



Declaración oficial sobre Evaluación en Educación Física

AIESEP es una asociación profesional internacional, no gubernamental y sin ánimo de lucro que tiene como objetivo promover la investigación de calidad en todo el mundo en las áreas de educación física, actividad física y pedagogía deportiva a lo largo de la vida. AIESEP es multilingüe, multicultural y reúne universidades, colegios, instituciones y miembros individuales de todo el mundo.

Visite la web: www.aiesep.org para obtener más información.

Por favor, cite este documento como:

Declaración oficial AIESEP sobre Evaluación en Educación Física (2020). <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>

Prefacio

¿Por qué una declaración oficial sobre evaluación en educación física?

El propósito de esta Declaración oficial de AIESEP sobre evaluación en educación física (EF) es cuádruple:

- Abogar internacionalmente por la importancia de las prácticas de evaluación como un elemento central para lograr una educación física significativa, relevante y valiosa;
- Asesorar al campo de la EF sobre conceptos relacionados con la evaluación apoyados en resultados de investigación y en buenas prácticas actuales;
- Identificar áreas de investigación relevantes y topicos para nuevas investigaciones en el área de la evaluación en EF;
- Proporcionar una justificación teorica de apoyo para los colegas que deseen solicitar fondos de investigación para abordar cuestiones sobre la evaluación en EF o que tengan la oportunidad de influir en los responsables políticos o trabajar con ellos.

Los principales grupos destinatarios de esta declaración son el profesorado de de educación física, el profesorado de educación física en formación inicial, los responsables del diseño de currículums oficiales de educación física, los formadores del profesorado de educación física, los investigadores de educación física, los responsables del desarrollo y las políticas de educación física.

¿Cómo se creó esta declaración?

El seminario de especialistas de AIESEP "Future Directions in PE Assessment" se celebró los días 18-20 de octubre de 2018, en la Universidad Fontys de Ciencias Aplicadas, en Eindhoven (Holanda). El seminario tuvo como objetivo reunir a destacados académicos de este campo de conocimiento para presentar y discutir puntos de vista "apoyados en evidencias e investigación" sobre varios temas relacionados con la evaluación en EF.

El seminario reunió a 71 expertos de 20 países (véase el apéndice 2) para compartir investigaciones sobre evaluación en EF a través de comunicaciones orales, así como para debatir cuestiones relacionadas con la evaluación en sesiones interactivas. Las aportaciones generadas en este seminario generaron un primer borrador de la declaración. Este primer borrador se envió a todos los participantes del seminario de especialistas, para recibir retroalimentación sobre el mismo, a partir del cual se elaboró un segundo borrador. Este segundo borrador se presentó en la Conferencia Internacional AIESEP-2019 en Garden City, Nueva York, después de la cual se recopilaron más comentarios de los participantes, tanto en la misma conferencia como a través de una encuesta en línea. Los principales contribuyentes a la redacción de esta declaración se mencionan en el apéndice 1. La Junta Directiva de AIESEP aprobó el texto definitivo el 7 de mayo de 2020.

En un grado elevado de acuerdo con los temas principales del seminario de especialistas de AIESEP "Future Directions in PE Assessment", esta Declaración se divide en las siguientes secciones: (1) Competencia en evaluación; (2) Responsabilidad y política; (3) Coherencia curricular (coherencia entre objetivos de aprendizaje, evaluación y pedagogía) o alineamiento curricular; (4) Evaluación para el aprendizaje; (5) Formación del profesorado de Educación Física (PETE) y Desarrollo Profesional Continuo; (6) Tecnología digital en evaluación en educación física. Estas secciones están precedidas por una breve descripción de los datos de investigación sobre EF. La declaración concluye con indicaciones para futuras investigaciones.

Evaluación en EF: ¿qué sabemos de la investigación? ¹

La evaluación es un proceso mediante el cual se obtiene, interpreta y comunica información sobre el aprendizaje de los estudiantes, en relación con uno o más resultados de aprendizaje predefinidos. Sirve para varios propósitos educativos, tales como:

- Guiar y apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes,
- Informar a los profesores sobre la eficacia de su enseñanza y plan de estudios,
- Decidir si los estudiantes pueden avanzar a una fase siguiente en su proceso de aprendizaje o si se puede otorgar una calificación formal (por ejemplo, un diploma),
- Proporcionar evidencias del aprendizaje de los estudiantes para las partes interesadas (responsabilidad).

Estos propósitos destacan el papel fundamental de la evaluación para garantizar una educación física de alta calidad. Sin embargo, varios investigadores han sugerido que la calidad de la evaluación en EF es preocupante (Hay y Penney 2009; Thorburn 2007; Veal 1988), y que los profesores de EF luchan por satisfacer las demandas de un sistema de calificación confiable y válido (Annerstedt y Larsson 2010; Dinan, Thompson y Penney 2015). De hecho, se ha hecho referencia a la evaluación como "uno de los problemas más tensos y problemáticos con los que han tenido que lidiar el profesorado de EF durante los últimos 40 años" (López-Pastor et al. 2013). Estas preocupaciones coinciden con un énfasis creciente en la evaluación en la educación, debido a la creciente prominencia global de los discursos de rendición de cuentas y estandarización dentro de la educación (Hursh 2005; Roberts-Holmes y Bradbury 2016).

Aunque el tema de la evaluación en EF ha atraído un notable interés de investigación a nivel internacional, los estudios sobre las prácticas de evaluación reales son relativamente escasos. La mayoría de estos estudios eran relativamente pequeños o datan de hace más de una década (Desrosiers, GenetVolet y Godbout 1997; Imwold, Rider y Johnson 1982; Kneer 1986; Matanin y Tannehill 1994; Mintah 2003; Veal 1988).

La investigación sugiere una coherencia curricular deficiente en educación física tanto en Australia como en Holanda (Georgakis y Wilson 2012; Borghouts, Slingerland y Haerens, 2017). En los EEUU, Matanin y Tannehill (1994), en su investigación inicial con 11 maestros de educación física, concluyeron que los maestros adquirieron poco conocimiento sobre lo que lograban los estudiantes y que usaron los criterios de: "asistencia, vestimenta, participación y esfuerzo" para calificar a los estudiantes, en lugar de conocimientos y habilidades. Más recientemente, al probar un instrumento para la observación sistemática de la evaluación formal de la EF, Van der Mars et al. (2018) concluyeron que los cuatro maestros de secundaria observados emplearon principalmente estrategias de evaluación informales y solo calificaron a los estudiantes en los aspectos organizativos del rendimiento. Otros estudios también han observado un predominio de la evaluación basada en la evaluación subjetiva de aspectos como el esfuerzo, la preparación y la deportividad (Imwold, Rider y Johnson 1982; Matanin y Tannehill 1994; Veal 1988; Borghouts, Slingerland y Haerens 2017) y una baja prevalencia de pruebas de conocimiento y trabajos escritos (Imwold, Rider y Johnson 1982; Mintah 2003; Veal 1988; Borghouts, Slingerland y Haerens 2017). Un estudio de caso descriptivo en educación física en primaria en los EEUU (James, Griffin y Dodds 2008) mostró que los maestros, que inicialmente tenían previsto evaluar el aprendizaje de los estudiantes, finalmente solo se centraron en evaluar cuestiones de seguridad y realización de las tareas y no el aprendizaje tal como habían previsto. En consecuencia, no hubo alineación entre lo que habían planificado inicialmente y la realidad de su evaluación.

Dada la aparente falta de coherencia curricular, no es sorprendente que la investigación también haya demostrado que los estudiantes pueden parecer confundidos o mal informados sobre los objetivos de la educación física y en qué criterio se basa su evaluación (Erdmann, Chatzopoulos y Tsormbatzoudis 2006; Redelius y Hay 2012; Zhu 2015). En estos estudios, los estudiantes no eran conscientes de los estándares y criterios oficiales como la base predominante para la evaluación, y

sus perspectivas de calificación eran inconsistentes con su propia concepción del rendimiento en Educación Física. De hecho, en una encuesta que incluyó a 309 profesores de educación física de secundaria de California, Michael et al. (2016) encontraron que el 74% basó sus evaluaciones en los estándares estatales de educación física. Los maestros que no usaban evaluaciones basadas en estándares no habían tenido formación permanente sobre los estándares, lo que percibían como su principal dificultad para poder realizar evaluaciones basadas en estándares.

Se ha sugerido que en EF existe una alta prevalencia de prácticas de evaluación orientadas al producto, como los test de condición física y de habilidad motriz (Lorente-Catalán y Kirk 2016; Penney et al. 2009). También, se ha argumentado que estas formas de evaluación carecen de significado para los estudiantes porque no se relacionan con la vida real fuera de la escuela (López-Pastor et al. 2013); en otras palabras, no son auténticos. Por ejemplo, un análisis de documentos de 15 cursos de educación física de secundaria superior en Australia, mostró que aunque la evaluación basada en la escuela proporcionó una variedad de tareas para determinar el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación externa (de terceros) estuvo dominada por el examen escrito (Whittle, Benson y Telford, 2017). Aunque López-Pastor et al. (2013) han sugerido que durante las últimas tres décadas han surgido formas de evaluación más auténticas, su revisión de las prácticas de evaluación concluyó que queda por comprobar en qué medida estos enfoques se han convertido en una práctica más habitual o generalizada.

¹Esta breve descripción general de la literatura sobre evaluación en EF no pretende, de ninguna manera, ser una revisión completa y abarcadora, sino que pretende abordar algunos de los temas más relevantes a la luz de esta declaración de posición. Para obtener descripciones y artículos más completos, nos referimos a los siguientes, entre otros:

Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405.

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 and Society*, 18(1), 57–76. <http://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442. <http://doi.org/10.1080/13573320903217125>

Starck, J. R., Richards, K. A. R., & O'Neil, K. (2018). A Conceptual Framework for Assessment Literacy: Opportunities for Physical Education Teacher Education. *Quest*, 70(4), 519–535. <http://doi.org/10.1080/00336297.2018.1465830>

Whittle, R. J., Benson, A. C., & Telford, A. (2017). Enrolment, content and assessment: a review of examinable senior secondary (16–19 year olds) physical education courses: an international perspective. *The Curriculum Journal*, 28(4), 598–625.

Competencia en Evaluación

El conocimiento de la calidad y eficacia de la evaluación se considera parte de la alfabetización en evaluación", que durante mucho tiempo se ha considerado una característica importante de los profesores eficaces. La alfabetización en evaluación es el conjunto de creencias, conocimientos y prácticas acerca de la evaluación que llevan a un maestro, administrador, legislador o a estudiantes y sus familias a utilizar la evaluación para mejorar el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Hay y Penney (2013) proponen que la alfabetización evaluativa en EF consta de cuatro elementos interdependientes:

- Comprensión de la evaluación: se centra en el conocimiento y la comprensión de las expectativas de la evaluación y las condiciones de eficacia.
- Aplicación de la evaluación: se centra en la realización de la evaluación en términos de implementación del profesor o de la participación de los estudiantes.
- Interpretación de la evaluación: se centra en dar sentido y actuar sobre la información que se recopila a través de las prácticas de evaluación, lo que incluye procesos de negociación o diálogo con el alumnado a lo largo de todo el proceso de evaluación .
- Compromiso crítico con la evaluación: se centra en la conciencia del impacto o las consecuencias de la evaluación y cuestiona la "naturalidad" de las prácticas, el desempeño y los resultados de la evaluación.

La alfabetización del profesorado en evaluación es un requisito previo importante para la calidad de la evaluación. La calidad de la evaluación es primordial para que los profesores y los estudiantes estén bien informados y puedan emitir juicios válidos sobre el proceso de aprendizaje y sus resultados.

Por lo tanto, AIESEP defiende la necesidad de invertir en la alfabetización evaluativa para los profesores de educación física.

Rendición de cuentas y Política

La rendición de cuentas (cuantificación y control) se ha definido como un mecanismo del gobierno (nacional, estatal o provincial) para condicionar e impulsar una educación de calidad. Por ello, a menudo se considera que la rendición de cuentas contribuye directamente a las mejoras en la educación, y es la base de las políticas educativas y esta visión es la base de la política. Sin embargo, algunos también creen que los sistemas de rendición de cuentas pueden producir impactos negativos en la educación.

En muchos países, los datos de las evaluaciones se utilizan como mediciones para rendición de cuentas, cuantificar y controlar. Para la EF, incluso más que para la mayoría de las asignaturas, esto conlleva el riesgo de un ámbito de evaluación que sea demasiado estrecho o que se encuentre más allá de su esfera de influencia, definida por los marcos curriculares. Es importante tener en cuenta que la evaluación puede socavar y fomentar el aprendizaje. La evaluación crea y da forma a lo que mide.

Al mismo tiempo, en muchas regiones la rendición de cuentas en educación física es baja o poco habitual. Las políticas de evaluación sólidas, que ayuden a crear e implementar formas confiables, válidas y auténticas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, brindarán oportunidades para que la educación física "demuestre su importancia".

AIESEP aboga por que la educación física sea responsable de:

- Todos los estudiantes tienen oportunidades para lograr los resultados de aprendizaje previstos y para evidenciar su progreso en el aprendizaje.
- Todos los estudiantes reciben feedback y son apoyados para actuar en consecuencia.
- Todos los estudiantes se sienten valorados y apoyados como aprendices en educación física.
- La Evaluación se centra en formar a los estudiantes para participar en la actividad física y deportiva a lo largo de su vida.

AIESEP cree que:

- La evaluación debe estar integrada en los estándares-objetivos-contenidos de educación física locales (es decir, nacional, estatal, provincial).
- La educación física se beneficia de políticas y directrices sólidas sobre: (1) objetivos y propósitos de la educación física; y, (2) evaluación de la educación física. Si existen políticas y pautas claras, la educación física puede ser responsable de proporcionar evidencia del aprendizaje de los estudiantes sobre los objetivos. Esta responsabilidad puede respaldar la educación física de calidad, al garantizar la alineación entre los resultados de aprendizaje previstos, la intervención educativa y la evaluación.
- Las mediciones externas para la rendición de cuentas (accountability) para la evaluación de la educación física escolar deben reflejar la equidad y la inclusión de todos los estudiantes. Como tales, deben ser específicas del contexto, realistas y adecuadas.
- Los profesores necesitan un nivel suficiente de apoyo y autonomía para adaptar las políticas y directrices al contexto local y trasladarlas al nivel de los estudiantes, permitiendo la igualdad y la inclusión.
- Las evidencias de aprendizaje en educación física deben dirigir el logro individual y el desarrollo del aprendizaje y provenir de fuentes múltiples, complementarias y variadas y tener en cuenta las diferencias de los estudiantes.
- La política de evaluación debe estar informada por la investigación, y su construcción debe involucrar a profesores en ejercicio, académicos de educación física y organizaciones profesionales de educación física.
- Es necesaria una base de investigación más amplia sobre la evaluación en EF para informar las decisiones políticas o los programas políticos a implementar.

Alineamiento Pedagógico (Coherencia curricular)

El aprendizaje debe ser el objetivo de la educación física, como lo es de toda la educación. La educación física no se trata de hacer juegos o deportes, ni se trata simplemente de construir la condición física o acumular un tiempo mínimo de actividad física durante las lecciones; el foco debe estar en el aprendizaje con propósito claro. Dependiendo del contexto cultural y regional, este aprendizaje incluye objetivos en los dominios psicomotor, cognitivo, social y afectivo. Estos objetivos se pueden alcanzar a través de diferentes contenidos ofrecidos, por ejemplo: juegos y deportes, danza, condición física y actividades al aire libre; o una combinación de los mismos. La evaluación en educación física debe reflejar los diferentes dominios y contenidos. El aprendizaje significativo se logra a través de la enseñanza que refleja una alineación entre los resultados de aprendizaje previstos, las evaluaciones que proporcionan a los estudiantes evidencias de la progresión hacia esos resultados y las prácticas de instrucción empleadas para facilitar que los estudiantes logren el éxito. En otras palabras, la enseñanza eficaz debe demostrar una correspondencia entre lo que los estudiantes deben saber y lo que son capaces de hacer, las oportunidades que reciben para practicar y aprender, y cómo evaluamos su progresión en el aprendizaje. A su vez, esto promueve un aprendizaje más valioso y significativo para los estudiantes. La relación entre los tres componentes de la alineación instruccional es recíproca.

Una vez que se ha identificado lo que los estudiantes deben lograr (resultados), se debe determinar cómo podrían demostrar el éxito. Todo aprendizaje no puede, ni debe, demostrarse de la misma manera. La evaluación de una variedad de resultados de aprendizaje en diferentes dominios requiere una variedad apropiada de métodos de evaluación. Depende del maestro (consultando al alumnado cuando sea apropiado) proporcionar oportunidades adecuadas para que los estudiantes demuestren su éxito, dominio, competencia y nivel de logro. Si la evaluación debe guiar y apoyar el proceso de aprendizaje, los maestros deben interactuar con los jóvenes para determinar los tipos de desafíos que tendrían el mayor valor educativo para ellos o cómo los resultados de la evaluación podrían informar a los estudiantes sobre sus fortalezas y sobre los aspectos que necesitan mejorar.



Figura 1: Secuencia para el diseño de una programación pedagógicamente alineada y coherente.

AIESEP manifiesta que:

- La evaluación es una parte integral del proceso de instrucción, no es un añadido aparte. Los resultados de aprendizaje previstos deben derivarse de los objetivos curriculares. Los maestros deben desarrollar o emplear evaluaciones que sean una representación válida y factible de los resultados de aprendizaje previstos, con el fin de determinar periódicamente el progreso de los estudiantes en el aprendizaje (Evaluación *del* aprendizaje). Posteriormente, deben diseñar o seleccionar actividades de aprendizaje en consonancia con esos resultados de aprendizaje e integrar actividades de evaluación para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Evaluación *para* el aprendizaje) (ver figura 1).

- Para facilitar un aprendizaje significativo y eficaz en educación física, los profesores deben garantizar la alineación, dentro del plan de estudios, entre los resultados del aprendizaje, las actividades de evaluación y las tareas de aprendizaje.
- AIESEP se compromete a encontrar formas de contribuir, apoyar y difundir una base de evidencias que se vayan generando que puedan informar del diseño y la distribución de evaluaciones de alta calidad y planes de estudio de educación física pedagógicamente bien alineados.

Evaluación para el aprendizaje

La terminología y las definiciones utilizadas en la literatura sobre evaluación varían. Los términos de uso común, como evaluación sumativa y formativa, o “evaluación para el aprendizaje”, y “del aprendizaje”, han sido interpretados de manera diferente por diferentes autores y pueden superponerse parcialmente en sus descripciones. Una tarea de evaluación en sí misma no es “para el” o “del” aprendizaje; esto depende de la forma en que es utilizada y cuándo. Esto también indica que una evaluación puede ser “para el” o “del” aprendizaje en diversos grados. Por lo tanto, en lugar de proporcionar definiciones únicas, especificamos una serie de características de estas posiciones opuestas en el espectro de la evaluación, basadas en la revisión de la literatura especializada.

Características	Evaluación del aprendizaje (Assessment of Learning)	Evaluación para el aprendizaje (Assessment for Learning)
Objetivos	Decidir sobre el logro (nivel, nota, aprobado/suspenso, etc.).	Decidir el siguiente paso en el proceso de aprendizaje, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes
Contenido informativo	Bajo en comentarios cualitativos (por ejemplo, calificación).	Alto en retroalimentación cualitativa.
Cuando	Al final de una unidad de aprendizaje.	Integrado en el proceso de aprendizaje
Participación del alumnado y autogestión	Generalmente baja.	Alto

Según Hattie y Timperley (2007), la integración de la evaluación en el proceso de aprendizaje debe seguir los principios de *feed-up*, *feedback* y *feedforward*. Estos principios pertenecen a diferentes preguntas que son de importancia en la recopilación de información para apoyar la trayectoria de aprendizaje del estudiante:

- *Feed-up*: ¿A dónde va el alumno?
- *Feedback* (retroalimentación): ¿Dónde está el alumno ahora?
- *Feedforward*: ¿Cuáles deberían ser los próximos pasos?

Idealmente, tanto los profesores como los alumnos deberían participar activamente en estrategias que proporcionen respuestas a estas preguntas; el objetivo final es que los estudiantes se conviertan en aprendices independientes y autorregulados.

AIESEP manifiesta que:

- La evaluación para el aprendizaje (EPA-AfL) y la evaluación del aprendizaje (EDA-AoL) tienen diferentes propósitos y no se excluyen mutuamente. Sin embargo, dado que EPA-AfL es clave para el enfoque de aprendizaje y el logro de metas, el aprendizaje con un propósito claro en Educación Física siempre debe incluir aspectos de la EPA-AfL.
- La evaluación del aprendizaje se puede utilizar para controlar el progreso de los estudiantes o para evaluar la eficacia curricular y de la enseñanza. Esto puede ayudar a legitimar el área de EF dentro del sistema educativo y de la sociedad.
- Como mínimo, los estudiantes deben conocer y comprender los resultados del aprendizaje y los criterios de calidad al inicio de su proceso de aprendizaje (podríamos hablar de “la transparencia de la evaluación”). Sin embargo, para lograr experiencias de aprendizaje óptimas, los estudiantes deben participar activamente en el proceso de evaluación, por ejemplo:
 - o Determinando sus necesidades de aprendizaje,
 - o Elegir cuándo y cómo demostrar su progreso en el aprendizaje,
 - o Participar en la elaboración de criterios y/o tareas de evaluación,
 - o Autoevaluación y evaluación por pares,
 - o Diálogo con profesores y compañeros sobre la evaluación y sus resultados,
 - o Tareas de reflexión,
 - o Etc.
- Depende del profesor de educación física considerar la viabilidad y adecuación de estas estrategias en función de las necesidades, las capacidades y las características contextuales de los estudiantes. La participación activa en el proceso de evaluación puede permitir a los alumnos sentir un mayor sentido de autonomía y protagonismo en su aprendizaje. Esto ayuda a los estudiantes a convertirse en aprendices independientes y a motivarlos para participar en educación física y practicar actividad física a lo largo de su vida.
- Deberían desarrollarse más herramientas, instrumentos y ejemplos para ayudar a implementar la teoría de la evaluación contemporánea en la práctica diaria. Se anima a los profesores de educación física a compartir buenas prácticas, ya que esto puede acelerar la adopción de enfoques de evaluación innovadores.

Formación del Profesorado de Educación Física (FPEF-PETE) y desarrollo profesional permanente (formación permanente)

La existencia de estándares y pautas para la evaluación en FPEF varía ampliamente entre contextos locales (países, estados, etc.). Esto es cierto tanto para profesores de educación física en formación inicial que tienen que “aprender a evaluar”, pero que también “son evaluados” a lo largo de la misma. Por lo tanto, la potencial importancia y el impacto de la FPEF en la evaluación en EF es doble. En primer lugar, por su papel fundamental para garantizar una educación de alta calidad, los (futuros) maestros de educación física deben desarrollar una alfabetización en evaluación y aprender a diseñar e implementar evaluaciones confiables, válidas, auténticas, transparentes y que involucren a los estudiantes. En segundo lugar, la propia FPEF también debería servir de ejemplo en la forma en que sus estudiantes son evaluados dentro del plan de estudios de FPEF, teniendo en cuenta aspectos de EPA (AfL) dentro de un programa pedagógicamente bien alineado.

Contribuir a, o al menos estar informado, sobre nuevos conocimientos y prácticas en EF se considera una característica definitoria de un profesional de la educación que trabaja en pro del interés de los estudiantes. Por lo tanto, es de gran importancia que los conocimientos actuales sobre la evaluación

efectiva y significativa no solo se comparten con los candidatos a maestros a través de los programas FPEF, sino también con los profesionales dentro del campo más amplio de la EF.

AIESEP manifiesta que:

- FPEF debe asignar una cantidad de tiempo suficiente al tema de la evaluación pedagógicamente bien alineada para que los candidatos a maestros obtengan una comprensión profunda del papel y la función de la evaluación (en sus diferentes formas), y para que aprendan a diseñar e implementar las evaluaciones adecuadas, válidas, confiables y factibles del aprendizaje de los estudiantes en la práctica de la EF.
- Los formadores del profesorado deben "practicar lo que enseñan" y aspirar a ser ejemplares en sus propias prácticas de evaluación. Por lo tanto:
 - o FPEF debe esforzarse por integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje (EPA-AfL) en todo el plan de estudios.
 - o La evaluación en FPEF debe estar alineada con los resultados de aprendizaje previstos y las prácticas de aprendizaje.
 - o La evaluación en FPEF debe incluir tareas significativas y auténticas (aplicadas en el contexto de la EF) siempre que sea posible, en contextos de aprendizaje auténticos y de la vida real (por ejemplo, escuelas).
- Los profesores de FPEF necesitan apoyo y orientación para establecer prácticas que puedan extender de manera efectiva la alfabetización en evaluación de los estudiantes y, por lo tanto, apoyarlos como aprendices en EF.
- Los maestros de EF tienen el derecho y la responsabilidad de estar comprometidos con un desarrollo profesional continuo efectivo en evaluación en EF a lo largo de sus carreras.

Tecnología digital en la evaluación en EF

A menudo se afirma que el tipo de innovación tecnológica con el que nos enfrentamos en este momento es revolucionario. En las últimas dos décadas ha habido un aumento constante de las tecnologías (digitales) disponibles. Potencialmente, la tecnología puede enriquecer, aumentar y mejorar elementos específicos de la EF. Sin embargo, para poder utilizar la tecnología con éxito, los docentes necesitan una comprensión profunda de la misma y ser capaces de integrar eficazmente las habilidades tecnológicas con el conocimiento del contenido y la pedagogía.

Las nuevas tecnologías pueden tener, potencialmente, un impacto significativo en la evaluación de la EF. Cuando se usan de manera apropiada, pueden ayudar a mejorar la observación de los maestros del desempeño de los estudiantes, o el (auto) monitoreo de los estudiantes sobre su propio progreso a lo largo del tiempo. Sin embargo, la tecnología disponible nunca debería dictar qué tipo de datos se recogen y cómo se utilizan para la evaluación. La tecnología debe usarse en el momento adecuado y por la razón correcta. Utilizando la tecnología, los profesionales de la EF deberíamos medir que valoramos, en lugar de valorar sólo lo que podemos medir.

AIESEP manifiesta que:

- Al utilizar la tecnología digital en la evaluación en EF, es fundamental alinear la tecnología con los resultados de aprendizaje esperados, la intervención pedagógica y las tareas de evaluación.
- Los profesores de EF pueden y deben desempeñar un papel importante en la adaptación de las tecnologías digitales a las prácticas de evaluación en EF y, al mismo tiempo, no permitir que las tecnologías digitales dicten qué y cómo evaluar.

- Para un uso eficaz de la tecnología en la evaluación en EF, es importante que los profesores de EF estén alfabetizados digitalmente y posean conocimientos sobre la existencia, los componentes y las capacidades de las diversas tecnologías y como se utilizan (o como se pueden utilizar) en los entornos de enseñanza y aprendizaje.
- Los profesores de EF deben garantizar la protección de los datos y la privacidad del individuo en el proceso de evaluación, especialmente cuando se utiliza tecnología para la recopilación de datos.

Líneas de investigación futuras

AIESEP considera esencial que se desarrolle una agenda formal de investigación dirigida a desarrollar una base de evidencias que puedan apoyar las prácticas de evaluación de los profesores de EF. A continuación presentamos algunos ejemplos de temas de investigación relevantes en torno a los cuales se puede construir dicha agenda. AIESEP insta a los investigadores a abordarlos de manera colaborativa más allá de las fronteras internacionales:

- a. El diseño, desarrollo e implementación de prácticas y herramientas de evaluación apropiadas y efectivas basadas en la investigación.
- b. El impacto de las distintas estrategias de evaluación en los resultados del aprendizaje y la motivación de los estudiantes.
- c. Cómo la evaluación informa y condiciona el diseño curricular y la pedagogía de los profesores.
- d. Prácticas eficaces sobre evaluación en EF en la formación inicial del profesorado de EF (FIP-EF).
- e. Desarrollo profesional (formación permanente) eficaz sobre cómo abordar la evaluación en EF para el profesorado en ejercicio.
- f. Comunidades de práctica entre los encargados de la formación del profesorado de EF (PETE), los investigadores y el profesorado de EF para trabajar sobre la evaluación.
- g. La sinergia entre las pruebas y datos sobre la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de leyes educativas.
- h. Participación de los estudiantes en el proceso de evaluación.
- i. Habilidades de observación y aporte de feedback (retroalimentación) de profesores y alumnos y su impacto en el progreso de los aprendizajes.
- j. El uso y el impacto de las tecnologías digitales en la evaluación en EF.

Difusión de la declaración de posición de AIESEP sobre la evaluación de la educación física

Esta declaración de posición está destinada a llegar a la mayor cantidad posible de profesores de EF, profesores de EF en formación inicial, formadores del profesorado de EF, investigadores de la EF, responsables administrativos de la EF y responsables de políticas sobre EF en todo el mundo. Por eso, invitamos a todos a hacer un esfuerzo para:

- Traducir la declaración de posición a su propio idioma (sin alterar su contenido). Si desea contribuir a esto, póngase siempre en contacto primero con Lars Borghouts a través del siguiente correo electrónico: l.borghouts@fontys.nl.
- Difundir la declaración de posición a los grupos profesionales relevantes en su propia región, comunidad, estado o país a través de las redes sociales, sitios web, revistas profesionales, planes de estudio de formación del profesorado de EF (PETE), programas de formación permanente del profesorado, etc., haciendo referencia a su fuente original: “*Declaración de posición de AIESEP sobre la evaluación de la educación física (2019)*”: <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>
- Convencer a sus sociedades regionales de educación física (profesionales o científicas) para que apoyen y/o adopten la *Declaración de Posición de AIESEP* y ayuden a difundir su contenido a los grupos profesionales antes mencionados.

Apéndices:

1. Principales contribuyentes a la declaración
2. Seminario de asistentes
3. Referencias

Apéndice 1

Principales contribuyentes a la Declaración Oficial de AIESEP

Lars Borghouts, Universidad Fontys University de Ciencias Aplicadas, Holanda.

Menno Slingerland, Universidad Fontys University de Ciencias Aplicadas, Holanda.

Gwen Weeldenburg, Universidad Fontys University de Ciencias Aplicadas, Holanda.

Ann MacPhail, Universidad de Limerick, Irlanda.

Hans van der Mars, Universidad Estatal de Arizona, Estados Unidos de América (U.S.A.).

Dawn Penney, Universidad Edith Cowan, Australia.

Víctor M. López Pastor, Universidad de Valladolid, España.

Ivo van Hilvoorde, Universidad Windesheim de Ciencias Aplicadas, Holanda.

Peter Iserbyt, KU Leuven, Bélgica.

Jacalyn Lund, Universidad Estatal de Georgia, Estados Unidos de América (U.S.A.).

Antonio Calderón, Universidad de Limerick, Irlanda.

Apéndice 2

Participantes Seminario de especialistas de AIESEP: Futuras Direcciones en la evaluación de la EF, celebrado del 18 al 20 de octubre de 2018, Eindhoven, Holanda.

Name	First name	Country	Institute
Avşar	Züleyha	Turkey	Uludag University
Bax	Hilde	Netherlands	Hogeschool van Amsterdam
Bertills	Karin	Sweden	Jönköping University
Beukhof	Robbin	Netherlands	Rembrandt College Veenendaal
Borghouts	Lars	Netherlands	Fontys University of Applied Sciences
Bowles	Richard	Ireland	Mary Immaculate College
Brouwer	Berend	Netherlands	SLO
Buyck	Yoann	Switzerland	Université de Genève
Calderón	Antonio	Ireland	University of Limerick
Chambers	Fiona	Ireland	University College Cork
Cloes	Marc	Belgium	University of Liege/AIESEP
Coolkens	Rosalie	Belgium	KU Leuven
Costa	João	Ireland	University College Cork
Dania	Aspasia	Greece	National and Kapodistrian University of Athens
De Martelaer	Kristine	Belgium	VUB en Universiteit Utrecht
Doolittle	Sarah	United States	Adelphi University
Erturan İlker	Gökçe	Turkey	Pamukkale University
Ferro	Nuno	Portugal	SPEF
Fraile	Juan	Spain	Universidad Francisco de Vitoria
Gelder, van	Wim	Netherlands	Inholland (PABO)
Gerlach	Erin	Germany	University of Potsdam
Goedhart	Bastiaan	Netherlands	Inholland Haarlem
Grenier	Johanne	Canada	Université du Québec à Montréal
Haapala	Henna	Finland	University of Jyväskylä
Haerens	Leen	Belgium	Ghent University
Hastie	Peter	United States	Auburn University
Hendricks	Philipp	Germany	University of Muenster

Hernán	Emilio José	Spain	University of Valladolid
Herrmann	Christian	Switzerland	DSBG Uni Basel
Hilvoorde, van	Ivo	Netherlands	Hogeschool Windesheim
Hopper	Timothy	Great Britain	University of Victoria
Horrell	Andrew	Great Britain	The University of Edinburgh
Hunuk	Deniz	Turkey	Pamukkale University
Iserbyt	Peter	Belgium	KU Leuven
Koekoek	Jeroen	Netherlands	Windesheim University of Applied Sciences
Krijgsman	Christa	Netherlands	Utrecht University/Sint-Janslyceum
Leirhaug	Petter	Norway	Western Norway University of Applied Sciences
López-Pastor	Víctor M.	Spain	Universidad de Valladolid
Lorente-Catalán	Eloísa	Spain	National Institute of Physical Education of Catalonia- UdL
Lucassen	Jo	Netherlands	KVLO/Mulier Institute
Lund	Jacalyn	United States	Georgia State University
Macken	Suzy	Ireland	Marino Institute of education
MacPhail	Ann	Ireland	University of Limerick
Mars, van der	Hans	United States	Arizona State University
Martin Sanz	Norma Teresa	Spain	Junta de Andalucia - Educación
Mauw	Steven	Netherlands	Hogeschool van Amsterdam
Mombarg	Remo	Netherlands	Hanzehogeschool Groningen
Mooney	Amanda	Australia	Deakin University
Moura	André	Portugal	Fadeup
Munk Svendsen	Annemari	Denmark	University of Southern Denmark
Murphy	Frances	Ireland	Institute of Education DCU
Nobre	Paulo	Portugal	Coimbra University
Okade	Yoshinori	Japan	Nippon Sport Science University
Penney	Dawn	Australia	Edith Cowan University
Puehse	Uwe	Switzerland	DSBG Uni Basel
Redelius	Karin	Sweden	The Swedish School of Sport and Health Sciences
Remmers	Teun	Netherlands	Fontys Sporthogeschool
Romar	Jan-Erik	Finland	Åbo Akademi University
Sanford	Katherine	Canada	University of Victoria
Scanlon	Dylan	Ireland	University of Limerick
Scheuer	Claude	Luxemburg	University of Luxembourg / EUPEA
Schnitzler	Christophe	France	Université of Lille
Seyda	Miriam	Germany	WWU Muenster
Slingerland	Menno	Netherlands	Fontys University of Applied Sciences
Stålmán	Cecilia	Sweden	GIH Stockholm

Svennberg	Lena	Sweden	University of Gävle
Tannehill	Deborah	Ireland	University of Limerick
Vidoni	Carla	United States	University of Louisville
Wälti	Marina	Switzerland	University of Basel
Weeldenburg	Gwen	Netherlands	Fontys University of Applied Sciences
Whittle	Rachael	Australia	Victorian Curriculum and Assessment Authority
Wright	Steven	United States	University of New Hampshire

Apéndice 3

Referencias

- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). "I have my own picture of what the demands are: Grading in Swedish PEH - problems of validity, comparability and fairness." *European Physical Education Review* 16 (2): 97-115.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.
- Desrosiers, P., Y. GenetVolet, and P. Godbout. 1997. "Teachers' assessment practices viewed through the instruments used in physical education classes." *Journal of Teaching in Physical Education* 16 (2): 211-28.
- Dinan-Thompson, M., and D. Penney. 2015. "Assessment literacy in primary physical education." *European Physical Education Review* 21 (4): 485-503.
- Erdmann, R., D. Chatzopoulos, and H. Tsormbatzoudis. 2006. "Pupils Grading: Do teachers grade according to the way they report?" *International Journal of Physical Education* 43 (1): 4-10.
- Georgakis, S., and R. Wilson. 2012. "Australian Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment." *Asian Journal of Exercise and Sports Science* 9 (1): 37-52.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hay, P.J., and D. Penney. 2009. "Proposing conditions for assessment efficacy in physical education." *European Physical Education Review* 15 (3): 389-405.
- Hursh, D. 2005. "Neo-liberalism, markets and accountability: Transforming education and undermining democracy in the United States and England." *Policy Futures in Education* 3 (1): 3-15.
- Imwold, C.H., R.A. Rider, and D.J. Johnson. 1982. "The use of evaluation in public school physical education programs." *Journal of Teaching in Physical Education* 2 (1): 13-8.
- James, A., L.L. Griffin, and P. Dodds. 2008. "The relationship between instructional alignment and the ecology of physical education." *Journal of Teaching in Physical Education* 27: 308-326.
- Kneer, M.E. 1986. "Description of physical education instruction theory/practice gap in selected secondary schools." *Journal of Teaching in Physical Education* 5: 91-106.
- López-Pastor, V.M., D. Kirk, E. Lorente-Catalán, A. MacPhail, and D. Macdonald. 2013. "Alternative assessment in physical education: a review of international literature." *Sport, Education and Society* 18 (1): 57-76.
- Lorente-Catalán, E., and D. Kirk. 2016. "Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course." *European Physical Education Review* 22 (1): 65-81.
- van der Mars, H., Timken, G., & McNamee, J. (2018). Systematic Observation of Formal Assessment of Students by Teachers (SOFAST). *Physical Educator*, 75(3), 341-373.
- Matanin, M., and D. Tannehill. 1994. "Assessment and Grading in Physical Education." *Journal of Teaching in Physical Education* 13 (4): 395-405.

- Michael, R. D., Webster, C., Patterson, D., Laguna, P., & Sherman, C. (2016). Standards-based assessment, grading, and professional development of California middle school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 277-283.
- Mintah, J.K. 2003. "Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement." *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 7 (3):161-74.
- Penney, D., R. Brooker, P.J. Hay, and L. Gillespie. 2009. "Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education." *Sport, Education and Society* 14 (4): 421-42.
- Redelius, K., and P.J. Hay. 2012. "Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education." *Physical Education and Sport Pedagogy*. 17 (2): 211-25.
- Roberts-Holmes, G. and Bradbury, A. 2016. "Governance, accountability and the datafication of early years education in England." *British Educational Research Journal*. doi:10.1002/berj.3221
- Thorburn, M. 2007. "Achieving conceptual and curriculum coherence in high-stakes school examinations in Physical Education." *Physical Education and Sport Pedagogy* 12 (2): 163-84.
- Veal, M.L. 1988. "Pupil Assessment Perceptions and Practices of Secondary Teachers." *Journal of Teaching in Physical Education* 7 (4): 327-42.
- Whittle, R. J., Benson, A. C., & Telford, A. (2017). Enrolment, content and assessment: a review of examinable senior secondary (16–19 year olds) physical education courses: an international perspective. *The Curriculum Journal*, 28(4), 598-625.
- Zhu, X. 2015. "Student perspectives of grading in physical education." *European Physical Education Review* 21 (4): 409-420.