

La credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física

Francesc Buscà Donet*
Enrique Rivera García**
Carmen Trigueros Cervantes***

Resum

Aquest treball mostra els resultats d'una discussió en grup realitzada amb mestres i professorat d'educació física. El tema central de la discussió s'ha concretat al voltant dels processos d'avaluació viscuts en el període de formació inicial. A partir d'una anàlisi de contingut i d'una anàlisi qualitativa de la transcripció de la discussió, els autors han pogut identificar els tòpics i les principals creences relacionades amb l'avaluació i la qualificació dels aprenentatges a la Universitat. Les conclusions mostren com les opinions dels participants en la discussió es vinculen amb els principals factors que els teòrics consideren com a fonamentals per establir la credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa. Aquests resultats són part de la recerca *La evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física*.

Paraules clau

avaluació formativa, docència universitària, EEES, formació del professorat, educació física

Recepció de l'original: 26 d'abril de 2012

Acceptació de l'article: 6 de juny de 2012

L'avaluació en la docència universitària en el marc de l'EEES: implicacions i requisits

El procés de convergència europea ha suposat un canvi en la manera de pensar i entendre la docència universitària. Pel que fa a l'avaluació i qualificació dels aprenentatges, l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) ha fet emergir tot un seguit de canvis epistemològics i metodològics que han implicat una nova manera de concebre la finalitat, els principis i les pràctiques de l'avaluació a la universitat (Dochy, Segers i Dierick, 2002).

A grans trets, aquests canvis es caracteritzen per: *a)* passar d'un paradigma centrat en la figura del docent a un altre centrat en l'alumnat, *b)* desenvolupar tècniques i

(*) Professor del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. La seva recerca es desenvolupa en el marc de l'avaluació formativa en docència universitària i l'avaluació de competències bàsiques. Adreça electrònica: fbusca@ub.edu

(**) Professor del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat de Granada. La seva recerca es desenvolupa en el marc de la formació inicial del professorat des d'enfocaments sociocrítics i la recerca qualitativa aplicada a les ciències socials. Adreça electrònica: erivera@ugr.es

(***) Professora del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat de Granada. La seva recerca es desenvolupa en el marc de la formació inicial del professorat des d'enfocaments sociocrítics i la recerca qualitativa aplicada a les ciències socials. Adreça electrònica: ctriguero@ugr.es

instruments d'avaluació que vagin més enllà de la qualificació dels aprenentatges i que, per tant, tinguin en compte els processos d'aprenentatges i d'adquisició de competències; c) desenvolupar sistemes d'avaluació continuada, formativa i autèntica adreçats a la millora de la qualitat i la significació dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

L'avaluació orientada a l'aprenentatge, es deriva del model d'ensenyament centrat en l'estudiant i, per tant, té com a finalitat proporcionar aprenentatges a llarg termini, complexos i profunds (Biggs, 2005). Per aquest motiu és fonamental desenvolupar sistemes d'avaluació més formatius i participatius, basats en l'assoliment de competències bàsiques de caire cognitiu, metacognitiu, social i afectiu (Dochy, Segers i Dierick, 2002). La necessitat de millorar les pràctiques d'avaluació, en combinació amb els antecedents teòrics i pràctics que ens han aportat autors aliens al nostre sistema universitari (Boud, 1995; Biggs, 2005; Falchikov, 2005; Boud i Falchikov, 2007; Gibbs i Simpson, 2009), ha estat un dels principals detonants perquè ja es pugui disposar d'estudis i aportacions de referència contextualitzades al sistema universitari espanyol (Zabalza, 2002; Bonsón i Benito, 2005; Mateo, 2005; Bretones, 2008; López Pastor, 2008, 2009; Cano, 2011). Aquests referents estan contribuint a establir i a enfortir una línia de treball coherent dins el camp de l'avaluació formativa, tot aportant reflexions crítiques, models teòrics o experiències pràctiques orientades a garantir una avaluació justa i, alhora, formadora. Una avaluació capaç d'aportar aprenentatges útils per als futurs professionals que hauran de desenvolupar la seva tasca docent en àmbits educatius formals i no formals.

Una breu anàlisi retrospectiva permet constatar que Scriven va ser el primer a fer palès aquest enfocament de l'avaluació orientada a l'aprenentatge (Jorba i Sanmartí, 2000). Segons aquests mateixos autors, una de les principals condicions dels processos formatius d'avaluació fa referència a la capacitat del docent per adaptar el procés d'ensenyament a les necessitats d'aprenentatge i als progressos que mostra l'alumnat. Per tant, aquesta modalitat d'avaluació té com a premissa principal detectar quins són els aspectes que cal millorar, tot regulant el seu assoliment mitjançant activitats planificades d'aprenentatge, abans que copsar i acreditar els resultats assolits per l'estudiant en acabar un procés didàctic. En altres paraules, es tracta d'una modalitat d'avaluació basada en els principis d'acció següents: regulació pedagògica, gestió de les errades i consolidació dels èxits (Jorba i Sanmartí, 2000, p. 28).

En aquest mateix sentit, Gibbs (a Brown i Glasner, 2010, p. 68) identifica sis principis elementals per aconseguir una avaluació formativa de qualitat: proporcionar el temps i l'atenció adequada als estudiants; generar activitats d'aprenentatge pertinents; proporcionar *feedback* al mateix temps que s'atén els estudiants; ajudar els estudiants a assumir els coneixements bàsics de la disciplina; generar qualificacions que permetin distingir entre estudiants aptes i no aptes; assegurar la qualitat tot proporcionant proves per a d'altres agents externs amb la finalitat de permetre l'elaboració dels estàndards del curs. Aquests principis han de ser capaços de generar una activitat d'aprenentatge i, alhora, proporcionar l'atenció necessària per assolir-la. És per això que Gibbs i Simpson (2009, p. 10) consideren que els sistemes d'avaluació que només fan esment a la seva fiabilitat acostumen a generar aprenentatges superficials i limitats. Per aquests autors, els sistemes d'avaluació primer s'han d'ocupar de proporcionar aprenentatges pro-

funds i a llarg termini, i després cercar els criteris que avalen la pertinença i fiabilitat en la mesura dels resultats d'aprenentatge.

Totes aquests aspectes confirmen que els sistemes d'avaluació estan adquirint major transcendència en els processos d'ensenyament i aprenentatge que es duen a terme a la universitat. Així mateix, també constaten que, en el marc de la docència universitària i, en concret, l'àmbit de la formació del professorat, les finalitats formatives que es deriven dels nous currículums basats en el desenvolupament de determinades competències professionals, disciplinàries i transversals, exigeixen que l'avaluació vagi més enllà de la qualificació dels aprenentatges i, per extensió, dissenyar sistemes d'avaluació més efectius i eficients (Dochy, Segers i Dierick, 2002).

En aquest sentit, Baker (2009, p. 94) considera que per acomplir aquestes condicions cal que els sistemes d'avaluació s'adeqüin a les característiques del context en què s'haurien d'aplicar; facilitin l'aprenentatge funcional i significatiu dels continguts; proporcionin situacions d'avaluació inclusives i equitatives; evitin la influència del coneixement previ de les proves d'avaluació i dels seus continguts, i permetin el disseny de situacions d'aprenentatge que requereixin la implicació de processos cognitius de nivell superior.

Tanmateix, hom no pot passar per alt que el projecte d'una avaluació formativa encara no ha estat capaç d'imposar-se a l'enfocament tradicional de l'avaluació a la universitat. Com apunta Biggs (2005), aquests sistemes eren vàlids quan el nombre d'estudiants era força reduït, i tant les seves capacitats com els seus interessos d'aprenentatge eren molt similars. En canvi, la situació actual és força diferent. Al marge del nombre elevat d'estudiants que el professorat s'hi pot trobar a l'aula, cal afegir la diversitat de motivacions i finalitats d'aprenentatge. Tots aquests factors dificulten la implantació dels sistemes alternatius d'avaluació i, per extensió, posen en dubte la seva validesa i fiabilitat en el marc de l'EEES.

Per aquest motiu Biggs (2005) considera que els resultats de qualsevol projecte de recerca o d'innovació vinculat als processos d'avaluació formativa han de pretendre: a) permetre la meta-avaluació dels processos duts a la pràctica i la seva conseqüent millora; b) aportar evidències empíriques, sistèmiques i rigoroses que advoquin per la seva credibilitat.

Objecte de l'estudi

La credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa és pot constatar tot aportant diferents tipus d'evidències. Deixant de banda la capacitat del professorat universitari per formular objectius d'aprenentatge o els resultats acadèmics que obtenen els estudiants mitjançant aquesta modalitat d'avaluació, també cal tenir en compte indicadors relacionats amb la capacitat de l'alumnat per regular el seu propi procés d'aprenentatge (Jorba i Sanmartí, 2000) i per extreure'n experiències formadores rellevants per a la seva formació com a persona i com a professional (Bordas i Cabrera, 2001).

Aquest fet permet entrar de ple en la necessitat de saber en quin grau els i les estudiants han estat capaços de representar-se i d'aprehendre el sistema d'avaluació, les activitats i els criteris d'avaluació i qualificació que el configuren. En altres paraules, tot

això atorga especial relleu a l'opinió de l'estudiant envers la significació i aplicabilitat dels sistemes d'avaluació en els quals ha participat durant la seva etapa formativa.

Aquest darrer aspecte és la principal finalitat del treball que aquí es presenta. El seu propòsit és descriure com s'està duent a terme l'avaluació en la formació inicial dels mestres i professors d'educació física. Concretament, se centra en els següents objectius:

- Constatar el grau de participació de les persones que han integrat un grup de discussió així com les principals temàtiques i tòpics relacionats amb l'avaluació a la universitat.
- Identificar i descriure les seves creences i teories implícites en relació a com s'haurien de dur a terme els processos d'avaluació en el marc de la formació inicial dels mestres i del professorat d'educació física.
- Valorar la pertinença i la transferència dels sistemes d'avaluació formativa viscuts durant el període de formació inicial.

Mètode

Per l'assoliment d'aquests objectius, els responsables de l'estudi van decidir dissenyar, en la fase inicial de la recerca, un qüestionari i diverses discussions en grup adreçades tant als estudiants com a les persones ja titulades en els estudis de Mestre en Educació Física (MEF) i Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFE) oferts per diferents universitats espanyoles. El propòsit d'aquesta fase era eminentment exploratori.

En aquest treball només es presenten els resultats obtinguts mitjançant el grup de discussió dut a terme amb sis estudiants titulats d'universitats situades en les comunitats autònomes de Madrid i Castella-Lleó. La selecció d'aquests informants es va realitzar tot tenint en compte els criteris que es mostren a la taula 1.

Al marge d'aquests participants també cal tenir en compte la presència d'un membre de l'equip investigador i d'una ajudant tècnica, els quals (respectivament) van realitzar les funcions de moderador del grup de discussió, i de transcripció tant de la discussió enregistrada en àudio com de les anècdotes succeïdes durant el seu transcurs.

Quan al desenvolupament del grup de discussió, cal destacar que aquest es va dur a terme tot tenint en compte que el seu propòsit principal era copsar les valoracions dels seus participants en relació a l'estat de l'avaluació en la formació inicial del professorat d'educació física. Arran d'aquest propòsit, la discussió es va anar duent a terme en funció de diverses temàtiques de debat introduïdes progressivament per part del seu moderador. Aquestes temàtiques van ser les següents:

- Valoració dels sistemes d'avaluació utilitzats pel professorat universitari i viscuts durant el període de formació inicial.
- Coherència d'aquests sistemes d'avaluació amb els continguts, els objectius i la metodologia de l'assignatura. En aquesta temàtica també interessava que els participants en la discussió valoressin les diferències que hi havia entre els processos d'avaluació i qualificació, sobretot entre els criteris d'avaluació i qualificació.

- Correspondència entre la informació publicada al pla docent de l'assignatura sobre la seva avaluació i el que s'ha realitzat a la pràctica.
- Pertinença dels sistemes d'avaluació amb les capacitats i competències que es pretenen desenvolupar en les corresponents assignatures.
- Grau de coneixement del professorat sobre l'avaluació dels aprenentatges i les competències de les assignatures cursades. En aquesta temàtica també interessava aprofundir en les causes que podien provocar una utilització deficient dels sistemes d'avaluació.

Taula 1. Components dels grups de discussió amb estudiants ja titulats en educació física (Mestres especialistes o llicenciats)

| <i>Nom¹</i> | <i>Ocupació</i> | <i>Titulació</i> | <i>Anys d'experiència docent</i> | <i>Universitat de procedència</i> |
|------------------------|---------------------------------------|------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| Homer | Mestre de Primària | Mestre E.F. | 3 | Simpson |
| Bart | Estudiant | Mestre E.F. | 0 | Simpson |
| Marge | Opositora | Mestre E.F. i Infantil | 18 | Simpson |
| Ned | Estudiant de Màster de secundària | Llicenciat en CAFE | 0 | Flanders |
| Maude | PDI Ajudant | Llicenciada i Mestre en E.F. | 14 | Flanders |
| Edna | Becària/Coordinadora d'esport escolar | Mestra E.F. | 0,5 | Krabappel |

Resultats

Les opinions dels participants en la discussió han estat analitzades des d'una doble vessant quantitativa i qualitativa. És per això que, sobre la base dels objectius del present estudi, els resultats que es mostren a continuació pretenen analitzar la consistència de les seves intervencions tot comptabilitzant el seu nombre i procedència; identificar les principals temàtiques que han emergit en relació als processos d'avaluació formativa viscuts en el seu període formatiu i, finalment, reflectir, a partir d'una anàlisi de les intervencions enregistrades, com hauria de ser l'avaluació en la formació dels mestres i professors d'educació física.

Grau de participació i procedència de les intervencions

La importància d'aquest primer aspecte a tractar rau en la necessitat d'aportar arguments que justifiquin la consistència del discurs que s'ha generat arran de la discussió

(1) Per mantenir l'anonimat dels participants, el seu nom s'ha substituït pel dels personatges de la sèrie de dibuixos animats *The Simpsons*. De la mateixa manera, les universitats de procedència es corresponen amb la família a la qual cada personatge de ficció pertany a la sèrie.

en grup. En aquest sentit, el fet d'analitzar aspectes com el volum de les opinions generades després d'una hora de discussió, el grau de participació de cadascun dels membres o la rellevància de les opinions en funció de la universitat de procedència són criteris clau per aconseguir-ho.

Així, si es fa una ullada a la figura 1 hom pot apreciar com la discussió pràcticament ha estat dominada per Homer (2953 paraules) i per Maude (2297 paraules). En un segon nivell es destaca Ned (1547 paraules) i molt per sota d'aquests tres participants cal situar la resta de membres del grup de discussió: Edna, Marge i Bart, els quals han generat un discurs que no sobrepassa les 850 paraules. A mode d'anècdota, només destacar que les intervencions del moderador del grup (al voltant de les 450 paraules) ha estat molt per sota de la resta de participants en la discussió.

Figura 1. Grau de participació dels membres del grup de discussió

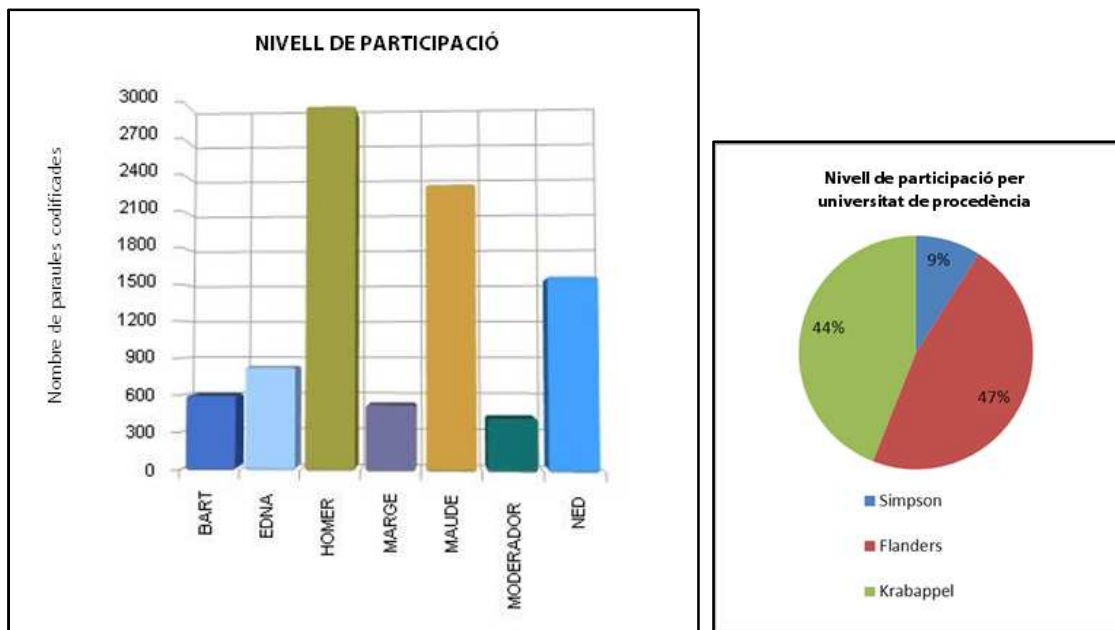
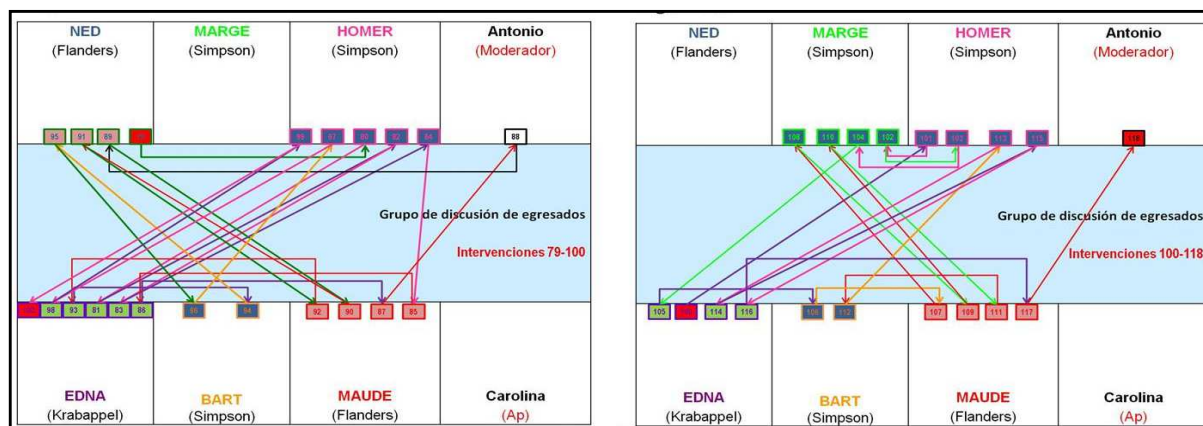


Figura 2. Grau de participació per universitats

Pel que fa a la participació en funció de la universitat de procedència, la figura 2 reflecteix un debat monopolitzat per dues de les tres universitats participants en la discussió. Si bé és cert que la constitució del grup de discussió és heterogènia quant al criteri de procedència, cal remarcar que pràcticament no hi ha diferències entre el discurs generat per les dues universitats amb més representants.

Aquest fet es reforça si es ponderen els resultats. En aquest cas, els representants de la Universitat *Flanders*, aportarien 11 punts per sobre del seu rang teòric de participació. Una altra evidència que reforçaria aquesta valoració faria referència al dinamisme de la discussió. Tal i com il·lustra la figura 3, el seguiment lineal de les intervencions produïdes arran de la discussió evidencia que el discurs s'ha anat construint entre tots els participants, i que a mesura que ha anat avançant el debat han aparegut diferents temàtiques relacionades amb l'objecte del present estudi.

Figura 3. Intervencions de la 79 a la 127



Aquestes temàtiques es poden agrupar en quatre blocs:

1. Experiències prèvies: inclou descripcions i valoracions en relació als sistemes d'avaluació viscuts durant el període de formació inicial. Aquesta temàtica agrupa fonamentalment intervencions relacionades amb les seves experiències amb sistemes d'avaluació tradicionals o alternatius, i amb els processos d'autoavaluació.
2. L'avaluació a la universitat: inclou referències en les que l'alumnat identifica i descriu des del seu punt de vista els elements més rellevants sobre els processos d'avaluació a la universitat. Es tracta d'opinions relacionades amb l'objecte i la finalitat de l'avaluació; diferències entre l'avaluació tradicional i la formativa, o la clarificació de conceptes com avaluació i qualificació.
3. Implementació i transferència dels sistemes d'avaluació en la formació de mestres i professors d'educació física: inclou opinions sobre la pertinença i coherència dels sistemes d'avaluació formativa amb la finalitat de l'assignatura i, per extensió, amb la seva aplicabilitat a contextos educatius formals i no formals.
4. Preparació del professorat universitari en relació al coneixement i aplicació dels sistemes d'avaluació alternatius, preferentment d'avaluació formativa i participativa.

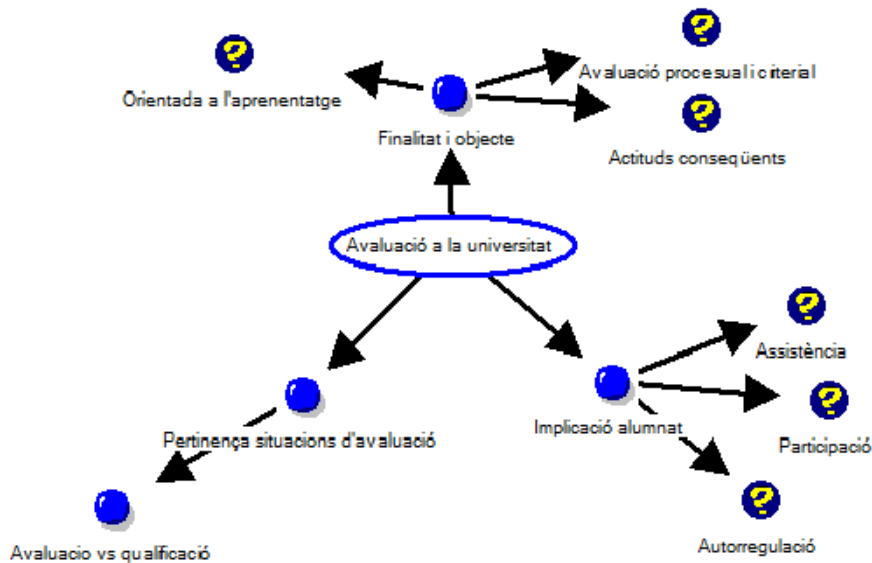
No obstant això, els resultats més interessants de la discussió s'han obtingut gràcies a una anàlisi qualitativa del seu contingut assistida pel programa informàtic Nvivo. En el present treball, aquesta anàlisi s'ha concretat en les temàtiques incloses en el segon i tercer bloc, les quals han estat el punt de referència per seleccionar les intervencions més significatives i relacionades amb els objectius de l'estudi. D'altra banda, aquesta anàlisi s'ha completat amb la creació de models exploratoris que s'han utilitzat per explicar la relació existent entre les temàtiques i les intervencions destacades en relació a aquests dos aspectes: els processos d'avaluació a la universitat i la seva implementació i transferència en la formació del professorat en educació física.

Opinions sobre l'avaluació a la universitat

El primer que cal remarcar fa referència a allò que l'alumnat pensa sobre les pràctiques d'avaluació viscudes en el context de la seva formació universitària. Es tracta d'opinions

que reflecteixen quines són les seves creences sobre diferents aspectes relacionats amb l'avaluació i la qualificació dels aprenentatges a la universitat (figura 4).

Figura 4. L'avaluació en la docència universitària



Finalitat i objecte de l'avaluació

Un d'aquests aspectes se centra en la finalitat de l'avaluació. Els participants en la discussió tenen ben clar que l'avaluació s'ha de centrar en proporcionar aprenentatges a l'alumnat. Tanmateix, aquest fet no impedeix que també siguin conscients que complir aquesta fita està determinat per com és concebuda pel professorat i sobretot per com l'alumnat percep el que es pretén amb l'avaluació, i què és el cal fer per superar l'assignatura.

Al respecto se considera que la evaluación debe orientarse hacia el aprendizaje antes que en la calificación. Se entiende que la evaluación debe permitir al alumno progresar. Eso depende de los profesores. Pienso que hay diversas formas de evaluación, y creo que no debería ser entendida como algo para poner en un acta, sino ser entendida como un proceso para que el alumno aprenda (55)².

Yo... tengo varias reflexiones: una, que no tengo tan claro... yo he aprendido con evaluación de este tipo, pero la sensación de haber aprendido depende mucho de cómo el profesor haya dirigido ese aprendizaje, y en consonancia la evaluación; y también de cómo el alumnado haya decidido enfrentarse a ella, porque hay gente que toma determinadas posiciones que no son las mismas que cuando somos tan maduros (146).

Per aquest motiu és molt important que els processos d'avaluació siguin pertinents amb aquesta finalitat centrada en l'estudiant. Això suposa que els docents han de tenir ben clar que els objectius de l'assignatura han de ser conseqüents amb la modalitat d'avaluació que es pretén dur a terme. En aquest sentit, per als participants en la discussió no hi ha dubtes que els sistemes d'avaluació formativa, a diferència dels tradicionals, que es basen en el resultat i la norma, se centren en el procés d'aprenentatge i, per tant, en el criteri.

(2) Entre parèntesis s'indica el número del passatge extret de la transcripció de la discussió en grup.

Entonces, a partir de ahí, te tienes que plantear, qué es lo que buscas con la evaluación, si lo que buscas es una nota con un número que va a parte del proceso o la evaluación del proceso. Y creo que una evaluación formativa, tiene en cuenta el proceso, entonces, creo que ese es el matiz que la diferencia (162).

Així mateix també és indispensable que els docents siguin coherents amb allò que diuen que pretenen avaluar. La percepció dels participants en la discussió és que aquest principi no se sol acomplir, ja que sovint es tenen en compte criteris o s'apliquen activitats d'avaluació més afins als sistemes tradicionals d'avaluació. Dit d'una altra manera, aquest fet posa en evidència que no hi ha prou que el professorat digui que fa avaluació formativa, sinó que, a més a més, cal actuar-hi conseqüentment, d'acord amb els principis i valors que hi ha al darrere dels processos formatius d'avaluació.

Con respecto a lo que decía (el moderador) antes, muchas veces creo que no se es coherente con lo que se dice que se va a evaluar, yo puedo decir que hago tal cosa y luego únicamente dar clases magistrales (194).

Y creo que para dar el salto a esa evaluación formativa y participativa tiene que ver mucho con lo que se dice. E intentar, cuando esa coherencia no existe, no decir que somos los mejores profesores del mundo porque hacemos evaluación formativa, porque si no lo ponemos en práctica.... Creo que esa incoherencia existe, y que son muy pocos profesores los que se preocupan por cumplir con lo que se ha puesto en un principio (194).

Y por otro lado hay procesos que les llamaban formativos pero que están viciados: te presentan la asignatura, te proponen un contrato pedagógico en el que te dicen esto, esto y esto, pero a la hora de la verdad, no hay nada (204).

Situacions d'avaluació pertinents

Un altre aspecte clau a tenir en compte es refereix a la pertinença de les situacions d'avaluació. En línies generals sembla clar que aquestes haurien de tenir com a referent els objectius i els criteris d'avaluació de l'assignatura. No obstant això, segons es desprèn de la discussió, hi ha casos en què aquest fet no se sol tenir en compte ja que, de totes les activitats d'avaluació dutes a terme al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge, s'acostuma a prioritzar només aquelles activitats com els exàmens que se centren tan sols en un tipus concret d'aprenentatge i, a més, faciliten el procés de qualificació.

En el caso que ella comentaba, ahí no hay mucha coherencia, porque si se hacen una serie de actividades que luego a la hora de calificar no se tienen en cuenta y se evalúa y califica mediante un examen, pues ahí no hay mucha coherencia, por mucho que estés aprendiendo (166).

Un altre dels elements relacionats amb la pertinença de les situacions d'avaluació se centra en la relació existent entre els processos d'avaluació i qualificació. Si bé en el decurs de la discussió els informants tenen clar el significat de cadascun d'aquests dos conceptes, també reconeixen que el professorat universitari sovint centra més la seva tasca en qualificar abans que en avaluar. En altres paraules, que se sol prioritzar la comunicació del resultat abans que informar l'alumnat sobre què ha de fer per assolir els resultats d'aprenentatge.

Yo estoy de acuerdo contigo en eso, pero es que una cosa es que el proceso sea formativo y otra es que la evaluación sea formativa. Saco un 10 y vale, estoy muy contenta, pero dime que tengo que mejorar, qué no, y cuando haces el examen, pues ya no... (156).

No obstant això, els informants són conscients que l'avaluació sumativa o final ha de ser present en qualsevol procés d'ensenyament i aprenentatge i que, per tant, la

combinació entre aquesta modalitat d'avaluació i l'avaluació formativa ha de ser possible.

Es decir, tú has estado cuatro meses haciendo unas actividades muy formativas, has aprendido muchísimo, pero hay un día en el que tienes que demostrar cuanto hemos aprendido cada uno, y tal día vas, y haces el examen, y al final no vas a tener que estudiar porque el proceso es formativo en sí mismo, y va a ser sobre cosas que se han estado haciendo durante todo ese tiempo (162).

Així mateix, a banda del consens existent en què tot procés d'ensenyament i aprenentatge ha de concloure amb una qualificació, també es reconeix que les activitats d'avaluació, que tradicionalment en el context d'una avaluació sumativa solen emprar-se per qualificar (com per exemple un examen o prova escrita), també poden ser formatives. Sobretot si el professorat, a banda de controlar el grau d'adquisició d'un objectiu d'aprenentatge, també les utilitza per obtenir informació del progrés de l'alumnat i per copsar la pertinença i rellevància de l'activitat d'avaluació proposada.

Pero hay un punto final en la asignatura, y sacas un 5 y puedes ir a la revisión del examen. Y terminas una asignatura con evaluación formativa y sacas un 7, y hay un punto y final, ya está. Y te pueden decir lo que puedes seguir aprendiendo, pero en el caso de una persona que te ha hecho un examen, también te puede decir: «puedes seguir aprendiendo esto, esto y esto» (158).

Actitud de l'estudiant

Un altre fet a destacar es relaciona amb l'actitud de l'estudiant davant el procés d'avaluació. En primer lloc es destaca la seva assistència i implicació en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Durant el decurs de la discussió, ambdós aspectes són considerats com a fonamentals per l'adquisició d'aprenentatges profunds. Això també suposa posar en dubte que l'alumnat que no assisteix regularment a classe, o no s'hi implica, hagi de ser qualificat amb una única prova d'avaluació.

Yo tengo compañeros que no van a clase, solo el día del examen o si están trabajando entregan un trabajo que hacen cuatro cosillas, hacen el examen y eso determina su nota (184).

Cuando decías lo de la asistencia, más que asistir, es la implicación, porque hay gente que asiste pero como si va a... se ponen a charlar con el compañero... entonces... simplemente que haya un porcentaje para la asistencia a clase (186).

Per aquest motiu s'advoca perquè l'assistència sigui considerada com un requisit necessari per ser qualificat mitjançant un sistema d'avaluació formativa. De la mateixa manera es proposa que tot aquell que no desitgi seguir un procés continuat d'avaluació s'adscriui a una via alternativa, amb activitats més adequades a l'enfocament de l'assignatura les quals permetin assolir els aprenentatges bàsics de l'assignatura.

El matiz de la asistencia, es un requisito. Tú te matriculas en una asignatura y ya sabes que tienes que ir a clase. Si tú estás incumpliendo uno de los requisitos, automáticamente no vas a poder aprender, no vas a poder participar en el proceso, entonces, lo que tengas que hacer es optar a otra vía, porque lógicamente tienes que tener otra vía en la asignatura. El que quiera optar a una vía de evaluación mediante trabajos ya sabe que tiene que asistir a clase un porcentaje determinado, el que se determine al principio. Pero eso es un requisito, insisto, un requisito, por lo que no tiene que tener reflejo en la evaluación. No veo lógico que te den un punto por calentar la silla (190).

No tenir en compte aquest fet pot suposar, entre d'altres aspectes, reforçar actituds diametralment oposades a les que hauria de mostrar un estudiant implicat en el seu procés d'aprenentatge, que aspira a ser un docent competent, compromès amb la seva formació continuada i funció social.

Claro, es que cómo puede ser que una persona que yo he visto en la Diplomatura, que no tenía otra cosa que hacer y no era capaz de leerse los textos que había que leerse para clase, dentro de no sé cuantos años cuando sea docente, cómo va a preocuparse por seguir formándose y por mejorar, si no se ha preocupado ni cuando estaba estudiando la carrera. Y es que este tipo de procesos y este tipo de evaluación, significa trabajo (259).

Yo creo que todo es un proceso donde se está evaluando lo que todos están trabajando, y claro, alguien que no hace nada, no puede pretender aprobar al final, porque tu aprendizaje se va formando poco a poco, y si se hace un examen, que no tiene porqué hacerse siempre examen, pues que sea... que no se le de tanta importancia al examen en sí (180).

De la discussió també es desprèn que per aconseguir implicar l'estudiant en l'assignatura és important fomentar la seva participació en els processos d'aprenentatge. Així mateix, si la fita és fomentar processos d'autoavaluació, en aquests casos no n'hi ha prou amb cedir la responsabilitat a l'estudiant en la qualificació dels aprenentatges. Per això es requereix un nivell de maduresa i honradesa que permeti l'estudiant avaluar i qualificar els aprenentatges assolits amb certesa, tot seguint les orientacions o pautes prèvies proporcionades pel professorat.

Luego te van dando más participación, sobre todo profesores que me han ofrecido autoevaluarme, pero te surgen dudas, porque por un lado a mí me gustaba conseguir media, pero luego me daba... no vergüenza, pero pensaba: «si me merezco un 10, porque no me puedo poner un 10?», a lo mejor por miedo a la crítica. Y luego pensaba: «¿realmente he aprendido tanto o simplemente he hecho todos los pasos que quería el profesor que hiciera para conseguir esa nota?» (49).

Per tant, aquesta participació ha d'estar ajustada a la realitat, a allò que els estudiants estan en disposició de fer. En altres paraules, cal que el professorat estigui convençut de la conveniència d'atorgar protagonisme als estudiants en el procés d'avaluació. Com ja s'ha comentat, cal que el professorat compleixi amb els compromisos adquirits en presentar a l'estudiant el sistema d'avaluació de l'assignatura.

También lo que yo he vivido en la Universidad (...) entregaban unos programas en los que te decían que la participación será abierta y se tendrá en cuenta y te pegabas tres meses yendo a escuchar a un señor, y la participación era es por el trabajo tal día y luego el día del examen. La mayor participación que había era cuando le preguntabas «¿qué es lo que habías dicho?» (194).

En qualsevol cas, participar en l'avaluació és un fet molt ben valorat. Entre d'altres coses perquè, si se l'orienta bé, l'alumnat pot culminar amb èxit el procés d'aprenentatge, tot assolint les qualificacions desitjades.

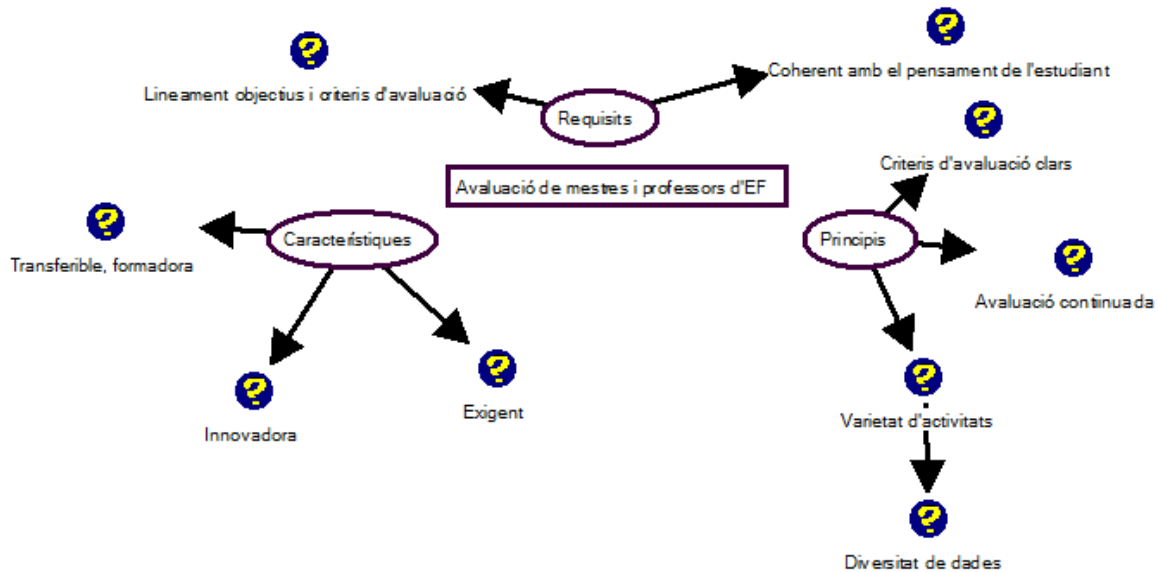
Es decir, te dan unos pasos, te dan un contrato donde vienen especificadas todas las normas que tienes que cumplir, y si lo cumples, tienes un 10 (49).

Implementació i transferència dels sistemes d'avaluació en la formació de mestres i professors d'educació física

Per altra banda, l'anàlisi de la discussió ha fet emergir el parer d'opinions relacionades amb la manera de dur a terme l'avaluació dels futurs mestres i professors d'educació física.

Aquest fet ha permès copsar diversos factors a tenir en compte en el moment d'afrontar els processos d'avaluació en l'exercici de la seva tasca professional (Figura 5).

Figura 5. Implementació i transferència de l'avaluació en la formació del professorat d'EF



Requisits previs

Si bé és cert que la pràctica de sistemes alternatius d'avaluació és valorada com a potencialment positiva i desitjable, la discussió posa de manifest la necessitat que els formadors universitaris adequin el sistema d'avaluació als objectius del procés d'ensenyament i aprenentatge, i a la representació que l'estudiant fa d'aquest procés. Per als participants en la discussió, només així es pot garantir que s'assoleixin els objectius de l'assignatura.

Yo he aprendido con evaluación de este tipo, pero la sensación de haber aprendido depende mucho de cómo el profesor haya dirigido ese aprendizaje, y en consonancia la evaluación; y también cómo el alumnado haya decidido enfrentarse a ella, porque hay gente que toma determinadas posiciones que no son las mismas que cuando somos tan maduros (146).

Es crucial para alinear la evaluación con los objetivos de aprendizaje pretendidos por el docente y, por extensión, para que el alumnado tenga claro la finalidad de la evaluación y valore en su justa medida su participación en sistemas alternativos de evaluación (162).

És per això que durant la discussió hi ha veus que, com a solució, gosen proposar que es tinguin en consideració alguns dels principis que es detallen a continuació.

Principis d'actuació

El primer d'aquests principis significa que tant docents com discents tinguin ben clars quins són els criteris d'avaluació i que, ahora, aquests es puguin compartir amb l'alumnat. Només així es podrà garantir l'assoliment dels aprenentatges esperats.

Si tú les ofreces una serie de criterios y les dices, a ver, si no has llegado a comprender esta serie de conceptos, y no los sabes responder, y fijas muy bien la calificación, si lo quieres pasar a calificación, o como pueden hacer la evaluación, ¿porqué no lo van a poder hacer? Si yo no alcanzo esos ítems ¿cómo voy a haber aprobado? (84).

Un altre principi clau planteja que els processos d'avaluació de la formació del professorat d'educació física siguin, per defecte, continuats i centrats en el procés d'aprenentatge abans que en la qualificació.

Yo creo que la evaluación debería de ser continua, pero al final hay un momento de la evaluación donde se decide si es un 5 o un suspenso, y yo creo que debería de ser una evaluación más continua-

da a lo largo de todo el proceso de formación y no separar tanto el proceso de formación del proceso de evaluación, que tenga como más significado (178).

D'altra banda, quant a les activitats i instruments d'avaluació, s'aposta per tots aquells que permetin obtenir informacions variades sobre el grau d'adquisició dels aprenentatges assolits per l'alumnat. En aquest sentit s'entén que la prova escrita no ha de ser l'únic procediment d'avaluació a utilitzar. Per tant, s'advoca per la varietat d'activitats d'avaluació per així garantir la possibilitat de copsar dades sobre els diferents tipus d'aprenentatges assolits per l'alumnat i, de retruc, la possibilitat d'obtenir una qualificació més justa i pertinent.

Yo no creo en un instrumento de evaluación que te dé una nota final, es decir, si haces un examen y sacas un 7, ese siete ya es lo que tú has aprendido en la asignatura, no. Si no que a través de diferentes formas de obtener información del aprendizaje del alumno, como puede ser la autoevaluación, o un examen, de todo ello puedes hacer una información general de los alumnos y a partir de ahí valorar (86).

Yo si fuera profesor de Universidad también haría examen, además de muchas otras cosas, porque estaría preocupado por que fuera un proceso de enseñanza-aprendizaje formativo, y ya que te preocupas por los alumnos, pues tienes que darle un peso en la calificación (194).

Característiques dels sistemes d'avaluació formativa

En qualsevol cas, la valoració que els participants en la discussió fan dels processos d'avaluació formativa viscuts en la seva etapa com a estudiants és força positiva. Per aquest motiu consideren que els sistemes d'avaluació formativa, com a mínim, haurien de reunir tres característiques essencials. En primer lloc, haurien de ser capaços d'aportar experiències innovadores que, al marge d'aprendre, permetin donar a conèixer una nova manera d'avaluar, diferent de les tradicionals.

Por una parte estoy muy contenta, porque en algunos casos he llevado un sistema de evaluación participativa, formativa... que me ha ayudado a ver otras formas de evaluar que hasta el momento yo no había tenido (41).

Yo he tenido la oportunidad de conocer profesores que hacen evaluación formativa, y la verdad es que estoy muy contenta de haberla descubierto porque se aprende un montón (267).

Aquestes valoracions s'expressen tot i reconèixer que es tracta d'un tipus d'avaluació força exigent. És per això que, en segon lloc, es considera que els sistemes d'avaluació formativa, per centrar-se en l'aprenentatge, haurien de requerir l'esforç de l'estudiant.

Todos los que hemos pasado por una evaluación formativa y compartida, es decir, alternativa, salíamos diciendo que habíamos aprendido muchísimo. Es muy exigente, pero aprendíamos mucho (277).

Ara bé, també cal destacar que aquest parer se solia manifestar un cop l'assignatura ja havia conclòs. En alguns casos, fins i tot es reconeixia que quan el professorat presentava al seu alumnat un sistema alternatiu d'avaluació, allunyat dels processos expositius i memorístics habituals, la sensació inicial era de desconfiança o de dubtar de si permetria aprendre quelcom.

Con los profesores que utilizaban un proceso más participativo y supuestamente más formativo, la gente salía pensando que no había aprendido. Como no hay unos apuntes, como no hay un examen en el que te tengas que estudiar eso, pues la gente dice: ¿qué es lo que he aprendido?, sí, he hecho muchos trabajos, pero se queda una sensación (118).

Molt probablement aquesta sensació es podria explicar pel fet que durant la formació inicial dels mestres i docents en educació física, l'alumnat conviu amb diversos sistemes d'avaluació, amb finalitats i requisits diferents, fins i tot oposats. Davant aquest fet, el més normal és desconfiar de la proposta d'avaluació que divergeix dels sistemes tradicionals, els quals molt probablement ja s'han assumits com a vàlids i pertinents.

Hemos visto que el primer día de la asignatura, nos entregaban los programas cerrados con las cuestiones de la asignatura, el día del examen que se hacía el día no sé cuantos, etc. Por el contrario, nos hemos encontrado un pequeño grupo de profesores que entraban y aunque tenían un modelo que habían preparado, nos decían: «esto es lo que yo he pensado, pero podemos cambiar si queréis tal cosa, y además había otra vía para la gente que no podía asistir a la asignatura, para que pudiesen obtener la misma calificación que los demás» (108).

Per això, per superar aquesta desconfiança inicial, cal que els sistemes d'avaluació siguin transferibles. És a dir, a banda de formativa, l'avaluació ha de ser formadora i, per tant, ha de permetre que l'estudiant sigui capaç d'avaluar en els contextos educatius en els quals haurà d'exercir la seva tasca docent.

Ahora, cuando nos aplican este tipo de evaluación en la Universidad, yo estoy estudiando para el día de mañana ser profesor de Educación Secundaria, o Primaria también, pero la evaluación que me han enseñado en la Universidad, yo quiero que sea con el objetivo de aplicarla con mis alumnos (55).

Claro, es importante tener esa posibilidad. Por ejemplo, tener un contrato....Pero a mí eso no me han enseñado a aplicarlo en un contexto educativo, porque sí que me gustaría que me enseñaran distintas formas de evaluar, que me enseñaran, no que yo me las imaginara en mí, sino que me enseñaran distintas formas de evaluar unos contenidos que yo he dado a los alumnos y ver si se han conseguido los objetivos que yo me planteaba con ellos, y yo lo que quiero es que sea justo (100).

Tanmateix, la discussió també posa de manifest que dur a terme una avaluació formadora no garanteix una transferència lineal a d'altres contextos educatius de tot allò que l'alumnat ha après sobre els processos d'avaluació. En qualsevol cas, sembla evident que cal anar experimentant per compte propi fins arribar a trobar per un mateix les estratègies més adequades per avaluar des d'una vessant formativa les situacions d'ensenyament i aprenentatge que s'apliquen a l'escola.

Pero la verdad es que tengo dudas, porque creo que sería difícil aplicarla a un contexto diferente al de aquí [el de la Universidad], porque algunas cosas bien, pero la autoevaluación en un grupo de 2º o 3º de la ESO, no sé yo sí... (55).

Al principio no, porque necesitas un aprendizaje, tanto en Primaria como Secundaria, y cuesta un poquito, pero después de un proceso, claro que sí, lo veo hasta para Primaria. A lo mejor no con palabras complicadas, a lo mejor con un dibujo... pero sí (61).

En aquest mateix sentit, es destaca la utilitat d'algunes estratègies d'avaluació formativa, com per exemple la carpeta d'aprenentatge. Al marge del seu valor pedagògic, en alguns casos, fins i tot s'utilitzen com a referent en les activitats d'avaluació que duen a terme a l'escola, tot adduint que han estat estratègies molt útils per al propi procés d'aprenentatge.

Y yo esa carpeta la sigo teniendo y la sigo utilizando. Y bueno, depende cómo esté enfocado, puede aportarte algo o puede no aportarte nada, pero a nivel visual, yo sé que lo tengo ahí y que puedo mirarlo cuando lo necesite (122).

Y ahora que yo soy profesor, te vuelves del otro bando, eso que tú has vivido, te tienes que plantear: bueno, voy a ser coherente, voy a ser justo, porque a mí eso es lo que me ha servido. Y puede adaptarse en el colegio con niños más pequeños o en el instituto (126).

En qualsevol cas, la discussió també posa de manifest que, per norma general, els sistemes d'avaluació formativa s'han viscut com un procés progressiu de canvi. Un procés que va començar tot creient que els únics sistemes d'avaluació possibles eren els tradicionals fins experimentar sistemes alternatius d'avaluació i destacar-ne els seus punts forts com, per exemple, la participació.

En mi experiencia he vivido una evolución con los profesores en ese aspecto, de una forma de evaluación más tradicional, a una forma más participativa (208).

Mi experiencia en la Universidad con la evaluación ha sido una evolución en la forma de evaluar desde el principio hasta una forma donde participaba más el alumnado y pienso que así los alumnos aprenden más y están más implicados en la asignatura (275).

Conclusions

Les conclusions d'aquest treball es presenten a partir dels objectius pretesos en aquest article. Tanmateix, no només se centren en el grau d'assoliment d'aquests objectius, sinó que també pretenen la seva contrastació amb els conceptes derivats de teories o estudis similars duts a terme en el marc de la docència universitària.

Pel que fa al primer objectiu, els resultats han permès constatar que la discussió ha estat fluida i que tots els informants hi han participat activament. Així mateix, també s'ha fet palès que tant els temes que hi han emergit com les referències que s'han destacat en aquest article reflecteixen el parer dels informants sobre els processos d'avaluació a la universitat i l'avaluació formativa. Tanmateix, cal puntualitzar que si bé no es pot afirmar que la universitat de procedència dels informants hagi estat determinant tampoc es pot obviar que les persones que més hi han intervingut han pertangut a universitats amb una certa tradició en els sistemes d'avaluació formativa. Tot i que no hi ha evidències tangibles, el fet que alguns membres del seu professorat formin part de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida també podria suposar que l'alumnat d'aquests centres tinguessin més experiència en participar en sistemes alternatius d'avaluació com les modalitats d'avaluació formativa i participativa.

Quant a les teories implícites i les creences dels participants en la discussió, els resultats posen en evidència que també són capaços de reconèixer i entendre què suposa optar per una avaluació centrada en l'aprenentatge o en el resultat. En aquest sentit, fins i tot s'arriba a la mateixa conclusió que Biggs (2005), quan aquest afirma que els aprenentatges profunds només poden assolir-se mitjançant sistemes formatius d'avaluació formatius que requereixin la implicació de processos cognitius complexos. Per tal que això sigui possible, la discussió també posa de manifest la importància que els sistemes d'avaluació estiguin relacionats amb els objectius d'aprenentatge. Per a Biggs (2005), i Gibbs i Simpson (2009), aquest fet fa referència al concepte «lineament constructiu», que suposa que els sistemes d'avaluació han de complir el requisit de lligar els objectius de l'assignatura als criteris i les activitats d'avaluació.

Per altra banda, aquests mateixos resultats també es relacionen amb el concepte de sensibilitat instructiva de Baker (2009). Segons aquesta autora, l'adquisició d'aprenentatges profunds estan íntimament relacionats amb un procés instructiu de qualitat, més proper a un enfocament formatiu i formador de l'avaluació que a l'obtenció exclusiva de bones qualificacions. Tal i com mostren els resultats, per als informants d'aquest estudi les activitats d'avaluació formativa viscudes durant el seu període de formació inicial han estat capaces de motivar l'estudiant en el seu procés d'aprenentatge i, alhora, han contribuït tant a l'assoliment dels objectius de l'assignatura en qüestió com a l'adquisició d'aprenentatges profunds i útils per la seva tasca professional. En aquest sentit, com apunten Gibbs i Simpson (2009, p. 14-16) o la mateixa Baker (2009), aquest fet és clau per prestigiar els sistemes d'avaluació formativa, i per evitar que aquests depenguin dels resultats acadèmics, de la validesa i la fiabilitat dels instruments que s'hagin utilitzat.

Finalment, quant a la transferència dels sistemes d'avaluació formativa, també s'ha pogut copsar com les reflexions dels participants en la discussió es relacionen amb el concepte d'apoderament. Com recorden Bordas i Cabrera (2001), aquest terme es refereix a la incidència del procés d'avaluació en el desenvolupament de les persones que hi participen. En el cas que ens ocupa, els resultats posen de manifest el seu desig per què les pràctiques d'avaluació, al marge de ser pertinents, aportin experiències útils al propi procés d'aprenentatge i el desenvolupament professional. En altres paraules, pràctiques d'avaluació que, alhora, els ensenyi a avaluar i a dissenyar sistemes d'avaluació susceptibles de ser aplicats en contextos educatius escolars.

Totes aquestes conclusions es podrien arrencar al voltant de la següent afirmació: per als estudiants la utilitat i la credibilitat dels sistemes d'avaluació depèn de la seva capacitat per clarificar el procés d'aprenentatge a seguir, de motivar-los a resoldre les activitats que el concreten i aplicar-los en la seva vida acadèmica i futura tasca professional. En definitiva, aspectes que van més enllà de la fiabilitat dels instruments d'avaluació i l'obtenció de bones qualificacions.

Referències

- Baker, E.L. (2009) «Consideraciones de validez prioritaria para la evaluación formativa y de rendición de cuentas». *Revista de Educación* (Madrid, Ministerio de Educación), 348, p. 91-109.
- Biggs, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.
- Bonsón, M.; Benito, A. (2005) «Evaluación y Aprendizaje», a Benito, A.; Cruz, A. [ed.]. *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Narcea, p. 87-100.
- Bordas, M.I.; Cabrera, F.A. (2001) «Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso». *Revista Española de Pedagogía* (Madrid: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas), 218, p. 25-48.
- Boud, D. (1995) *Enhancing Learning through Self Assessment*. Oxon, Routledge.
- Boud, D.; Falchikov, N. [ed.] (2007) *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon, Routledge.

- Bretones, A. (2008) «Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación». *Revista de Educación* (Madrid, Ministerio de Educación), 347, p. 181-202.
- Brown, S.; Glasner, A. (2010) *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, Narcea.
- Cano, E. [coord.] (2011) *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*. Barcelona, Laertes.
- Dochy, F.; Segers, M.; Dierick, S. (2002) «Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación». *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2, p.12-31. Disponible a:
http://www.redu.um.es/publicaciones/vol2_n2.htm#dochy[Accés 06.10.2012].
- Falchikov, N. (2005) *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon, Routledge.
- Gibbs, G.; Simpson, C. (2009) *Condicions per a una avaluació continuada que afavoreixi l'aprenentatge*. Barcelona, Octaedro – ICE Universitat de Barcelona.
- Jorba, J.; Sanmartí, N. (2000) «La evaluación como instrumento para mejorar el proceso de aprendizaje de las ciencias», a Ballester, M. et al. *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona, Graó, p. 21-44.
- López Pastor, V. (2008) «Implementing a Formative and Shared Assessment System A Higher Education Teaching». *European Journal of Teacher Education*. (Oxon, Routledge), 31 (3), p. 289-307.
- López Pastor, V. [coord.] (2009) *La Evaluación Formativa y Compartida en la docencia universitaria*. Madrid, Narcea.
- Mateo, J. (2005) «Nou enfocament de l'avaluació dels aprenentatges en el context europeu d'educació superior», a Mateo, J.; Martínez, F. [ed.] *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. Barcelona, Octaedro – ICE Universitat de Barcelona, p. 7-22.
- Zabalza, M. A. (2002) *La enseñanza universitaria*. Madrid, Narcea.

La credibilidad de los sistemas de evaluación formativa en la formación inicial del profesorado de educación física

Resumen: Este trabajo muestra los resultados de una investigación realizada con maestros y profesorado de educación física. El tema central de la discusión se ha concretado en torno a los procesos de evaluación vividos en el período de formación inicial. A partir de un análisis de contenido y de un análisis cualitativo de la transcripción de la discusión, los autores han podido identificar los tópicos y las principales creencias relacionadas con la evaluación y la calificación de los aprendizajes en la universidad. Las conclusiones muestran cómo las opiniones de los participantes en la discusión se vinculan con los principales factores que los teóricos consideran como fundamentales para establecer la credibilidad de los sistemas de evaluación formativa. Estos resultados son parte de la investigación *La Evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física*.

Palabras clave: evaluación formativa, docencia universitaria, EEES, formación del profesorado, educación física

La crédibilité des systèmes d'évaluation formative dans la formation initiale des enseignants d'éducation physique

Résumé: Ce travail présente les résultats d'une recherche réalisée avec des maîtres et des professeurs d'éducation physique. Le thème central de la discussion a été concrétisé autour des processus d'évaluation vécus pendant la période de formation initiale. À partir d'une analyse du contenu et d'une analyse qualitative des contenus de la discussion, les auteurs ont pu identifier les lieux communs ainsi que les principales croyances en rapport avec l'évaluation et la qualification des apprentissages à l'Université. Les conclusions montrent comment les opinions des participants à la discussion sont liées aux principaux facteurs que les théoriciens considèrent comme fondamentaux pour établir la crédibilité des systèmes d'évaluation formative. Ces résultats font partie de la recherche *L'Évaluation dans la formation initiale des enseignants d'éducation physique*.

Mots clés: évaluation formative, enseignement universitaire, EEES, formation des enseignants, éducation physique

The credibility of assessment systems in the initial training of physical education teachers

Abstract: This paper presents the results of research carried out with physical education teachers and lecturers. The main topic of the group discussion was assessment processes in the initial training period. Using content analysis and a qualitative analysis of the discussion transcript, the authors could identify common issues and the main opinions on the assessment and marking of university learning. We concluded that the discussion participants' opinions were associated with the main factors that theoreticians consider essential to establish the credibility of educational assessment systems. These results are part of a research project entitled *Assessment in the initial training of physical education teachers*.

Key words: educational assessment, university teaching, EHEA, teacher training, physical education