



**Universidad
de La Laguna**



**Escuela de Doctorado
y Estudios de Posgrado**
Universidad de La Laguna

La evaluación formativa: desde el marco curricular a la práctica educativa

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE
IDIOMAS. ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

Autor: Robin Armas Rodríguez

Tutor: Francisco Jiménez Jiménez

Modalidad: Investigación Científica. Formato publicación científica

Revista seleccionada: Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y
Recreación

Curso Académico: 2023/2024

Julio, 2024

ÍNDICE

ARTÍCULO

Introducción.....	4
Materiales y métodos.....	5
Diseño.....	5
Participantes	6
Instrumentos de recogida de datos.....	6
Análisis de contenido.	6
Ficha de metaevaluación didáctica.....	6
Autoinforme estructurado.....	6
Cuestionario sobre aspectos didácticos de la evaluación formativa.....	6
Procedimiento.....	7
Análisis de datos.....	8
Análisis cualitativo	8
Análisis cuantitativo	8
Resultados.....	8
Resultados cualitativos	8
Procedimiento de aplicación del sistema de evaluación de la PE	9
Procedimiento de aplicación del sistema de evaluación del PN.....	9
Resultados cuantitativos	11
Discusión	12
Conclusiones.....	14
Referencias bibliográficas	14

DATOS DE LA REVISTA/NORMAS PARA AUTORES

Normas generales de publicación	17
Remisión de manuscritos.....	17
Normas específicas de publicación	18

La evaluación formativa: desde el marco curricular a la práctica educativa
Formative Assessment: From the Curricular Framework to Educational Practice
Robin Armas Rodríguez
Universidad de La Laguna (España)

Resumen. La evaluación formativa se contempla en el primer nivel de concreción como un requerimiento normativo del sistema educativo, sin embargo, se destaca una falta de concreción, quedando a criterio del docente el diseño evaluativo a implementar. Los objetivos de esta investigación se centran en analizar el alineamiento curricular, de los dos primeros niveles de concreción, hasta su resolución en la práctica educativa y desvelar la percepción del alumnado acerca del sistema de evaluación que se le aplica. La investigación se realizó durante el desarrollo de una situación de aprendizaje de voleibol en segundo de Educación Secundaria, utilizando el modelo *Tactical Games Approach* (Mitchell et al., 1997). Se utilizó un diseño cuasiexperimental desde un enfoque metodológico mixto, en el que se aplicó al alumnado un cuestionario *ad hoc* centrado en la percepción del alumnado acerca de la evaluación y realizó un análisis de contenido de la normativa vigente, y de un autoinforme estructurado y también se utilizó un instrumento de metaevaluación para analizar la práctica educativa. Los resultados manifiestan una ausencia de los rasgos caracterizadores de la evaluación formativa en las principales normativas curriculares. Estos comienzan a aparecer en la Orden de Evaluación previa a la Programación General y en este documento. La práctica educativa discriminada a través de la metaevaluación muestra la presencia de los rasgos nucleares de la evaluación formativa a pesar de la ausencia de algunos de ellos en los niveles curriculares anteriores, esta presencia ha sido a su vez ratificada a través del cuestionario aplicado al alumnado.

Palabras clave: innovación docente, evaluación como aprendizaje, metaevaluación, enseñanza secundaria, educación física.

Abstract. Formative assessment is considered at the first level of specification as a normative requirement of the educational system; however, there is a notable lack of specificity, leaving the design of the assessment up to the teacher's discretion. The objectives of this research focus on analyzing the curricular alignment of the first two levels of specification, up to its resolution in educational practice, and revealing students' perceptions about the assessment system applied to them. The research was conducted during a volleyball learning situation in the second year of Secondary Education, using the Tactical Games Approach model (Mitchell et al., 1997). A quasi-experimental design was used from a mixed methodological approach, in which an *ad hoc* questionnaire focused on students' perceptions about assessment was applied, and a content analysis of current regulations, a structured self-report, and a metaevaluation instrument were used to analyze educational practice. The results show an absence of the characteristic features of formative assessment in the main curricular regulations. These features begin to appear in the Evaluation Order prior to the General Programming and in this document. The educational practice discriminated through metaevaluation shows the presence of the core features of formative assessment despite the absence of some of them in previous curricular levels, this presence has been further ratified through the questionnaire applied to the students.

Keywords. Teaching innovation, assessment as learning, metaevaluation, secondary education, physical education.

Introducción

El enfoque formativo de la evaluación se ha convertido en uno de los rasgos caracterizadores de la evaluación en la enseñanza no universitaria. Desde el primer nivel de concreción, se hace referencia a una evaluación continua, formativa e integradora (Real Decreto 217/2022), con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Orden 31 de mayo de 2023). Así, la Evaluación Formativa (EVF) se convierte en una demanda curricular por parte de las instituciones que el profesorado debe incorporar a su práctica educativa en los distintos niveles educativos. Sin embargo, aunque este requerimiento normativo es claro, no se explica desde el primer nivel de concreción qué puntos clave debe contener la evaluación para considerarse formativa, de esta manera, queda a criterio del profesorado su aplicación práctica. Ello invita a cuestionarse si el segundo y tercer nivel de concreción curricular consiguen especificar qué comprende la EVF y qué se pretende con este tipo de evaluación.

Los rasgos que constituyen lo nuclear de la EVF ha sido objeto de reflexión por parte de diversos autores. En este sentido, se recoge que una EVF debería ser un procedimiento que tenga como finalidad la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) mientras estos se desarrollan, orientando el aprendizaje y reorientando la enseñanza (López-Pastor et al., 2017; López-Pastor et al., 2019). Si bien nos podríamos quedar en esta reflexión, es pertinente especificar que para mejorar este proceso de E-A será necesario cumplir algunos requisitos esenciales.

En primer lugar, deberá existir una evaluación del aprendizaje, donde las tareas evaluativas, también sean tareas de aprendizaje, proporcionando retroalimentación que permita orientar el trabajo futuro (López-Pastor et al., 2017) y donde el alumnado se implique en su evaluación (Teresa et al., 2008), realizando juicios de valor acerca de su propio trabajo y, a su vez, mejorando su capacidad de aprendizaje (Boud & Soler, 2016). El desarrollo del juicio evaluativo abre la vía para la utilización de modelos de aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning models*) que permitan alcanzar una mejora no sólo en el trabajo del alumnado durante su actividad académica, sino en situaciones futuras donde no contarán con apoyo docente (Panadero et al., 2019).

En segundo lugar, deberá existir una evaluación de la enseñanza, con el fin de mejorar la competencia docente, esta podrá realizarse por el propio alumnado (heteroevaluación), por observadores externos, o por el propio profesorado, mediante la autoevaluación (López-Pastor et al., 2017; Souto Suárez et al., 2017).

En tercer, y último lugar, la presencia de varios momentos evaluativos, donde se permita orientar el aprendizaje y reorientar la enseñanza durante el desarrollo de las Situaciones de Aprendizaje (SA) de cada trimestre y antes del informe de calificación correspondiente (Souto et al., 2017). Si bien todo lo anterior tiene un sentido pedagógico, estos rasgos nucleares de la EVF al no estar recogidos en el primer nivel de concreción, quedan a criterio del profesorado el tenerlos o no en cuenta en el diseño del segundo nivel de concreción, y en su práctica educativa en el tercer nivel de concreción curricular.

Atendiendo a las conclusiones de experiencias de implementación de la EVF en el ámbito académico, se constata que este sistema de evaluación mejora la implicación, responsabilidad y autonomía del alumnado y permite encauzar a tiempo problemáticas durante el proceso de E-A, mejorando por vía indirecta el rendimiento académico (Pérez-

Pueyo, López-Pastor et al., 2017; López-Pastor, 2008; López-Pastor et al., 2015). Estas ventajas justifican el empleo de la EVF como alternativa a modelos tradicionales de evaluación ajenos a la participación del alumnado.

En el intento de conocer si la práctica evaluativa está alineada con el marco curricular y con los elementos nucleares de la EVF, la metaevaluación didáctica se muestra como una alternativa válida para responder a este interrogante. En esta línea se encuentran trabajos como los de Jiménez et al., (2001); Jiménez & Navarro (2008) y Navarro & Jiménez (2012), en los que tras su aplicación se muestran mejoras de la práctica evaluativa, al incorporar el profesorado participante en esas experiencias más rasgos nucleares de la evaluación formativa a sus sistemas de evaluación. A su vez, Chaverra & Hernández (2019) ponen de relieve como una acción evaluativa carente de metaevaluación, puede derivar en una pérdida del sentido de esta misma, utilizándola, no como guía para la mejora, sino como un objeto que institucionalice la calificación. Así, la metaevaluación surge desde la necesidad del cuerpo docente de calibrar su acción evaluativa, no sólo desde la responsabilidad como guía del aprendizaje, sino también para poder cumplir con los requerimientos normativos en materia de evaluación. Sin embargo, parece que el enfoque de la metaevaluación no debe centrarse únicamente en mejorar los instrumentos utilizados, más bien debería fomentar una reflexión acerca de los propósitos sobre los que se basa una acción evaluativa y cómo su análisis puede permitir cubrir estas necesidades. Esta reflexión que proponen Chaverra & Hernández (2021) nos lleva a concebir la evaluación como aprendizaje (Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2015) donde se destaca la importancia de promover la participación del alumnado en las diversas fases del proceso de evaluación. Participación que tiene como finalidad formativa el ofrecer al alumnado oportunidades de desarrollar su juicio evaluativo (Boud et al., 2018). Esta capacidad de poder emitir juicios sobre su propio trabajo o el de los demás es una condición imprescindible para la autorregulación del aprendizaje (Panadero et al., 2019).

El presente estudio pretende dar respuesta a tres cuestiones esenciales en relación a la EVF. Por un lado, conocer cuál es el grado de alineamiento curricular entre el primer y el segundo nivel de concreción entorno a la EVF, y discriminar el grado de coherencia interna existente entre el marco curricular y la práctica educativa, y conocer la percepción del alumnado acerca del sistema de evaluación que se le aplica.

Materiales y métodos

Diseño

Se ha llevado a cabo un estudio de tipo cuasiexperimental con un enfoque metodológico mixto (Castañer et al., 2013). El estudio cualitativo se centró en realizar un análisis de contenido de la normativa curricular vigente y de un autoinforme cumplimentado por el autor de este trabajo. Por otro lado, desde el punto de vista cuantitativo se trató de conocer la percepción del alumnado sobre el sistema de evaluación que le fue aplicado, a través de un cuestionario *ad hoc* antes y después del desarrollo de una SA. Esta complementariedad metodológica permite profundizar en la interpretación de la investigación realizada. En todo momento se contó con la aprobación de la dirección del centro y el departamento de EF para el desarrollo de esta investigación.

Participantes

Esta investigación se ha realizado en un instituto de titularidad pública de Santa Cruz de Tenerife durante el grupo 2023/2024. Se han tomado los datos durante una SA de voleibol utilizando el modelo Tactical Games Approach (TGA) propuesto por Mitchell et al. (1997), en la que participaron dos grupos de segundo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el primero con 10 alumnas y 13 alumnos; el segundo con 10 alumnas y 15 alumnos. El alumnado tenía experiencia en el deporte trabajado, aunque no en el modelo de enseñanza utilizado.

Instrumentos de recogida de datos

Análisis de contenido.

La normativa objeto de análisis ha sido el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, y la Orden EFP/279/2022, de 4 de abril, y, teniendo en cuenta que la experiencia se llevó a cabo en la comunidad canaria, el Decreto 30/2023 de 16 de marzo y la Orden 05/2023 de 31 de mayo de 2023,

Por otro lado, el análisis del segundo nivel de concreción curricular se centró en la Programación General Anual (PGA) del centro en el que se desarrolla la experiencia. Así como, la Programación Didáctica (PD) del departamento de Educación Física del centro.

En el análisis de contenido se realizó desde un enfoque deductivo atendiendo a diez indicadores de análisis (tabla 1).

Ficha de metaevaluación didáctica

Se aplicó un instrumento de metaevaluación didáctica (Tabla 1), utilizando una adaptación del empleado por (Navarro & Jiménez, 2012), antes y después de una SA implementada por el autor de este TFM durante su periodo de prácticas externas en el Máster de Formación del Profesorado.

Autoinforme estructurado

El docente que impartió la SA cumplimentó un autoinforme estructurado donde se recogen las percepciones sobre la aplicación del sistema de evaluación empleado. El modelo está estructurado en cinco dimensiones (Tabla 1).

Cuestionario sobre aspectos didácticos de la evaluación formativa

Para poder contestar a una de las cuestiones principales de esta investigación, se aplicó un cuestionario *ad hoc* al alumnado de EF participante en la investigación. Este consta de siete ítems divididos en tres dimensiones (Tabla 1): Información previa (ítems 1 y 2). Uso de la información (ítems 3, 4 y 5), Participación en la evaluación (ítems 6 y 7). El formato de respuesta fue tipo Likert con cuatro niveles, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 4 “Totalmente de acuerdo”. El cuestionario se cumplimentó en la primera y última sesión de la SA. En el diseño de este cuestionario se tomó como referencia el empleado por Navarro & Jiménez (2012).

Tabla 1
Instrumentos de recogida de datos

Instrumento	Descripción
Análisis de contenido	Ficha de análisis formada por tres indicadores. 1. Presencia curricular (1) Se describe algún punto de la evaluación formativa, aunque sea de forma indirecta. (2) Se identifican los puntos nucleares de la evaluación formativa. 2. Funciones (3) Se hace referencia a momentos de evaluación. (4) Se nombran o recomiendan instrumentos de evaluación específicos. (5) Se especifican los criterios de calificación. (6) Se hace referencia de una evaluación para el aprendizaje. (7) Se hace referencia a una evaluación de la enseñanza. (8) Se especifica que debería haber autoevaluación o evaluación entre iguales. 3. Procedimiento (9) Se explicita el/los objetivos de la evaluación formativa. (10) Uso de la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras este tiene lugar.
Ficha de metaevaluación didáctica	Ficha de metaevaluación conformada por siete dimensiones. DIM 1. Instrumentos. DIM 2. Evaluación. DIM 3. Implicación. DIM 4. Momentos de la evaluación. DIM 5. Flujo de comunicación. DIM 6. Contexto curricular. DIM 7. Porcentaje de calificación.
Autoinforme estructurado	Apartados que lo estructuran: datos del contexto, grado de aplicación de una evaluación formativa durante la aplicación del modelo de enseñanza, ventajas e inconvenientes del método de evaluación utilizado y problemas surgidos en la implementación del método de evaluación y decisiones adoptadas.
Cuestionario sobre aspectos didácticos de la evaluación formativa	Cuestionario formado por tres dimensiones. Información previa (1) La información del profesor, sobre cómo se va a evaluar mi trabajo, me ha permitido comprender cómo seré calificado/a. (2) El profesor explicó previamente la ficha que se empleó para evaluar mi trabajo durante la SA. Uso de la información. (3) Cuando el profesor pone una nota durante un grupo se podría mejorar hasta el final de la situación de aprendizaje. (4) El profesor da pautas o consejos para mejorar el aprendizaje a partir de lo registrado en la ficha de evaluación. (5) Los consejos recibidos para mejorar el aprendizaje, a partir de lo registrado en la ficha de evaluación, permiten mejorar la nota. Participación en la evaluación. (6) Evalúo si la forma de dar los grupos, del profesor, me ayudan a aprender. (7) Autoevaluarme permite mejorar mi aprendizaje. Para el formato de respuesta se ha utilizado una escala tipo Likert del 1 al 4, siendo 1 totalmente en desacuerdo, y 4 totalmente de acuerdo.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó un análisis de los documentos curriculares del primer y segundo nivel de concreción en relación a la evaluación, más concretamente, la evaluación formativa. Después, se realizó la comparación de ambos niveles (Tabla 2).

En segundo lugar, mediante la ficha de metaevaluación didáctica, se realizó un análisis de la práctica evaluativa de la profesora experta (PE) en una SA desarrollada antes de la impartida por el Profesor Novel (PN), así como del sistema de evaluación aplicado por este, para poder conocer el grado de coherencia con el marco curricular.

Para recabar la percepción del alumnado acerca del sistema de evaluación empleado, se aplicó el cuestionario *ad hoc* en la última sesión de una SA de seis sesiones impartida por la PE. Se siguió con la aplicación de otra (SA) por parte del PN y se aplicó, de nuevo, el cuestionario en la última sesión de dicha SA.

La SA impartida por el PN se desarrolló durante seis sesiones de 55 minutos cada una, trabajando contenidos de voleibol mediante el modelo TGA (Mitchell et al., 1997).

Análisis de datos

Análisis cualitativo

El análisis de contenido de los documentos curriculares del primer y segundo nivel de concreción se centró en discriminar la presencia/ausencia de unidades de significado relacionadas con los diez indicadores de análisis seleccionados (Tabla 2). La práctica evaluativa de la PE y del PN se discriminó mediante el registro de presencia/ausencia de los indicadores de análisis recogidos en la ficha de metaevaluación didáctica a partir de la observación directa en el primer caso (Tabla 5), y mediante autorregistro docente en el segundo.

Por último, el análisis del autoinforme estructurado se articuló a través de un proceso heurístico de discriminación de las unidades de significado más relevantes de lo registrado por el PN mediante el desarrollo de su SA en su diario.

Análisis cuantitativo

Al aplicar el cuestionario, los datos obtenidos fueron objeto de un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas), y un análisis comparativo antes-después para muestras relacionadas. Al inicio de este análisis se aplicó el Alfa de Cronbach para descubrir la fiabilidad de la escala propuesta en el cuestionario, el resultado obtenido fue de 0,906. Así, para determinar el tipo de prueba a emplear se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov, encontrando algunos valores no normales, por lo que se procedió a realizar la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas con el fin de identificar posibles diferencias estadísticamente significativas, tanto en el total de participantes como en cada uno de los grupos. Los análisis se realizaron mediante el software SPSS v29.

Resultados

Resultados cualitativos

La Tabla 2 recoge el análisis de la EVF en los documentos del primer y segundo nivel de concreción curricular.

Tabla 2
Ficha de análisis sobre evaluación formativa en los diferentes niveles curriculares

Indicador	VARIABLES	RD	EFP	D	O	PGA	PD
1	Se describe algún punto de la evaluación formativa, aunque sea de forma indirecta.				X		
	<u>Se identifican los puntos nucleares de la evaluación formativa.</u>						
2	Se hace referencia a momentos de evaluación.					X	X
	Se nombran o recomiendan instrumentos de evaluación específicos.						X
	Se especifican los criterios de calificación.						
	Se hace referencia de una evaluación para el aprendizaje.		X		X	X	X
3	Se hace referencia a una evaluación de la enseñanza.		X		X	X	X
	Se especifica que debería haber autoevaluación o evaluación entre iguales.					X	X
	Se explícita el/los objetivos de la evaluación formativa.						
	Uso de la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras este tiene lugar.				X	X	X

Indicadores: 1. Presencia curricular 2. Funciones 3. Procedimiento - Siglas: Programación General Anual (PGA) Programación didáctica (PD) Orden 05/2023 (O) Decreto 30/2023 (D) Real Decreto 217/2022 (RD) Orden de Evaluación 279/2022 (EFP)

En las Tablas 3 y 4 se presentan las fichas de metaevaluación del PE y el PN, respectivamente. Se pueden observar que ambos sistemas de evaluación han considerado los elementos nucleares de la EVF, sin embargo, la participación del alumnado en la evaluación del aprendizaje sólo se ejerce durante el proceso en uno de ellos, dando menor posibilidad a que el alumnado desarrolle su juicio evaluativo y, por ende, su capacidad de autorregulación.

Tabla 3
Ficha de metaevaluación didáctica de la profesora experta

Instrumentos	Evaluación		Implicación				Momentos de evaluación			Feedback formativo*	Contexto curricular	% Calificación
	APR	ENS	AU	EI	CO	HE	Ini.	Pro.	Fin.			
Lista de control masivo	X					X		X		X	3.1	50
Rúbrica 1	X					X			X		2.1	40
Rúbrica 2	X	X	X			X			X		2.1 3.1	10

APR=Aprendizaje; ENS=Enseñanza; AU=Autoevaluación; EI=Enseñanza entre Iguales; CO=Coevaluación; HE=Heteroevaluación; Ini=Inicial; Pro=Proceso; Fin=Final; CR=Criterios de Evaluación. *a partir de la información recogida en la aplicación de los instrumentos de evaluación.

Procedimiento de aplicación del sistema de evaluación de la PE

La PE aplicó una lista de control masivo a lo largo de la SA basada en ítems que englobaban gradientes comportamentales en relación a la disposición, tolerancia y respeto mostrado en los grupos de EF, tomando como referencia el criterio 3.1. El registro se basó en discriminar la presencia/ausencia de estos comportamientos. Aportándose al alumnado feedback formativo durante el proceso a partir de lo registrado por la docente en la lista de control.

En cuanto a las rúbricas, la rúbrica 1 hace referencia al instrumento utilizado por la docente mediante observación directa de las conductas del alumnado en una actividad de aprendizaje desarrollada al final de la SA. Esta rúbrica constaba de varios ítems donde se englobaban habilidades motrices y el conocimiento táctico del kickball. Por otro lado, la rúbrica 2 se utilizó por el alumnado, al final de la SA, para evaluar de manera retrospectiva su propio trabajo durante las sesiones y evaluar el proceso de enseñanza realizado por la profesora.

Tabla 4
Ficha de metaevaluación didáctica del profesor novel

Instrumentos	Evaluación		Implicación				Momentos de evaluación			Feedback formativo*	Contexto curricular	% Calificación
	APR	ENS	AU	EI	CO	HE	Ini.	Pro.	Fin.			
Rúbrica 1	X		X				X	X	X	X	2.1 3.1	30
Rúbrica 1	X					X	X	X	X	X	2.1 3.1	70
Diario del profesor		X	X						X			

APR=Aprendizaje; ENS=Enseñanza; AU=Autoevaluación; EI=Enseñanza entre Iguales; CO=Coevaluación; HE=Heteroevaluación; Ini=Inicial; Pro=Proceso; Fin=Final; CR=Criterios de Evaluación. *a partir de la información recogida en la aplicación de los instrumentos de evaluación.

Procedimiento de aplicación del sistema de evaluación del PN

El PN llevó a cabo la evaluación del aprendizaje mediante el uso de una rúbrica (Figura 1) aplicada tanto por el docente (heteroevaluación) como por el alumnado (autoevaluación), durante las sesiones 1, 3 y 6. A partir de lo registrado en la rúbrica se aportó feedback formativo por parte del profesor comunicando claves para la mejora del

aprendizaje. La rúbrica se presentó al alumnado al inicio de la SA con el objetivo de que fuera consciente de los objetivos a alcanzar.

Figura 1.

Instrumento de evaluación utilizado por el PN

Dimensiones de evaluación	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Dominio técnico	Ejecuta de manera correcta algún gesto técnico de manera esporádica.	Ejecuta de manera habitual algunos gestos técnicos.	Ejecuta de manera habitual correctamente la mayoría de gestos técnicos.	Ejecuta de manera correcta la mayoría de gestos técnicos (remate, colocación y recepción) prácticamente siempre.
Conocimiento táctico en ataque	Consigue pasar el balón a campo rival, pero con mucha facilidad, sin buscar huecos o realizar una jugada completa de ataque.	Busca huecos en el campo rival e intenta realizar fintas (engaños) para que el equipo contrario no sepa a donde se dirige el remate.	Busca huecos en el campo rival e intenta realizar fintas (engaños) para que el equipo contrario no sepa a donde se dirige el remate, también trata de realizar una colocación y/o remate.	Busca huecos en el campo rival e intenta realizar fintas (engaños) para que el equipo contrario no sepa a donde se dirige el remate, también trata de realizar un ataque completo con su equipo (recepción, colocación y remate).
Conocimiento táctico en defensa	Adopta posición de base durante una jugada defensiva, sin desplazarse hacia un balón próximo.	Se orienta en posición de base y se desplaza hacia un balón próximo.	Se orienta en posición de base y se desplaza hacia un balón próximo y recepcionándolo y dándole continuidad.	Se orienta en posición de base y se desplaza hacia un balón próximo, recepcionándolo y posibilitando una colocación posterior.
Colaboración y respeto	Muestra inestabilidad respecto a las reglas establecidas.	Ajusta su comportamiento a las reglas establecidas.	Reconoce las acciones efectivas realizadas de su equipo.	Reconoce las acciones efectivas realizadas tanto su equipo como por el contrario.
EXPLICACIÓN	Bascular	Recepción	Colocación	Remate
<i>¿Cómo sé si estoy ejecutando de manera correcta los gestos técnicos? Lo pone a la derecha</i>	Moverse hacia donde creemos que va a llegar el balón, ya sea durante un colocación o durante un remate rival. Así, cuando llegue el balón estamos en el sitio correcto para recibirlo.	1. Mantener una posición baja y estable (rodillas flexionadas y echar los brazos para adelante). 2. La pelota debe golpear los antebrazos en el punto medio entre las muñecas y los codos, asegurando un contacto sólido y controlado.	1. Las manos deben formar una especie de triángulo, con los pulgares e índices tocándose suavemente, creando una plataforma estable para recibir y dirigir la pelota. 2. Contacto suave y controlado, utilizando principalmente los dedos para amortiguar el impacto y dirigir la pelota.	1. Manos elevadas y extendidas por encima de la cabeza, mirando hacia el balón. 2. Golpeo rápido y firme con la palma de la mano tensa (como si diéramos una cachetada). <i>*no tenemos por qué saltar, se puede hacer en el sitio.</i>

Nota. La figura representa la rúbrica utilizada por el PN durante las sesiones 1, 3 y 6 de la SA. Esta comprende cuatro dimensiones de evaluación y cuatro niveles de ejecución. La fila de explicación se utilizó para facilitar la comprensión técnico-táctica del alumnado en relación a los enunciados de las dimensiones y su nivel de ejecución.

En la Tabla 5 se especifican las ventajas e inconvenientes del sistema de evaluación aplicado por el PN y en la Tabla 6 se especifican los problemas surgidos en la implementación de este. Esta información se obtiene a través del diario del profesor.

Tabla 5

Ventajas e inconvenientes del método de evaluación utilizado

Ventajas	Facilidad en la comprensión del instrumento utilizado al ser compartido con el alumnado. Mayor eficiencia en la retroalimentación al alumnado ya que esta se relacionaba con el instrumento. El alumnado percibió una mayor satisfacción al ser partícipes de su propia evaluación. El alumnado era consciente de su evolución a lo largo de la SA ya que se marcaba un punto de partida al inicio de la SA y una meta en la última sesión. Requiere una amplia etapa de pre-impacto para realizar un instrumento de utilidad tanto para el alumnado como para el propio docente.
Inconvenientes	Durante el impacto se ha de precisar una retroalimentación relacionada con la información recogida en el instrumento. Se ha de contrastar la autoevaluación realizada por el alumnado con la que el propio docente tiene de este. No existe una guía acerca de los puntos nucleares que debe contener el sistema de evaluación, quedando a interpretación docente la calidad de esta.

Tabla 6

Problemas surgidos en la implementación del método de evaluación y decisiones adoptadas

Problemas surgidos	Decisiones adoptadas
Incongruencias durante la autoevaluación	Se realizó un contraste entre la autoevaluación del alumnado y la evaluación realizada por el docente.
Dificultad en la autoevaluación	Se trató de utilizar estilos emancipadores (resolución de problemas y descubrimiento guiado) para que el alumnado

	fuera consciente de su ejecución técnico-táctica, comprendiendo qué se estaba realizado y qué pasos serían necesarios para su mejora.
Estancamiento motriz	Se aportaron claves para mejorar el rendimiento motriz relacionado con el instrumento específico.
Estancamiento en la comprensión táctica	Se aportaron claves para mejorar la comprensión táctica relacionado con el instrumento específico. Se utilizaron estrategias discursivas como la alusión al contexto social inmediato para facilitar la comprensión táctica.
Dificultad en la interpretación del instrumento	Se explicó el documento de diferentes maneras y atendiendo a contextos prácticos para que el alumnado entendiera el contenido de la rúbrica.

Resultados cuantitativos

En las tablas 7 y 8, se presentan los resultados descriptivos y los procedentes de la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, tomando como referencia a la totalidad del alumnado de los dos grupos (Tabla 7) y segregados por grupo (Tabla 8).

Tabla 7

Estadísticos descriptivos y efectos de la intervención por ítems

Ítems	Pre-test		Post-test		Z	p
	M	DT	M	DT		
IT1	3,62	0,733	3,77	0,660	-2,646	0,008*
IT2	3,58	0,794	3,77	0,660	-2,179	0,029*
IT3	3,42	0,821	3,71	0,713	-3,300	0,001*
IT4	3,44	0,920	3,67	0,724	-2,668	0,008*
IT5	3,54	0,874	3,73	0,676	-2,496	0,013*
IT6	3,71	0,713	3,75	0,668	-1,000	0,317
IT7	3,65	0,729	3,69	0,719	-0,707	0,480

En la Tabla 7 se puede observar que los ítems (IT) 1 al 5 ($p=0,008$; $p=0,029$; $p=0,001$; $p=0,008$ y $p=0,013$, respectivamente) muestran cambios significativos relacionados con rasgos caracterizadores de la EVF.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos y efectos de la intervención por ítems y clase

Ítems	Pre-test		Post-test		Z	p
	M	DT	M	DT		
IT1 2A	3,48	0,790	3,70	0,703	-2,236	0,025*
IT1 2E	3,76	0,663	3,84	0,624	-1,414	0,157
IT2 2A	3,52	0,846	3,83	0,650	-2,333	0,020*
IT2 2E	3,64	0,757	3,72	0,678	-0,707	0,480
IT3 2A	3,48	0,730	3,70	0,703	-1,890	0,059
IT3 2E	3,36	0,907	3,72	0,737	-2,714	0,007*
IT4 2A	3,52	0,846	3,74	0,689	-2,236	0,025*
IT4 2E	3,36	0,995	3,60	0,764	-1,732	0,083

IT5 2A	3,57	0,788	3,74	0,689	-2,000	0,046*
IT5 2E	3,52	0,963	3,72	0,678	-1,667	0,096
IT6 2A	3,70	0,703	3,65	0,714	-1,000	0,317
IT6 2E	3,72	0,737	3,84	0,624	-1,732	0,083
IT7 2A	3,65	0,714	3,70	0,703	-0,447	0,655
IT7 2E	3,64	0,757	3,68	0,748	-0,577	0,564

En la segregación por grupo se observa que, en el grupo 2A, los ítems 1 ($p=0,025$), 2 ($p=0,020$), 4 ($p=0,025$) y 5 ($p=0,046$) obtienen resultados significativos a favor del progreso buscado, sin embargo, en el grupo 2E no se encuentran diferencias significativas en esos ítems. Sin embargo, en el ítem 3 ($p=0,007$) sólo se obtiene resultados significativos en este grupo.

Asimismo, se realizaron análisis de la totalidad de los participantes y por grupos segregados por géneros en los que no se registraron diferencias estadísticamente significativas.

Discusión

El cuanto al análisis acerca del alineamiento curricular entre los documentos del primer y segundo nivel de concreción acerca de la EVF se podría confirmar su existencia respecto a que esta se relaciona con la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. Sin embargo, no se encuentran orientaciones acerca de la finalidad de su uso hasta la aparición a nivel autonómico de la Orden 05/2023. Además, los aspectos que se han de tener en cuenta al aplicarla se encuentran ausentes en los documentos curriculares. Relegando la responsabilidad en el cuerpo docente de la incorporación de los aspectos nucleares de la EVF en su práctica evaluativa. Este hecho se pone de manifiesto con la ausencia en la Ley Orgánica 3/2020 y el Decreto 30/2023 de los indicadores de análisis tomados como referencia (Tabla 2). Estos indicadores, empiezan a aparecer en la Orden de Evaluación 279/2022 donde se especifica que la evaluación debe englobar tanto la enseñanza como el aprendizaje (López-Pastor et al., 2017; Souto et al., 2017). Siguiendo este análisis, la Orden de Evaluación 05/2023 de la Comunidad de Canarias, recoge los indicadores anteriores y, además, se describen algunos puntos acerca de la EVF y se hace referencia a su aplicación para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras este tiene lugar, aspecto que diferencia una evaluación formativa de otra continua (López-Pastor et al., 2017, 2019). En línea con estos resultados, el profesorado novel se puede sentir perdido en el campo de la evaluación debido a la falta de unas orientaciones claras desde el primer nivel de concreción acerca del camino a tomar para realizar una evaluación formativa de calidad.

En el segundo nivel de concreción, se encuentra un mayor nivel de explicación acerca de qué se pretende al aplicar un sistema de EVF. Este hecho se explica en parte por la especificidad del documento y la necesidad de tomar una dirección evaluativa clara como centro educativo, dando claves al profesorado y a las familias acerca de cómo deberá ser evaluado el alumnado. Entre los indicadores presentes es necesario destacar el que alude

a la participación del alumnado en la evaluación (2.6), en tanto que abre la posibilidad al alumnado de ejercitar su juicio evaluativo (Boud et al. (2018) y, a través de ello, apoyar la autorregulación del aprendizaje (Ibarra-Sáiz et al., 2020; Panadero et al., 2019), lo que permite situar la evaluación formativa en un enfoque de evaluación como aprendizaje (Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2015).

Por otro lado, encontramos tres indicadores (Tabla 2) que no se han cumplido en los dos primeros niveles de concreción curricular. Estos son el indicador 1.2 “Se identifican los puntos clave de la EVF”; 2.3 “Se especifican los criterios de calificación” y 3.1 “Se explicita el/los objetivos de la EVF”. Si bien el indicador 2.3 podría ser un criterio a cumplir por el cuerpo docente en la práctica educativa y no establecerse en un documento generalista, el criterio 1.2 y 3.1 parecen ser de vital importancia si queremos prestar un educación de calidad en nuestros grupos de EF (Jiménez & Navarro 2008; López-Pastor et al., 2017; González, 2018), pudiendo ser importante su puntualización en los documentos curriculares.

Atendiendo al segundo objetivo de esta investigación, se observa que desde la práctica educativa se trata de aplicar una evaluación desde un punto de vista formativo. Esto se ha visto reflejado durante el análisis de la metaevaluación (Tabla 3), tanto las fichas de metaevaluación de la PE y del PN acreditan la toma en consideración de los puntos nucleares la EVF, ya que existe una evaluación tanto de la enseñanza como del aprendizaje, en diferentes momentos y considera la participación del alumnado en la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje y se aporta feedback formativo al alumnado. Sin embargo, no se utiliza una evaluación inicial durante el desarrollo de la SA.

El tercer objetivo de esta investigación abarca la percepción del alumnado acerca del sistema de evaluación que se le aplica. En este sentido, los resultados posttest indican que el alumnado percibe una mejoría en su aprendizaje cuando se le aplica una evaluación inicial que sirva como punto de partida al inicio de la SA, también cuando se explica previamente el instrumento de evaluación que será utilizado para reorientar su aprendizaje, esta iniciativa adoptada por el PN puede ser la causante de la mejor de las puntuaciones en la fase posttest (Dimensión 1: información previa. Ítems 1 y 2). Asimismo, se han obtenido resultados significativos en los ítems de la dimensión 2 (uso de la información. Ítems 3, 4 y 5). Esto parece indicar la necesidad de vincular el feedback a los instrumentos de evaluación utilizados durante la práctica. Estos resultados apoyan los obtenidos en Jiménez & Navarro (2012) donde se constata una percepción de mejora en el alumnado cuando se realiza una evaluación formativa luego de aplicar una herramienta de metaevaluación con la que el profesorado se autoevaluaba, dando a este las claves para reflexionar y orientar la enseñanza hacia vías más formativas.

En cuanto a que en los ítems de la dimensión 3 no muestren diferencias significativas pretest-posttest en el grupo 2A existen dos posibles motivos. Por un lado, podría entenderse que el alumnado no consigue dilucidar la utilidad de participar en este proceso como agentes evaluadores, por otro lado, podría obedecer a que ya aplicaba procesos de autoevaluación o evaluación entre iguales. En cualquier caso, parece pertinente hacer tomar conciencia al alumnado de la importancia para ellos de desarrollar su juicio evaluativo (Boud & Soler, 2016; Ibarra-Sáiz et al., 2020) por su efecto en la autorregulación del aprendizaje (Panadero et al 2019). De otra manera, el grupo 2E solamente muestra resultados significativos en el ítem 3. Esta significación podría explicarse debido a que parte del alumnado fue consciente de mejoras en su aprendizaje

luego de aplicar feedback formativo vinculado al propio instrumento, donde el alumnado se autoevaluaba a lo largo del proceso. Permitiendo observar por la misma lente a los agentes implicados, creando un puente entre lo que el profesor quiere decir hacia lo que el alumno necesita entender para progresar en su aprendizaje.

Por último, respecto a los instrumentos de recogida de datos empleados, en el caso del cuestionario señalar que sería interesante poder disponer de algún tipo de escala validada previamente para poder dotar de un mayor rigor a los resultados obtenidos y a su interpretación.

Conclusiones

La práctica educativa parece cargar con la responsabilidad de dar respuestas a las expectativas recogidas en las normativas curriculares en materia de evaluación, en tanto que en los niveles de concreción curricular anteriores no se expone cómo se debería de proceder entorno a una evaluación formativa. Lo que puede suponer todo un reto para el profesorado novel.

El alumnado por su parte, parece reconocer una mejora en su aprendizaje cuando se aplica una EVF, especialmente cuando participa en su propia evaluación, donde esta sirva de elemento orientador en la mejora del aprendizaje y donde los instrumentos no se limiten a ser meros elementos calificadores de su desempeño, sino se utilicen para establecer un punto de partida compartido entre el profesorado y el alumnado y como mapa de progreso sobre el que trabajar, guiando el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Boud, D., Tai, J., Ajjawi, R., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467–481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Castañer Balcells, M., Camerino Foguet, O., & Anguera Argilaga, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts Educación Física y Deportes*, 112, 31–36. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.01)
- Chaverra Fernández, B., & Hernández Álvarez, J. L. (2019). La Acción Evaluativa en Profesores de Educación Física: Una Investigación Multi-Casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 211–228. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.012>
- Chaverra Fernandez, B., & Hernández Alvarez, J. L. (2021). La metaevaluación en el

profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 21, 501–513.

- Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (2023). BOC n°58. <https://www3.gobiernodecanarias.org/juriscan/ficha.jsp?id=79214>
- González Motos, S. (2018). ¿Es la evaluación del alumnado un mecanismo de mejora del rendimiento escolar? *¿Qué Funciona En Educación?*, 9, 1–19. <https://www.fbofill.cat/publicacions/es-la-evaluacion-del-alumnado-un-mecanismo-de-mejora-del-rendimiento-escolar?lg=es>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M. L., & Rodríguez-Gómez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *Relieve*, 26(1).
- Jiménez, F., Navarro, V., & Betancort, H. (2001). Incidencia de la metaevaluación en la evaluación formativa de la educación física. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa: Revista Interuniversitaria de Psicología de La Educación*, 6, 259–274.
- Jiménez, F., & Navarro, V. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en educación física: dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 383, 13.
- López Pastor, V. (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. <https://doi.org/10.1080/02619760802208452>
- López-Pastor, V. (2015). La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la Evaluación Formativa y Compartida. *Retos* (10), 31–40. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>
- López-Pastor, V., Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (G. IFAHE (ed.)). Universidad de León.
- López-Pastor, V., Sonlleve, M., Suyapa, V., & Scott, M. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 5–9. www.rinace.net/riee/https://revistas.uam.es/riee
- López-Pastor, V. (2015). La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la Evaluación Formativa y Compartida. *Retos* (10), 31–40. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (1997). *Teaching Sport Concepts and Skills: A tactical games approach*. Human Kinetics.
- Navarro, V., & Jiménez, F. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física través de un instrumento de metaevaluación didáctica. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 8(27), 63–79.

<https://doi.org/10.5232/ricyde2012.02705>

Orden EFP/279/2022, de 4 de abril, por la que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). BOE nº84. <https://www.boe.es/eli/es/o/2022/04/04/efp279>

Orden 05/2023 de 31 de mayo de 2023, por la que se regulan de evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y se establecen los requisitos para la obtención de los títulos correspondientes, en la Comunidad Autónoma de Canarias (2023). BOC nº110. <https://www3.gobiernodecanarias.org/juriscan/ficha.jsp?id=79263>

Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535–557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (2022). BOE nº76. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Beyond Sustainable Learning in Higher Education. In M. Peris-Ortiz & J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable learning in higher education, innovation, technology, and knowledge management* (Issue December, pp. 1–20). <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4127.2407>

Souto, R., Navarro, V., & Jimenez, F. (2017). Análisis de la viabilidad de la implementación de la evaluación formativa en la enseñanza universitaria: estudio de caso de un proyecto de innovación docente en la universidad de La Laguna. *Univerisdad de La Laguna*, 1–758.

Teresa, M., Carmona -Javier, P., & Flores, G. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 2007(241), 467–486.

Normas generales de publicación

1. Los autores deben certificar que sus manuscritos son su obra original.
2. Los autores deben certificar que el manuscrito no ha sido previamente publicado en otra parte.
3. Los autores deben certificar que el manuscrito no está siendo considerado para su publicación en otros lugares.
4. Los autores deben participar en el proceso de revisión por pares; es decir, son los responsables de responder las observaciones, sugerencias y comentarios de los evaluadores del manuscrito.
5. Los autores están obligados a proporcionar retractaciones o correcciones de errores.
6. Todos los autores mencionados en el documento deben haber contribuido de manera significativa a la investigación.
7. Los autores deben declarar que todos los datos en el documento son reales y auténticos.
8. Los autores deben notificar a los editores de cualquier conflicto de intereses.
9. Los autores deben identificar todas las fuentes utilizadas en la creación de su manuscrito.
10. Los autores deben informar de cualquier error que descubren en su artículo publicado a los Editores.

Remisión de manuscritos

En la actualidad, Retos solamente acepta manuscritos remitidos para su evaluación a través de la plataforma web de Retos, dejando sin efecto la remisión en papel o por correo electrónico, y que sigan correctamente las Normas de Publicación.

Para remitir un manuscrito a Retos es necesario registrarse e identificarse en la plataforma como autor, así como para llevar a cabo el seguimiento del estado de su manuscrito.

Todo manuscrito enviado para su consideración a Retos debe ir acompañado de una carta al editor (que se adjuntará como archivos complementarios), firmada por los autores, en la que se indicará:

- El manuscrito es original y no ha sido publicado previamente, completo o en parte, o en otro idioma, ni está siendo considerado para publicación en otra revista.
- Si ha existido financiación relacionada con el trabajo plasmado en el manuscrito, así se indica en el texto.
- Que todos los autores han leído el texto, son co-responsables, y que la autoría es compartida por todos.
- Que se han cumplido los principios éticos y deontológicos en relación a las personas participantes en el estudio remitido.
- Que la correspondencia referente al manuscrito remitido se realizará con el autor de la correspondencia del que se indicará el nombre, dirección completa postal,

teléfono y correo electrónico, y que será esta persona la encargada de mantenerse en contacto con los demás autores para la revisión y aprobación final del artículo.

- Las principales razones y motivos por las que los autores creen que el manuscrito debería ser publicado en Retos.

Normas específicas de publicación

1. “Retos” publica trabajos que estén realizados con rigor metodológico y que supongan una contribución al progreso de cualquier ámbito de la actividad físico-deportiva científica, en alguna de las siguientes secciones:

En la sección de “Artículos de carácter científico: trabajos de investigaciones básicas y/o aplicadas” le daremos prioridad a las investigaciones empíricas aleatorizadas y aquellos trabajos que presenten análisis multivariantes. Los artículos meramente descriptivos deben ser de interés y estar justificado, sino serán rechazados a no ser que previamente el editor los haya autorizado. Las encuestas a nivel nacional si se podrán enviar y publicar.

Los artículos dentro de la sección de “Experiencias didácticas desarrolladas e investigadas con trabajo empírico” solamente se aceptarán aquellas experiencias didácticas empíricas que hayan sido evaluadas sus aplicaciones. Serán rechazadas aquellas propuestas que NO hayan sido llevadas a la práctica y NO contengan resultados de la implementación. No se acepta protocolos de investigación.

En las revisiones teóricas tendrán prioridad las procedentes de revisiones sistemáticas cuantitativas y/o metaanálisis, así como revisiones de alcance (scoping review) (PRISMA, AMSTAR-2, MOOSE, REGEMA). No se aceptan revisiones narrativas. El resto de revisiones antes de enviarlas se deberá contactar con la editorial para que autorice o no su envío. Las que no lo hagan serán rechazadas automáticamente.

Debe tenerse en cuenta que según los criterios de calidad de revistas asumidos por nuestra revista desde 2006, el porcentaje de artículos de revisiones teóricas, sobre el total publicado por número, no podrá ser superior al 25%, es decir, al menos el 75% deben ser artículos originales que comunican resultados de investigación. Igualmente, al menos el 80% de los autores deberán ser externos al comité editorial y virtualmente ajenos a la organización editorial de la revista.

2. Los trabajos serán originales e inéditos, no admitiéndose aquellos que hayan sido publicado total o parcialmente, ni los que están en proceso de publicación o hayan sido presentados a otra revista para su valoración. Se asume que todas las personas que figuran como autores han dado su conformidad y que cualquier persona citada como fuente de comunicación personal consiente tal citación. Es responsabilidad de los autores las posibles anomalías o plagios que de ello se derive.

Por esta razón, se exigirá que se envíe junto al artículo una certificación fechada y firmada por el autor principal, donde se indique expresamente que el artículo que se adjunta es original, inédito, no ha sido publicado y no está siendo examinado por ninguna otra revista o publicación. Del mismo modo, que se ostenta la legítima titularidad de uso sobre todos los derechos de propiedad intelectual e industrial correspondientes al artículo. Igualmente, que se aceptan las normas de publicación y que se solicita la evaluación del artículo por el Comité Editorial/Científico de «Retos» para su publicación.

Se deberán indicar tres posibles revisores que sean especialistas en el tema sobre el versa el artículo, distintos de la institución a la que pertenece el autor/es y externos al Comité Científico de la revista Retos. Es necesario incluir nombre, institución y e-mail de contacto de los revisores propuestos.

3. Deberán escribirse en un lenguaje claro y directo, sin notas a pié de página, estando mecanografiados en hojas DIN-A-4 por una sola cara, con letra tipo Times New Roman y tamaño 12 puntos, interlineado sencillo, con márgenes superior, inferior, derecha e izquierda de 3 cm, numeración en la parte superior derecha y líneas de página. Los títulos, apartados y subapartados se pondrán en negrita y nunca en mayúsculas. Para el inicio de cada párrafo se sangrará con 0,5 cm.

Los trabajos, elaborados en formato Word para PC, tendrán una extensión aproximada de 7.500 palabras (es orientativo). Previa solicitud y autorización del Consejo de Redacción, podrá tener el artículo una extensión superior a la indicada.

4. Los manuscritos constarán de las siguientes partes:

- A. En la primera página se incluirá: título (idioma original del artículo e inglés, en minúsculas, sin cursiva, ni negrita –cuando el idioma original sea inglés, francés o portugués deberá ir también en español-), un resumen (idioma original del artículo e inglés, en minúsculas, sin cursiva, ni negrita –cuando el idioma original sea inglés, francés o portugués deberá ir también en español-) que tendrá una extensión mínima de 150 palabras y máxima de 250, que deberá reflejar el objetivo del estudio, el método, los resultados más destacados y principales conclusiones. Al pie de cada resumen se especificarán de cinco a ocho palabras clave (idioma original del artículo e inglés, en minúsculas, sin cursiva, ni negrita –cuando el idioma original sea inglés, francés o portugués, deberá ir también en español-), que aludan al contenido del trabajo, las cuales deben ser extraídas de tesauros o clasificaciones propias del ámbito de la actividad física y del deporte. El idioma con el que se presentará el trabajo será español, inglés, francés ó portugués.
- B. A continuación, a partir de la segunda página, figurará el texto completo del artículo. En el caso de utilizar siglas, éstas deberán ser explicadas entre paréntesis la primera vez que aparezcan en el texto.

5. Las figuras y tablas se incluirán al final del manuscrito (después de las referencias) numeradas por orden y con las correspondientes llamadas y referencias dentro del texto. Para su elaboración se seguirán las normas de publicación de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association 7ª edición). Las tablas deberán llevar numeración y título en la parte superior de las mismas, en la primera línea en letra normal Tabla y su número correspondiente, la siguiente línea deberá ir el título de la tabla en cursiva. En el caso de utilizar abreviaturas, se deberán aclarar a pie de tabla o figura. Las figuras deberán llevar la numeración y título en la parte inferior. En el caso de no ser originales, aun siendo del mismo autor, se deberá reseñar también su procedencia y referencia bibliográfica. Las tablas y figuras se numerarán consecutivamente en el texto según su ubicación (tabla 1 o figura 1), respetando una numeración correlativa para cada tipo. Deberán ser compuestas por los autores del modo definitivo como deseen que aparezcan, evitar colores siempre que sea posible. Su tamaño tendrá una base de 7 ó 14

cm y deberán de ser legibles las letras y signos que en ellas aparezcan, evitando espacios vacíos y aprovechando al máximo el espacio ocupado. La manera aproximada de calcular el espacio ocupado por las tablas y figuras sigue la equivalencia de dos figuras de 14 x 20 cm. es igual a una página impresa de «Retos» y a una página y media de texto a interlineado espacio.

6. En el caso de las fotografías, su tamaño tendrá una base de 7 ó 14 cm y una altura máxima de 20 cm y se deberán enviar en archivo aparte, en formato jpg o similar, ya que pueden existir problemas con la publicación de imágenes obtenidas de Internet, o entregadas en archivos de imagen que no den buena calidad a la hora del proceso de impresión, en ese caso no serán publicadas. Se recomienda que las fotografías sean originales. Las fotografías reciben el tratamiento de figuras, por lo que el autor deberá atenerse a las normas establecidas a tal efecto anteriormente. En las fotografías que aparezcan personas se deberán adoptar las medidas necesarias para que éstas no puedan ser identificadas.

El Consejo de redacción se reserva el derecho a reducir el número de tablas, figuras y fotografías propuestas por el autor si se consideran irrelevantes para la comprensión del texto. En este caso se notificará al autor la decisión tomada.

7. La estructura del texto variará según la sección a que se destine.

A. De carácter científico: trabajos de investigaciones básicas y/o aplicadas. Constará de una introducción, que será breve y contendrá la intencionalidad del trabajo: panorama general del tema o problema abordado, estado de la cuestión o revisión de la literatura, laguna del conocimiento, objetivos y justificación. Material y método: se expondrá el material utilizado en el trabajo, sus características, criterios de selección y técnicas empleadas, herramientas, procedimientos y límites de la metodología empleada facilitando los datos necesarios, bibliográficos o directos, para que la experiencia relatada pueda ser repetida por el lector (se da cuenta del qué, cómo, con qué y para qué de la estrategia con la que se resolvió la pregunta de investigación o se llegó a los objetivos). Resultados: se relatan, no interpretan, las observaciones efectuadas con el material y método empleados. Estos datos pueden publicarse en detalle en el texto o bien en forma de tablas y figuras, gráficas, esquemas, mapas, etc.; siempre y cuando esté debidamente justificado su uso. Discusión: los autores expondrán sus opiniones sobre la base de aquellos resultados, posible interpretación de los mismos, aplicación con los resultados obtenidos por otros autores en publicaciones similares, sugerencias para futuros trabajos sobre el tema, etc. Conclusiones. Agradecimientos. Referencias bibliográficas.

B. Divulgación y/o experiencias didácticas empíricas. Intercambio de propuestas y experiencias desarrolladas e investigadas. El texto se dividirá en todos aquellos apartados que consideren los autores necesarios para una perfecta comprensión del tema tratado. Como referencia, se pueden tener en consideración los siguientes apartados: presentación-introducción, contexto, planteamiento didáctico-experiencia, resultados más relevantes (diferenciando entre ventajas y problemáticas surgidas), decisiones de acción para la próxima puesta en práctica, conclusiones, referencias bibliográficas y posibles anexos.

C. Revisiones teóricas. El texto se dividirá en todos aquellos apartados que consideren los autores necesarios para una perfecta comprensión del tema tratado. A modo de referencia, pueden contener los siguientes apartados: introducción, antecedentes, estado actual del tema, conclusiones, aplicaciones prácticas, futuras líneas de investigación, agradecimientos, referencias y tablas/gráficos.

8. La preparación de los manuscritos ha de atenerse a las normas de publicación de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association 7ª edición).