cuento motor en Educación Física*. Sevilla: Wanceluen.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: Inde.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del Aprendizaje Cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: Estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (28), 234-239.
- Velázquez, C. (2018). El enfoque de la coopedagogía como pieza clave en la transformación social. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (Coords.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 273-291). Lleida: Universidad de Lleida.
- Vera, J. A., & Moreno, J. A. (2007). El pensamiento del profesorado en Educación Física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(2).
- Vera, J. A., & Moreno, J. A. (2009). ¿Debemos ceder responsabilidad a los alumnos para que participen en la evaluación en Educación Física? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (29), 91-96.