



Educación Física en primaria

Participación del alumnado en la evaluación

Sanae El Hadraoui
al260272@uji.es

I. Resumen

Nuestro Trabajo Final de Grado nace de la insatisfacción con el modelo tradicional de evaluación-calificación en el área de Educación Física que excluye al alumnado de participar en su proceso de evaluación. Por ello, nuestro objetivo es valorar y reflexionar sobre la importancia de la participación del alumnado en el proceso de evaluación en educación Física en la etapa de educación primaria. Se plantea una reflexión sobre qué implica que el alumnado participe en su proceso de evaluación sin entrar en el terreno de establecer ninguna propuesta como la única posible y viable.

Este estudio está organizado en cuatro partes muy relacionadas. La primera constituye un marco teórico sobre la temática, de forma que transcurre un recorrido desde la parte conceptual de la evaluación en Educación Física en general pasando por la necesidad de que el alumnado esté presente en dicho proceso hasta llegar a la racionalidad curricular en que basamos nuestra práctica docente, con el fin de remarcar que la participación del alumno no es una idea ajena a los planteamientos de la ley educativa actual, sino que se ajusta a sus planteamientos y exigencias.

Con tal de darle sentido a nuestra reflexión y demostrar que existen profesionales que trabajan en esta línea, enlazamos con el segundo punto, en el que relatamos la experiencia que se ha vivido con el supervisor de prácticas, una vivencia que va en línea con esta sugerencia o apuesta por un modelo alternativo. La tercera y penúltima parte recoge todas las sugerencias o aspectos que se consideran imprescindibles y que hay que tener en cuenta a la hora de decidir aplicar un modelo de evaluación que implica la participación del alumnado. Y, por último, reflejamos las conclusiones a las que hemos llegado al finalizar la siguiente investigación.

Palabras clave: evaluación, Educación Física, participación, proceso, alumnado.

II. Introducción

En los últimos años la preocupación del profesorado de Educación Física ha ido en constante aumento por conocer y aplicar en sus prácticas modelos y sistemas de evaluación más formativos y pedagógicos que superaran el modelo tradicional de evaluación-calificación, basado en la realización de test de condición física o habilidad motriz y que excluye al alumnado de formar parte de su proceso de evaluación. En este sentido, tener en cuenta la participación y la esencia del alumnado en los procesos evaluativos ha demostrado ser una de las posibilidades de actuación que más se

ha desarrollado últimamente y que, en muchos casos, ha supuesto la utilización de otras estrategias didácticas en el trabajo cotidiano en el aula, claramente dirigidas a favorecer un mayor aprendizaje entre docente y alumnado. La implicación y participación del alumnado en los procesos de evaluación ayuda a que se produzcan mejoras en el aprendizajes; en muchos casos porque la utilización cotidiana, continua y formativa de los propios instrumentos de evaluación facilita que el alumnado tome conciencia y asuma los aspectos fundamentales de los contenidos de aprendizaje propuestos.

Con todo esto se persigue, como se ha mencionado al principio de este documento, valorar y reflexionar sobre el peso y la importancia que tiene la participación del alumnado en su proceso de evaluación y, como consecuencia, atrevernos a reflexionar sobre una posible alternativa de evaluar en Educación Física que tiene en cuenta dicha importancia. Esta propuesta es fruto de la experiencia del especialista del centro –de la que he tenido el placer de ser participe– y, sin duda, resultado de una larga indagación bibliográfica sobre autores especialistas en el tema que la defienden seriamente.

Desde el día que se me propuso buscar temática de TFG, decidí investigar sobre la manera de evaluar en Educación Física. Tenía claro que no quería centrarme en la evaluación que había visto que se hacía en los institutos (en todo caso criticarla), ni como lo habían hecho con nosotros cuando éramos alumnos, ni como nos habían dicho en nuestra formación que había que hacerlo. Todas estas opciones coincidían entre sí, pero ninguna era convincente, ya que ninguna tiene en cuenta al alumnado.

El interés y la curiosidad por la participación del alumnado en su proceso de evaluación se hizo más fuerte el día que acudí al centro donde estaba destinada a realizar el segundo prácticum de mención en Educación Física. Durante la conversación, surgió el tema de la evaluación y, para mi sorpresa, uno de los dos especialistas de Educación Física del centro seguía un método distinto de evaluar a sus alumnos: para él «la evaluación debe ser compartida entre alumno-profesor, si el alumno participa en el proceso de aprendizaje, más razones hay para hacerlo en la evaluación». Esta pequeña pincelada que me ofreció acerca de su técnica, recondujo por completo el hilo conductor de mi investigación. A partir de este momento empecé a investigar sobre esta modalidad de evaluación y, con la ayuda de nuestro especialista, se llegó a formalizar el tema de trabajo.

Evidentemente, como en todo cambio educativo, se suele pasar por situaciones de dudas, resistencias e incluso temor, por lo que respecta a los problemas que pueden surgir durante su puesta en práctica (sobre todo en la primera aplicación). Es imprescindible tener en cuenta que el camino es correcto cuanto más claras son las ideas, mejor organizada es la propuesta que se quiere desarrollar (el

proceso, las técnicas e instrumentos a utilizar) y más pensadas son las soluciones a los posibles problemas que puedan aparecer. Por ello, dedicamos la última parte de nuestro estudio a hacer que este camino sea más ameno y confiamos en que algunas de las sugerencias y técnicas, así como la propia experiencia que presentamos, sean útiles y sirvan para seguir avanzando en esta dirección.



III. Participación del alumnado en el proceso de evaluación en Educación Física

3.1. La evaluación en Educación Física

Uno de los temas que más polémica ha generado en los últimos años en el área de la Educación Física ha sido, sin duda, la evaluación, una práctica relacionada con los modelos de enseñanza-aprendizaje establecidos por cada docente. Según recoge López (2004), la evaluación constituye uno de los elementos más importantes y controvertidos de la educación. Según este autor se trata de una especie de «encrucijada didáctica» que afecta, condiciona y refleja el resto de aspectos didácticos que aparecen en cualquier proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología, actividades, temporalización, recursos...) hasta el punto de que en muchas prácticas educativas suele ser cierta la frase: «dime como evalúas y te diré como enseñas», López Pastor (2004: 267). De este modo, queda claro que detrás de cada propuesta de evaluar a los alumnos se refleja una forma determinada de concebir la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento.

Cada profesor tiene una idea de educación distinta a la del resto de compañeros y puede tener multitud de puntos en común con la de los compañeros, ya sean del mismo centro, especialidad, etapa educativa o no, pero siempre existen cuestiones en las que se manifiestan discrepancias. Estas diferencias se acentúan, más si cabe, cuando hablamos del desarrollo de los procesos de evaluación. En esta línea encontramos una obra de Álvarez-Méndez (2001: 11) donde afirma que:

Todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta el término con significados distintos: bien hace usos muy dispares, con fines e intenciones diversos, o bien lo aplica con muy poca variedad de instrumentos, siguiendo principios y normas diferentes, para dar a entender que, en su aplicación, sigue criterios de calidad.

Existen numerosas definiciones del concepto de evaluación tanto desde el marco tradicional como desde el modelo alternativo. Por un lado, dentro del marco tradicional, destacamos tanto la aportación de Lafourcade (1972), citado en González Halcones y Pérez González (2004: 4), el cual entiende la evaluación como «la etapa del proceso educativo que tiene por fin comprobar, de modo sistemático, en qué medida se han logrado los resultados previstos con los objetivos especificados con antelación», como la propia realizada por Burton y Millar (1998) citada en Fernández García, Cecchini y Zagalaz (2002), que consideran la «evaluación como un juicio basado en una medida».

Por otro lado, desde la perspectiva alternativa, destacan especialmente las definiciones de Santos Guerra (1993), citado en Chamero y Fraile (2011: 34), que concreta la evaluación «como un proceso de diálogo, comprensión y mejora», y de Casanova (1995), citado en Fernández García, Cecchini y Zagalaz (2002: 245), que la precisa como el «proceso sistemático y riguroso de recogida de datos que disponen de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas [...]».

De todas estas aportaciones, lo que se quiere demostrar es la diferencia existente entre la evaluación basada en medir y la evaluación que se fundamenta en valorar. Estos mismos autores hablan de la evaluación desde la perspectiva alternativa en el área de la Educación Física afirmando (Chamero y Fraile-García 2011: 45):

evaluar, en su sentido más amplio, supone la realización de un conjunto de acciones encaminadas a la obtención de información significativa; con el fin de, una vez analizada e interpretada en un marco de referencia, hacer posible la elaboración de un juicio de valor y si procede, una toma de decisiones sobre los distintos elementos y factores que configuran e interactúan en el acto educativo: alumno, contenido y profesor.

Al igual que López (1999) y López y otros (2006), admitimos que la diferencia se establece en evaluar para poder dar una calificación o en poner la evaluación al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje y por lo tanto a disposición de sus protagonistas más directos, es decir, los alumnos, el profesor y el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

De todo esto, aquello realmente relevante es la manera de llevar a cabo dicho proceso de evaluación en el área de Educación Física. Por estas razones entendemos, igual que Blández (2000: 33) y Pérez-Pérez (2000: 39), que la evaluación se convierte en uno de los aspectos más importantes y controvertidos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje puesto que condiciona la orientación y el desarrollo de los alumnos.

3.2. Necesidad de la implicación del alumnado en la evaluación

La importancia y el peso que consideramos –al igual que la mayoría de los autores citados anteriormente– que tiene el alumnado en la Educación primaria y en particular en la evaluación en Educación Física, nos lleva a intentar hacer una pequeña reflexión sobre la necesidad de hacer que el alumno sea partícipe de su proceso de evaluación.

Cabe aclarar que no se trata de una crítica directa al modelo tradicional ni cuestionamos la práctica de aquellos profesionales que no tienen en cuenta al alumnado como agente activo y participativo dentro del proceso de evaluación. Esta reflexión es fruto de nuestro apoyo en textos oficiales que critican la evaluación basada en test y ofrecen alternativas al respecto. De todas estas aportaciones, intentamos extraer que el alumnado es importante y, por lo tanto, debemos actuar en base a esta importancia y no excluirlo de su derecho de valorar y reflexionar sobre su actuación.

Según López Pastor (1999), tradicionalmente la evaluación en Educación Física ha consistido en realizar comparaciones entre los resultados obtenidos por el alumnado en las pruebas o ejercicios propuestos por el profesor, que normalmente es una serie de test estandarizados. Debido a este hecho, cuando se habla del modelo tradicional de evaluación en Educación Física, se hace referencia a aquel método que data de hace más de treinta y cinco años, el cual utiliza como herramienta principal para llevar a cabo la evaluación y la calificación el uso de los test de condición física, en los que se miden las capacidades y las habilidades motrices. Posteriormente, se comparan los resultados que los alumnos han obtenido con las tablas estandarizadas de estos test. De esta comparación suele salir la calificación del alumno. Y esta es la gran preocupación de este tipo de evaluación ya que se convierte casi en la única actividad para emitir una calificación, es decir, que del resultado que obtiene el alumno en el test de turno surge su calificación en ese trimestre o curso.

Consideramos que la utilización de este tipo de evaluación-calificación ha perseguido principalmente buscar el rendimiento físico y motriz de los alumnos, reproducir un currículo por objetivos y dotar de una mayor importancia a la Educación Física dentro del conjunto de las áreas.

Por dicha razón, en los últimos treinta años han surgido trabajos abundantes que aportan alternativas educativamente más valiosas (Fraile, 1993; Hernández y Velázquez, 2004; Arnold, 1991; López-Pastor, 1999, 2006; López-Pastor; López-Pastor y otros, 2008 y Velázquez, 2006).

De estos autores destacamos la aportación de Arnold (1991: 177) según el cual «los test de condición física no revelan que conocimientos o destrezas se han logrado en una determinada

actividad, un curso o una unidad de trabajo». Por ello considera que en muy escasas ocasiones aportan información relevante al profesor y al alumno sobre las dificultades o los errores que se producen en los aprendizajes y que fomentan el espíritu competitivo.

La razón por la que no consideramos adecuado este modelo es por la incoherencia que comporta. El sistema tradicional de evaluación en Educación Física tiene como uno de sus principales objetivos buscar el rendimiento físico y motriz de los alumnos. Aquí es donde se produce la incoherencia, ya que mediante la búsqueda del rendimiento motriz no se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje significativos y, por lo tanto el aspecto educativo queda enormemente excluido. En este sentido, Tinning (1996: 124) considera que «en el mundo de la actividad física y el deporte existen dos grandes discursos: el discurso de rendimiento y el discurso de participación». Este autor plantea la incoherencia que supone que la mayoría de los estudios universitarios de las facultades de Ciencias el Actividad Física y el Deporte formen a los alumnos bajo las premisas del discurso de rendimiento mientras que la mayoría de sus labores profesionales posteriores deberán realizarse en situaciones y contextos afines al discurso de participación.

Otro aspecto negativo que encontramos en este modelo de evaluación es que se superficializa el aprendizaje. Según este enfoque solo se deberían evaluar los objetivos y los contenidos más simples, fáciles y triviales, ya que los test e instrumentos de evaluación, denominados objetivos, y las situaciones de evaluación, denominadas experimentales, solo miden o, lo que es lo mismo, evalúan los niveles de práctica o aprendizaje más básicos y simples. Las fases más complejas y ricas del gesto motor (percepción y decisión) se obvian (por no hablar de todas las características personales, afectivas, sociales y contextuales que se hallan imbricadas), dada la imposibilidad o sería dificultad de medirlas cuantitativamente.

Su utilización es meramente calificadora. En la mayoría de los casos, estos sistemas de evaluación se utilizan para calificar numéricamente. No hay ninguna –o muy escasa– intencionalidad educativa ni formativa. Se recurre a él cuando se hace necesario emitir una calificación (incluso aunque no se corresponda con los objetivos y contenidos desarrollados) porque es lo fácil y cómodo, y también porque posee un aura de neutralidad y es la solución técnica que evita cualquier tipo de reclamación o implicación personal.

Con todas estas críticas, pensamos, al igual que muchos de los autores citados anteriormente, que es necesario un cambio de metodología de evaluación que tenga en cuenta al principal agente educativo y que persiga el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos. Por lo tanto, si queremos que se rompa de una vez el anacronismo histórico en nuestra asignatura de formular y



defender los presupuestos formativos y cualitativos de la evaluación en Educación Física, es absolutamente necesario eliminar sin más dilación toda técnica, método o sistema de evaluación que no sirva para formar al alumnado, que no sea útil a ellos y a su proceso de aprendizaje y no eduque (Álvarez Méndez, 1993), citado en López Pastor (1995: 194). Esto es, buscar una evaluación que sea significativa para alumnado y profesorado en dos planos: el personal y el pedagógico.

Si el objetivo principal de la enseñanza de la Educación Física es la autonomía de los alumnos, la evaluación que propongamos debe ser consecuente con este planteamiento. Si concebimos el aprendizaje como voluntad y responsabilidad compartida Álvarez Méndez (1985), citado en López Pastor (1995: 194), afirma que «la evaluación juega un papel fundamental como regulador del proceso educativo y como momento privilegiado de aprendizaje, siempre que el alumno esté implicado en él».

Llegados a este punto, encontramos que López Pastor (2007: 71) expone que los conceptos que más se utilizan a la hora de hablar de la participación del alumnado en los procesos de evaluación, son los siguientes: coevaluación, autoevaluación, evaluación compartida y, por consiguiente, los procesos de calificación que trae consigo la evaluación siempre que tengan en cuenta la participación e implicación del alumnado, esto es autocalificación y calificación dialogada. Cuando se trabajan de manera conjunta y ordenada, todas estas modalidades acaban dando lugar a una evaluación democrática.

Con todas estas aportaciones vemos que una de las alternativas posibles al modelo tradicional de evaluación es la puesta en práctica de dichos modelos de evaluación nombrados en el párrafo anterior que, lógicamente secuenciados, otorgan al alumnado la plena participación en su proceso de evaluación. Realmente nos decantamos por esta propuesta de evaluación, pero reconocemos que no es la única existente. Sin embargo, sin duda, son nuestras finalidades educativas las que deben llevarnos a un tipo de evaluación u otro.

3.3. Comparativa entre el modelo tradicional y el modelo alternativo

Como consecuencia de la reflexión llevada a cabo en el apartado anterior, en este punto lo que se intenta es representar mediante la tabla siguiente una pequeña comparación entre el modelo de evaluación y la alternativa expuesta al respecto, con el fin de comprobar que todo lo que ocurre en el acto educativo constituye un modelo a seguir y que las ventajas que ofrece pueden motivarnos a iniciar el camino del cambio.

Tabla 1. Comparativa entre modelo tradicional y modelo alternativo

Modelo de evaluación tradicional		Modelo de evaluación alternativo
Docente. Heteroevaluación	¿Quién evalúa?	Docente-alumno. E. Compartida
Resultado	¿Qué evalúa?	Proceso
Puntual. Final	¿Cuándo?	A lo largo de todo el proceso. Continua
Las pruebas constituyen la fuente exclusiva de información	¿Cómo?	Recogida de información por distintos medios
Instrumentos experimentales (test de condición física)	Instrumentos	Instrumentos observacionales (cuadernos de clase, diario, hojas de observación)
Evaluación cuantitativa	Tipo de datos	Evaluación cualitativa
Sumativa	Finalidad	Formativa
Orientada al rendimiento físico-deportivo	Forma de entender la Educación Física	Orientada a la educación y la participación
Por objetivos	Currículo	Proyecto y proceso
Medición. Calificación y poder. La educación al servicio de la evaluación.	Evaluación	Afán de mejora. Diálogo y comprensión. Evaluación para la educación, al servicio del alumno
Procedimentales-conceptuales	Contenidos y criterios	Actitudinales y éticos
Unidireccional	Comunicación	Bidireccional. Diálogo



3.4. ¿Qué implica la participación del alumnado? Razones educativas

Después de hablar de la evaluación, qué implica, cómo se lleva a cabo desde diferentes perspectivas y nuestra sugerencia por un modelo alternativo al que se está llevando a cabo en la mayoría de centros, llegamos al punto de explicar qué factores condicionan la participación del alumnado en dicho proceso. El objetivo de este apartado es dejar claro que el alumno no es el único condicionante para el funcionamiento correcto de una propuesta que apueste por la participación del alumnado. Después de consultar fuentes especializadas y basándonos en la experiencia del especialista del

centro, nos decantamos por el alumno, pero su participación no es el único condicionante, sino que existen otros factores que intervienen.

Llevar a cabo procesos de autoevaluación, evaluación compartida, autocalificación y calificación dialogada, de forma que se otorga a los alumnos un papel activo y participativo, tanto en los procesos de evaluación como en los de calificación, tiene una serie de implicaciones tanto por parte del docente como por parte del discente que resumiremos en la tabla siguiente:

Tabla 2. ¿Qué implica la participación del alumnado en la evaluación?

Discente	Docente
Asunción de parte del poder	Compartir el poder con el alumnado
Capacidad de argumentación y razonamiento	Aceptación de críticas
Responsabilidad. Seriedad. Autonomía	Satisfacción
Alto grado de madurez	Confianza en el alumnado
Cambio de visión hacia la evaluación	Cambio de metodología y replanteamiento del sistema
Previo conocimiento de los criterios a evaluar	Claridad de criterios de evaluación
La evaluación como regulador del proceso de aprendizaje	La evaluación como mejora de la práctica docente
Mayor implicación y dedicación	

3.5. Evaluación y currículo

Entendemos que el hecho de fomentar la participación del alumnado en los procesos de evaluación es, sobre todo, una cuestión de coherencia con las convicciones educativas existentes, los proyectos educativos que se desarrollan y los modelos y diseños curriculares que se pongan en práctica. No se trata tanto de una cuestión de moda, de cambio superficial o de una práctica desconectada del resto de proceso. En buena lógica, estas formas de evaluación están fuertemente relacionadas con planteamientos de educación democrática, participativa, crítica, dialógica... o modelos de currículo entendidos como proyecto y proceso, tal como aparece reflejado en la tabla 1.

En lo que se refiere al marco legal, es importante tener en cuenta que, desde 1970, las diferentes leyes educativas han ido proponiendo y defendiendo el desarrollo y la utilización de procesos de autoevaluación y coevaluación del alumnado. En ese sentido, creemos que deberíamos tener el valor de intentar hacer realidad las

posibilidades legales existentes, a pesar de la rémora que la tradición escolar supone en estas cuestiones.

Tomando como referencia a la ley educativa actual, LOMCE, y analizando cuáles son todas las orientaciones que se realizan en materia de evaluación, y en particular aquellos aspectos relacionados directamente con la práctica evaluativa escolar en educación primaria, nos encontramos con las siguientes referencias:

El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Preámbulo I, pág. 97858)

Las orientaciones en materia de evaluación ponen el acento en el carácter global y continuo de la evaluación, pero también en el progreso que pueda realizar el alumno en el conjunto de las áreas curriculares: La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Pág. 97871)

Observamos, por tanto, que la LOMCE establece unas consideraciones generales en materia de evaluación sin ninguna concreción sobre los modelos o tipos de evaluación que se pueden desarrollar en las aulas y, por consiguiente, no contiene ninguna referencia sobre el modelo de evaluación que nos ocupa en esta investigación.

Con el análisis general que llevamos a cabo podemos comprobar que implícitamente la ley educativa actual no establece ningún sistema de evaluación a seguir,. Sin embargo, si leemos detalladamente las diferentes áreas y los criterios de evaluación que establece, podemos interpretar que explícitamente existe una propuesta en la línea de dar importancia al alumno para que este sea consciente de su aprendizaje.

Siguiendo esta línea de análisis y centrándonos en la evaluación en nuestra área de interés, realizamos una clasificación básica de los criterios de evaluación generales que se establecen para el área de educación en la etapa de primaria. Para hacer esta clasificación nos fijamos en el verbo, así como el significado implícito que conlleva la explicación de cada criterio para seleccionar básicamente si es de carácter actitudinal, conceptual o procedimental. Encontramos verbos que no generan confusiones a la hora de diferenciar el carácter de los criterios, por ejemplo «aceptar» o «valorar», que dejan en evidencia que se valora la actitud del alumnado y no su práctica o ejecución, como indica el verbo del segundo criterio general, «utilizar», o conocimiento, como «extraer». Podemos



encontrar verbos como «resolver», que pueden dar lugar a confusión entre procedimental o actitudinal, pero fijándonos en el contexto, en la explicación del criterio, aparecen palabras que indican claramente si se trata de uno u otro, como es el caso siguiente extraído del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria (pág. 19409):

Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espaciotemporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.

Si nos fijamos simplemente en el verbo «resolver», podemos interpretar que se trata de una acción que implica pensar, adaptar una actitud frente a un problema; así pues este criterio se consideraría actitudinal. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, aparte de fijarnos en el verbo para la clasificación de estos criterios, tenemos en cuenta el desarrollo completo del criterio, es decir, el contexto, qué tipo de resolución busca este criterio, qué tipo de situaciones pretende que el alumno resuelva. En este caso, el término «motrices» indica claramente que se trata de un criterio procedimental. En definitiva, con esta clasificación podemos interpretar que la mayoría de los criterios son actitudinales, aproximadamente el 54 % del total, tal como aparece reflejado en el gráfico 1.

La interpretación que podemos extraer de este análisis es la importancia que se otorga al alumnado, de manera que sea un elemento importante del proceso de enseñanza y aprendizaje que implica la valoración y la evaluación. No termina de aclarar que el alumno participa, pero deja claro que es importante que mejore, que progrese, que tenga consciencia de ello y, sobre todo, que sea autónomo.

CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN EN E.F.

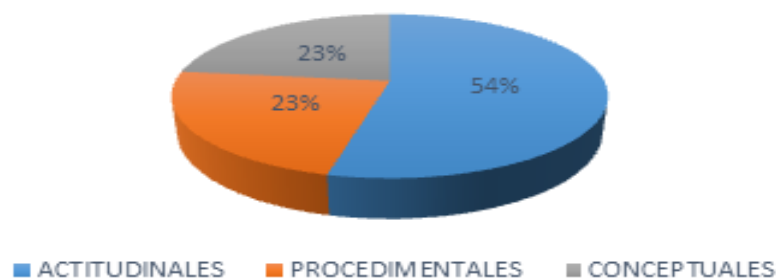


Gráfico 1. Distribución de los criterios generales de E.E.F LOMCE 2014, según su característica de aprendizaje.

IV. Experiencias de implicación del alumnado en la evaluación

Como mencionamos al principio de este escrito, gracias a la forma de trabajar del especialista del centro donde realicé las prácticas, pude reconducir y encontrar el hilo conductor de este trabajo. Por este motivo se considera necesario hacer una síntesis de todo aquello que aportó la experiencia vivida con el especialista del centro ya que ha sido clave y de gran provecho para poder afirmar que he experimentado y comprobado la importancia que tiene la participación del alumnado en su proceso de evaluación.

Para iniciar esta modalidad de evaluación, este docente ha partido de la ley que estaba implantada en el momento, LOGSE, sobre todo basándose en los planteamientos que esta incluye que parten de los principios del alumno y piden que el alumno sea consciente de su proceso de E-A. Sabiendo la responsabilidad que supone para el alumnado autoevaluarse y ser capaz de dialogar y reflexionar sobre su práctica, decidió empezar esta propuesta tan solo con los alumnos de los dos últimos cursos de primaria, ya que él considera que disponen de un nivel madurativo alto que les permite emitir juicios de valor. Por lo tanto, surgió su idea de introducir al alumno en el proceso de evaluación. ¿Cómo? A base de preguntarle; hacer que hable, comente; dialogar con él; darle voz, y que reflexione.

Una vez ha conseguido que el alumno hable acerca de su práctica y actuación, ya ha dado el primer paso, y el más importante. El siguiente paso es introducir su punto de vista como docente y que sea justificable y acorde con lo que el niño ha efectuado –evaluación compartida–, para ello, este docente recalca la importancia de un seguimiento observacional registrado para poder defender nuestra opinión. Ya dentro de este ambiente de diálogo y una vez el alumno y el docente tengan claro en qué situación está la práctica de cada uno, toca pasar de la valoración a la calificación. Para efectuar este paso, primero se autocalifica el alumno y posteriormente interviene el docente.

A medida que nos iba comentando aspectos a tener en cuenta para trabajar este tipo de evaluación, nos parecía un proceso muy complejo; sin embargo, la experiencia hace que lo complejo se transforme en algo simple y rutinario. En esta línea, este docente afirma que la paciencia es clave para tener el resultado deseado a largo plazo. A su vez, matiza que esta forma de evaluar le ha ayudado a mejorar su docencia y a establecer lazos muy cercanos con los alumnos. En una frase textual recalca lo importante que es el papel del niño y cómo cambia el hecho de darle confianza y autonomía: «Cuando confías en ellos, ellos también confían en ti. Hay que dar para recibir. Notas su sinceridad y ganas de demostrar que pueden hacerlo mejor».



Para acabar, insiste en la importancia de tener claros los criterios que se van a evaluar, ya que esto facilita la puesta en práctica del proceso de evaluación y ayuda al alumnado a tener claro sobre qué se va a dialogar y reflexionar.

Aparte de la experiencia vivida con nuestro supervisor de prácticas, existen otras experiencias publicadas que han llevado a cabo esta modalidad de evaluación y, por lo tanto, constatan su eficacia y vitalidad, de las cuales destacamos la de López Pastor y otros (2007): «Trece años de evaluación compartida en Educación Física». En ella expone detalladamente la experiencia vivida durante trece años en un centro velando por el funcionamiento de este sistema de evaluación que el resto de compañeros consideraban un trabajo vano y sin salida.



V. Sugerencias para la aplicación de una evaluación participativa

Después de esta larga exposición, llegamos al punto de extraer las ideas principales o sugerencias que hay que tener en cuenta a la hora de decidir, o intentar llevar a cabo, el proceso de evaluación expuesto, y aconsejamos ser rigurosos en ello:

- El uso de metodologías participativas (descubrimiento guiado, resolución de problemas).
- El nivel madurativo del alumnado. Cuanta más edad mejor funcionamiento, ya que, tal como refleja Herranz Sancho (2006: 63), «la falta de madurez de los alumnos es otro factor que se plantea a la hora de realizar la autoevaluación». En este sentido, este autor afirma que en edades tempranas, como son los primeros cursos de primaria, el alumnado no dispone de la capacidad suficiente para valorar, enjuiciar, elegir o tomar decisiones. Por este motivo, en las aportaciones del especialista se manifiesta que tan solo lleva a cabo procesos de evaluación participativa en los dos últimos cursos: quinto y sexto.
- Confianza entre docentes y discentes. Tal como recalca López Pastor (1995: 9), «para que este sistema tenga éxito, es absolutamente necesario que exista una gran confianza entre docentes y discentes. Si no somos capaces de confiar plenamente en todos (o en una gran mayoría) nuestras/os alumnas/os, mejor no intentarlo».
- Cesión de responsabilidad. «Este tipo de evaluación tiene un componente motivacional para el alumno, ya que la cesión de responsabilidad facilita que el alumno sea el responsable de valorar su proceso de aprendizaje», Marina Álvaro (2013: 24).



- Paciencia, tiempo y ganas. Tal como indica el especialista del centro, la paciencia es primordial en esta alternativa de evaluación ya que al principio es costoso lograr implantarla. Precisa de más tiempo que la modalidad tradicional ya que al hacer que el alumno participe es más duradero el proceso de evaluación. Y las ganas van unidas a los dos aspectos anteriores: tiempo y paciencia.
- La existencia de un peligro de la calificación dialogada. Para López Pastor (2007: 80) es necesario «evitar que se convierta en un tira y afloja entre alumno y profesor, en una especie de regateo por la calificación definitiva». Para prevenir esta situación, este autor ofrece los aspectos siguientes a tener en cuenta:
 - Claridad y transparencia en el planteamiento de los criterios de evaluación.
 - Tener presente la importancia del proceso, la evolución y mejora del alumnado.
 - No obsesionarse con las calificaciones. Cuando llega el momento de hablar de la calificación, es preferible hablar con claridad y calma, sin darle más importancia de la estrictamente necesaria.
- La proporción de *feedback*, ya que ayuda al niño a sentirse importante y con ganas de sacar lo mejor de él y, a su vez, a reflexionar sobre sus actuaciones. Este aspecto se ha vivido en el seno de las prácticas con nuestro especialista y podemos afirmar que dar una buena retroalimentación es tan importante como la evaluación.
- La experiencia vivida con el alumnado del centro de prácticas. Podemos encontrarnos con alumnos que intentarán engañarnos y demostrarnos que han sido los mejores. Si pretendemos educar para la responsabilidad y la autonomía, debemos correr el riesgo de que «se engañen» (aunque los engañados podamos parecer nosotros). Hay que asumir esta posibilidad.

Para paliar estos «engaños» e «injusticias»; se puede entrevistar al alumnado. En la entrevista, se analiza toda la autoevaluación y nos introducimos en evaluación compartida, donde se deciden de forma común los errores y mejoras que se deben tener en cuenta. De aquí se extrae una valoración que posteriormente hay que calificar mediante una autocalificación y una calificación compartida y dialogada. Este es el momento de llamar «caradura» al caradura, y demostrárselo. Y si aquí no hay acuerdo, siempre se puede recurrir a la valoración de otros compañeros o grupos de alumnos, a lo que López y otros (2006) denominan coevaluación.

Con todas estas aportaciones lo que se busca es ofrecer y facilitar el camino a todas aquellas personas que se encuentran en una situación similar a nosotros, es decir, que están en desacuerdo con los planteamientos del modelo tradicional y buscan alternativas de cambio. Aquí intentamos reflejar aspectos que debemos tener presentes a la hora de decidir incluir activa y participativamente al alumnado en la evaluación.



VI. Conclusiones

Después de leer, buscar, preguntar y vivir esta experiencia inolvidable, llegamos a la conclusión que la educación está entorno al niño, no al docente. El alumno es el pilar entorno al cual gira todo el proceso educativo y la evaluación es, por su parte, el eje integrador y dinamizador de la docencia, tanto en primaria como en etapas superiores. Tenemos dos elementos sin los cuales el sistema educativo no avanza: el niño y el proceso de evaluación. Pero se desconocen entre ellos, ni el alumno sabe cómo funciona la evaluación ni la evaluación sabe cómo funciona el alumno. Por lo tanto, a lo largo de este trabajo hemos descubierto el valor de este y se demuestra mediante su implicación en la evaluación de su aprendizaje. Hemos dado un paso más en nuestra formación como docentes, hemos logrado pasar de la fase «¿qué le explicamos a los alumnos?» a que sean ellos los que evalúan su aprendizaje.

Este trabajo, aparte de servirnos como punto de avance, nos ha servido para reflexionar acerca de nuestra profesión como futuros docentes y la situación en la que nos encontramos respecto a la evaluación en educación primaria. Consideramos que a lo largo de estos cuatro años de formación no se nos ha formado para ser coherentes con el objetivo que persigue la educación en primaria: formar personas autónomas con un espíritu crítico, que sean capaces de reflexionar acerca de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Este fin queda tachado cuando a la hora de evaluar los aislamos de este proceso y nos aprovechamos de nuestro poder como docentes, de tal modo que la calificación solo sale de nuestras manos y, por consiguiente, nuestra práctica es incuestionable. Después de estar cuatro meses experimentando el funcionamiento de la alternativa a la manera tradicional de evaluación, nos queda totalmente claro que este es el modelo que queremos aplicar en nuestras sesiones el día de mañana, por todas las razones expuestas a lo largo del trabajo.

A medida que íbamos conociendo aspectos de la evaluación y su reflejo en la práctica docente y en el estado del niño, el peso de este proceso iba en crecimiento y nos hizo recordar la evaluación que se trabajó con nosotros y podemos afirmar que no sabíamos el porqué de muchos aspectos y el docente era el todopoderoso. Nos gustaría

remarcar que muchos docentes piensan que los alumnos no son capaces de llevar a cabo este tipo de evaluación y que intentarlo es una pérdida de tiempo. Personalmente, os invitamos a probar esta experiencia y concluimos, a partir de la experiencia, que los alumnos de educación primaria sí que pueden realizar sus procesos de autoevaluación, evaluación compartida, autocalificación y calificación dialogada en el área de Educación Física de manera seria, sincera y razonada, a partir de unos criterios de evaluación previamente establecidos y conocidos.

Respecto al especialista que nos acompañó a lo largo de este trabajo, cabe destacar que gracias a él hemos descubierto y comprobado la viabilidad de esta propuesta de evaluación que él está llevando a cabo. Por su parte, se ha sentido apoyado en el planteamiento y ha estado muy atento a nuestras dudas y cuestiones, que siempre ha resuelto con una base teórica y práctica justificada y viable.

Para concluir, me gustaría animar para que continuemos avanzando hacia formas más educativas, democráticas y formativas de evaluar nuestra materia. Cada vez hay más profesorado que las va poniendo en práctica, a pesar de la dificultad y resistencia que genera el peso de la tradición. Es bueno saber que no estoy sola en esta búsqueda de coherencia educativa y curricular, que existen muchas compañeras y compañeros que ya han recorrido el camino, como es el caso de nuestro especialista, y que pueden ayudarnos a la hora de buscar soluciones a los problemas que surgen o a la hora de encontrar la mejor dirección para cada situación y contexto. Ánimo, que el camino merece la pena tanto en lo profesional como en lo personal.

VII. Bibliografía

7.1. Referencias bibliográficas

- Arnold, Peter. 1991. *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata-MEC.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel. 1985. *Didáctica, currículum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*, Barcelona: Alamex.
- . 1993. «El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje». *Revista Cuadernos de Pedagogía* 219: 28-32, en Herranz Sancho, M. 2006. *Desarrollo de procesos de autoevaluación y evaluación compartida en la etapa de educación primaria. Un estudio de casos en el área de Educación Física*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Blandez Ángel, Julia. 2000. *Programación de unidades didácticas por ambientes de aprendizaje*. Barcelona: INDE.
- Blázquez Sánchez, Domingo. 1990. *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- . 1993. «Perspectivas de la evaluación en Educación Física y deporte». *Revista Apunts, Educación Física y Deportes* 31: 5-16.
- Casanova, María Antonia. 1995. *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Chamero, Manuel y Javier Fraile. 2011. «Los grandes interrogantes de la evaluación en Educación Física». *EmásF, Revista Digital de Educación Física* 2 (10): 32-53.
- Chaparro Aguado, Francisca y Ana Pérez Curiel. 2010. «La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos». *Revista digital efdeportes* 14 (140). <https://www.efdeportes.com/efd140/la-evaluacion-en-educacion-fisica-enfoques-alternativos.htm>.
- Fernández García, Emilia, María Luisa Zagalaz Sánchez y Emilia Fernández García (ed.). 2002. *Didáctica de la Educación Física en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Fraile Aranda, Antonio. 1993. *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- González Halcones, Miguel Ángel y Noelia Pérez González. 2004. «La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos». *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo* 29 (14): 95-109.
- Hernández Álvarez, Juan Luis y Roberto Velázquez Buendía (coord.). 2004. *La evaluación en Educación Física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó.
- Jiménez Jiménez, Francisco y Vicente Navarro Adelantado. 2008. «Evaluación formativa y metaevaluación en Educación Física: Dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria». *Revista Española de Educación Física y Deportes* 9, julio-diciembre: 14-25.
- Lafourcade, Pedro D. 1977. *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- López Pastor, Víctor M. y Blas Jiménez Cobo. 1995. «Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de uno mismo». *Revista Complutense de Educación* 6 (2): 192-202.
- López Pastor, Víctor M. 1999b. *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Valladolid: Universidad de Valladolid.





- . 2004. *La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física*. En *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*, editado por A. Fraile Aranda Madrid: Biblioteca Nueva: 265-291
- . 2005. «La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida». *Revista Tándem* 17: 9.
- . 2006a. «La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida». *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 10: 31-41.
- López Pastor, Víctor M., José Juan Barba Martín, Roberto Monjas Aguado, Juan Carlos Manrique Arribas, Carlos Heras Bernardino, Marta González Pascual (ed.). 2007. «Trece años de evaluación compartida en Educación Física». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 7: 69-86.
- Víctor Manuel López Pastor y José Juan Barba Martín. 2008. «Posibilidades de la evaluación formativa y compartida en los procesos de resolución de conflictos en Educación Física». En *La resolución de conflictos en y a través de la Educación Física*, editado por Fraile Aranda, Víctor Manuel López Pastor, Jesús Vicente Ruiz Omeñaca y Carlos Velázquez Callado, 163-206. Barcelona: Graó.
- López Pastor, Víctor M. y Juan Manuel Gea Fernández. 2012. «Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física. Revisión y prospectiva». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 38: 245-270.
- Pérez Pérez, Cruz. 2000. «La autoevaluación en educación primaria». *Revista Aula de innovación educativa* 90: 39-41.
- Sánchez Bañuelos, Fernando. 1996. *La actividad física orientada hacia la salud*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. 1993. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Tinning, Richard. 1996. «Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado». *Revista de educación* 131: 123-134. Monográfico EF.
- Velázquez Callado, Carlos. 2006. «Evaluando un programa de Educación Física para la paz». En *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*, editado por Víctor M. López Pastor, 387-397. Madrid: Miño y Dávila.

7.2. Referencias normativas

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria.

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana.

