Universidad de Valladolid

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL:

DESARROLLO DE PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN COMPARTIDA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASOS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Presentada por Marcos Herranz Sancho para optar al grado de doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Víctor Manuel López Pastor.

Universidad de Valladolid

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL:

DESARROLLO DE PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN COMPARTIDA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASOS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Presentada por Marcos Herranz Sancho para optar al grado de doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Víctor Manuel López Pastor.

Agradecimientos

La realización de esta tesis ha sido un camino largo y con multitud de vivencias que no he recorrido sólo.

En primer lugar quiero agradecer a Víctor Manuel López Pastor por su infinita paciencia, sus innumerables y minuciosas correcciones, su motivación al trabajo y su apoyo mostrado a lo largo de estos años. También he de agradecer la gran cantidad de aprendizajes que he adquirido como consecuencia de trabajar junto a él.

A Silvia, quien me ha ofrecido su inestimable ayuda y ha tenido que soportar mis múltiples ausencias y bloqueos; y con quien he compartido avances, alegrías y satisfacciones.

A mi hija Martina, por ser la más destacada fuente de motivación e inspiración en la última fase de este trabajo.

A mis padres, por inculcarme desde pequeño el valor del estudio y por esforzarse y sacrificarse para que yo pudiera conseguirlo.

Al Equipo Directivo del Colegio Público "Vicente Aleixandre" de Miraflores de la Sierra (Madrid) 2006/2011, del que tuve el honor de formar parte, y a su Director José Luis Santos, mentor y amigo, por apoyar este proyecto de innovación educativa y poner todos los medios a su alcance para que haya podido ser una realidad.

A todos aquellos maestros, profesores, familiares y amigos que han colaborado de una manera u otra para que este trabajo se haya podido llevar a cabo y se han interesado en su proceso de elaboración mostrando siempre su apoyo y aliento. Ellos saben quienes son.

ÍNDICE

Páginas

Capítulo I. Introducción.

1. Introducción. 1
2. Objeto de estudio. 2
   - 2.1. Problema general de la investigación. 2
   - 2.2. Objetivos de la investigación. 2
   - 2.3. Justificación de la investigación 3
3. Breve resumen de cada capítulo del estudio. 6
   - 3.1. Resumen del capítulo II: Marco teórico. 6
   - 3.2. Resumen del capítulo III: Diseño y metodología. 7
   - 3.3. Resumen del capítulo IV: Resultados. 8
   - 3.4. Resumen del capítulo V: Conclusiones y discusión. 8

Capítulo II. Marco teórico

1. Introducción. 9
2. Evaluación en Educación y en Educación Física: Concepto, Características y Racionalidad. 11
   - 2.1. Introducción. 11
   - 2.2. Concepto de evaluación en Educación y en Educación Física. 12
     - 2.2.1. Concepto de evaluación en Educación. 12
     - 2.2.2. Concepto de evaluación en Educación Física. 15

2.3. Características de la evaluación educativa en Educación y en Educación Física. 19
2.3.1. Características de la evaluación educativa en Educación. 19
2.3.2. Características de la evaluación educativa en Educación Física. 22
2.4. Los marcos de racionalidad en Educación y en Educación Física. 24
2.4.1 La racionalidad técnica. 25
2.4.2 La racionalidad práctica. 27
2.5. Distintas racionalidades, distintos enfoques curriculares. 28
3. La evaluación en Educación Física. 33
3.1. Introducción. 33
3.2. Finalidades, funciones y tipos de de evaluación en Educación Física 34
3.2.1. Finalidades de la evaluación en Educación Física. 34
3.2.2. Funciones de la evaluación en Educación Física. 38
3.2.3. Tipos de evaluación en Educación Física. 40
3.3. Evolución del concepto de evaluación en Educación Física. 44
3.4. El modelo tradicional de evaluación en Educación Física: concepto y características, críticas y superación de dicho modelo. 46
3.4.1. Concepto y características del modelo tradicional de evaluación en Educación Física. 46
3.4.2. Críticas sobre el modelo tradicional de evaluación en Educación Física. 49
3.4.3. Superación del modelo tradicional de evaluación en Educación Física. 54
3.5. La evaluación formativa en Educación Física: concepto y características. 55
3.5.1. Concepto de evaluación formativa en Educación Física. 56
3.5.2. Características de la evaluación formativa en Educación Física. 58
4. La autoevaluación y la evaluación compartida. 60
4.1. Introducción. 60
4.2. La participación del alumno en los procesos de evaluación. 60
4.3. ¿Por qué apostamos por la participación el alumno en el proceso de evaluación? 61
4.4. Términos que acontecen en nuestro trabajo. 68
4.4.1. Concepto de autoevaluación. 68
4.4.2. Concepto de evaluación compartida. 69
4.4.3. Concepto de autocalificación. 70
4.4.4. Concepto de calificación dialogada. 70
4.4.5. Concepto de evaluación democrática. 72
4.5. Fundamentación de nuestra propuesta: autoevaluación y evaluación compartida. 73

4.6. Nuestra propuesta de evaluación: autoevaluación y evaluación compartida en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria. 75
4.6.1. Desarrollo del proceso de autoevaluación y evaluación compartida con el profesor. 76
4.6.2. Desarrollo del proceso de autocalificación y calificación dialogada. 78
5. Revisión bibliográfica de experiencias de evaluación formativa, autoevaluación, evaluación compartida y autocalificación en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria. 82
5.1. Introducción. 82
5.2. Experiencias de evaluación formativa. 86
6. Revisión bibliográfica de ensayos sobre evaluación formativa, autoevaluación, evaluación compartida y autocalificación en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria. 117
6.1. Introducción. 117
6.2. Ensayos de evaluación formativa. 120

Capítulo III. Diseño y metodología

1. Introducción. 141
2. Descripción del proceso de investigación. 142
2.1. Contextualización del proceso de investigación. 142
2.2. Actividades realizadas a lo largo del estudio. 144
2.2.1. Actividades realizadas en el primer año de estudio. 144
2.2.2. Actividades realizadas en el segundo año de estudio. 146
2.2.3. Actividades realizadas en el tercer año de estudio. 148
3. Diseño. Estudio de caso. 149
4. Recogida y análisis de la información. 152
4.1. La observación. 153
4.2. Los cuestionarios. 155
4.3. Las entrevistas. 159
4.4. El diario del profesor y los cuadernos del alumnado. 162
5. Análisis de datos. 164
5.1. Análisis cualitativo de los datos. 164
5.2. Análisis estadístico descriptivo. 167
6. Criterios de rigor científico. 168
6.1. Valor de verdad o credibilidad. 169
6.2. Aplicabilidad y transferibilidad. 172
6.3. Consistencia y dependencia. 173
6.4. Neutralidad y confirmabilidad. 174
7. Aspectos ético-metodológicos. 175
7.1. Aspectos ético-metodológicos en la observación. 175
7.2. Aspectos ético-metodológicos en los cuestionarios. 176
7.3. Aspectos ético-metodológicos en las entrevistas. 178
7.4. Aspectos ético-metodológicos en los diarios. 179

Capítulo IV. Resultados

1. Introducción. 181
2. Resultados obtenidos en el primer año de estudio. 182
   - 2.1. Introducción. 182
   - 2.2. Evolución de los aprendizajes en el primer año de estudio. 183
     - 2.2.1. Situación-problema 1. Conocimiento de los alumnos y de sus características en el primer año de estudio. 184
     - 2.2.2. Situación-problema 2. Dinámica y metodología de las clases en el primer año de estudio. 187
       - 2.2.2.1. Espacio de tiempo para beber agua e ir al baño en el primer año de estudio. 187
       - 2.2.2.2. Normas de convivencia en el primer año de estudio. 189
       - 2.2.2.3. Utilización del cuaderno de clase en el primer año de estudio. 193
       - 2.2.2.4. Orden en la fila para subir y bajar del patio a clase en el primer año de estudio. 195
       - 2.2.2.5. Actuación con los alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma español en el primer año de estudio. 196
       - 2.2.2.6. Peticiones de “deporte libre” en el primer año de estudio. 198
     - 2.2.3. Situación-problema 3. Información a los alumnos para su evaluación en el primer año de estudio. 200
     - 2.2.4. Situación-problema 4. Importancia dada a las normas de funcionamiento en la dinámica de las clases y en los cuestionarios de autoevaluación en el primer año de estudio. 203
     - 2.2.5. Situación-problema 5. Problemas para convertir autoevaluación en autocalificación en el primer año de estudio. 205
     - 2.2.6. Situación-problema 6. Sinceridad mostrada por los alumnos en el primer año de estudio. 207
     - 2.2.7. Situación-problema 7. Los alumnos no saben utilizar los instrumentos de evaluación para evaluarse y calificarse en el primer año de estudio. 210
     - 2.2.8. Situación-problema 8. Dar argumentos al justificarse en el primer año de estudio. 212
     - 2.2.9. Situación-problema 9. Identifican las sesiones de autoevaluación con examen y con algo aburrido en el primer año de estudio. 214

2.2.10 Situación-problema 10. Tienden a poner evaluaciones y calificaciones repetidas unas unidades didácticas tras otras en el primer año de estudio. 215
2.2.11 Situación-problema 11. Saben la importancia del aspecto motriz pero se siguen centrando en el normativo en el primer año de estudio. 217
2.2.12 Situación-problema 12. A los alumnos les cuesta asimilar lo que significa el progreso en capacidades y habilidades (contenidos propios de la asignatura de Educación Física) en el primer año de estudio. 219
2.2.13 Situación-problema 13. Discrepancias entre las autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor en el primer año de estudio. 221
2.3. Funcionamiento de los cuestionarios de autoevaluación y de las fichas de autocalificación en el primer año de estudio. 222
2.3.1. Grado de relación entre las calificaciones que se proponen los alumnos y las propuestas por el profesor en el primer año de estudio. 223
2.3.1.1. Resultados en los cuestionarios de autoevaluación en el primer año de estudio. 223
2.3.1.2. Resultados en las fichas de autocalificación en el primer año de estudio. 229
2.3.2 Relaciones entre los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación en el primer año de estudio. 236
2.4. Evolución del rendimiento académico en el primer año de estudio. 238
2.4.1. Análisis de los resultados a nivel grupal en el primer año de estudio. 241
2.4.2. Análisis de los resultados a nivel individual en el primer año de estudio. 244
2.4.2.1. Alumnos que muestran una evolución constante en el primer año de estudio. 245
2.4.2.2. Alumnos que progresan y que empeoran en el primer año de estudio. 247
2.4.2.3. Alumnos que comienzan bien y que progresivamente van empeorando en el primer año de estudio. 248
2.4.2.4. Alumnos que se mantienen constantes a lo largo de todo el curso en el primer año de estudio. 250

2.5. Conclusiones principales del primer año de estudio. 251
3. Resultados obtenidos en el segundo año de estudio. 253
3.1. Introducción. 253
3.2. Evolución de los aprendizajes en el segundo año de estudio. 254
3.2.1. Situación-problema 1. Conocimiento de los alumnos y de sus características en el segundo año de estudio. 255
3.2.2. Situación-problema 2. Dinámica y metodología de las clases en el segundo año de estudio. 257
3.2.2.1. Espacio de tiempo para beber agua e ir al baño en el segundo año de estudio. 258
3.2.2.2. Normas de convivencia en el segundo año de estudio. 260
3.2.2.3. Utilización del cuaderno de clase en el segundo año de estudio. 262
3.2.2.4. Orden en la fila para subir y bajar del patio a clase en el segundo año de estudio. 264
3.2.2.5. Actuación con los alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma español en el segundo año de estudio. 266
3.2.2.6. Peticiones de “deporte libre” en el segundo año de estudio. 268
3.2.3. Situación-problema 3. Información a los alumnos para su evaluación en el segundo año de estudio. 270
3.2.4. Situación-problema 4. Importancia dada a las normas de funcionamiento en la dinámica de las clases y en los cuestionarios de autoevaluación en el segundo año de estudio. 272
3.2.5. Situación-problema 5. Problemas para convertir autoevaluación en autocalificación en el segundo año de estudio. 275
3.2.6. Situación-problema 6. Sinceridad mostrada por los alumnos en el segundo año de estudio. 277
3.2.7. Situación-problema 7. Los alumnos no saben utilizar los instrumentos de evaluación para evaluarse y calificarse en el segundo año de estudio. 280
3.2.8. Situación-problema 8. Dar argumentos al justificarse en el segundo año de estudio. 282
3.2.9. Situación-problema 9. Identifican las sesiones de autoevaluación con examen y con algo aburrido en el segundo año de estudio. 284

3.2.10 Situación-problema 10. Tienden a poner evaluaciones y calificaciones repetidas unas unidades didácticas tras otras en el segundo año de estudio. 286
3.2.11 Situación-problema 11. Saben la importancia del aspecto motriz pero se siguen centrando en el normativo en el segundo año de estudio. 288
3.2.12 Situación-problema 12. A los alumnos les cuesta asimilar lo que significa el progreso en capacidades y habilidades (contenidos propios de la asignatura de Educación Física) en el segundo año de estudio. 290
3.2.13 Situación-problema 13. Discrepancias entre las autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor en el segundo año de estudio. 292
3.3. Funcionamiento de los cuestionarios de autoevaluación y de las fichas de autocalificación en el segundo año de estudio. 294
3.3.1. Grado de relación entre las calificaciones que se proponen los alumnos y las propuestas por el profesor en el segundo año de estudio. 294
3.3.1.1. Resultados en los cuestionarios de autoevaluación en el segundo año de estudio. 294
3.3.1.2. Resultados en las fichas de autocalificación en el segundo año de estudio. 301
3.3.2 Relaciones entre los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación en el segundo año de estudio. 310
3.4. Evolución del rendimiento académico en el segundo año de estudio. 311
3.4.1. Análisis de los resultados a nivel grupal en el segundo año de estudio. 315
3.4.2. Análisis de los resultados a nivel individual en el segundo año de estudio. 317
3.4.2.1. Alumnos que muestran una evolución constante en el segundo año de estudio. 318
3.4.2.2. Alumnos que progresan y que empeoran en el segundo año de estudio. 319
3.4.2.3. Alumnos que comienzan bien y que progresivamente van empeorando en el segundo año de estudio. 320

3.4.2.4. Alumnos que se mantienen constantes a lo largo de todo el curso en el segundo año de estudio. 320
3.5. Conclusiones principales del segundo año de estudio. 321
4. Resultados obtenidos en el tercer año de estudio año de estudio. 323
4.1. Introducción. 323
4.2. Evolución de los aprendizajes en el tercer año de estudio. 324
4.2.1. Situación-problema 1. Conocimiento de los alumnos y de sus características en el tercer año de estudio. 325
4.2.2. Situación-problema 2. Dinámica y metodología de las clases en el tercer año de estudio. 327
4.2.2.1. Espacio de tiempo para beber agua e ir al baño en el tercer año de estudio. 328
4.2.2.2. Normas de convivencia en el tercer año de estudio. 330
4.2.2.3. Utilización del cuaderno de clase en el tercer año de estudio. 334
4.2.2.4. Orden en la fila para subir y bajar del patio a clase en el tercer año de estudio. 336
4.2.2.5. Actuación con los alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma español en el tercer año de estudio. 338
4.2.2.6. Peticiones de “deporte libre” en el tercer año de estudio. 341
4.2.3. Situación-problema 3. Información a los alumnos para su evaluación en el tercer año de estudio. 343
4.2.4. Situación-problema 4. Importancia dada a las normas de funcionamiento en la dinámica de las clases y en los cuestionarios de autoevaluación en el tercer año de estudio. 346
4.2.5. Situación-problema 5. Problemas para convertir autoevaluación en autocalificación en el tercer año de estudio. 349
4.2.6. Situación-problema 6. Sinceridad mostrada por los alumnos en el tercer año de estudio. 351
4.2.7. Situación-problema 7. Los alumnos no saben utilizar los instrumentos de evaluación para evaluarse y calificarse en el tercer año de estudio. 355
4.2.8. Situación-problema 8. Dar argumentos al justificarse en el tercer año de estudio. 358
4.2.9. Situación-problema 9. Identifican las sesiones de autoevaluación con examen y con algo aburrido en el tercer año de estudio. 360

4.2.10 Situación-problema 10. Tienden a poner evaluaciones y calificaciones repetidas unas unidades didácticas tras otras en el tercer año de estudio. 362
4.2.11 Situación-problema 11. Saben la importancia del aspecto motriz pero se siguen centrando en el normativo en el tercer año de estudio. 364
4.2.12 Situación-problema 12. A los alumnos les cuesta asimilar lo que significa el progreso en capacidades y habilidades (contenidos propios de la asignatura de Educación Física) en el tercer año de estudio. 366
4.2.13 Situación-problema 13. Discrepancias entre las autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor en el tercer año de estudio. 368
4.3. Funcionamiento de los cuestionarios de autoevaluación y de las fichas de autocalificación en el tercer año de estudio. 370
4.3.1. Grado de relación entre las calificaciones que se proponen los alumnos y las propuestas por el profesor en el tercer año de estudio. 371
4.3.1.1. Resultados en los cuestionarios de autoevaluación en el tercer año de estudio. 371
4.3.1.2. Resultados en las fichas de autocalificación en el tercer año de estudio. 378
4.3.2 Relaciones entre los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación en el tercer año de estudio. 386
4.4. Evolución del rendimiento académico en el tercer año de estudio. 388
4.4.1. Análisis de los resultados a nivel grupal en el tercer año de estudio. 392
4.4.2. Análisis de los resultados a nivel individual en el tercer año de estudio. 395
4.4.2.1. Alumnos que muestran una evolución constante en el tercer año de estudio. 395
4.4.2.2. Alumnos que progresan y que empeoran en el tercer año de estudio. 398
4.4.2.3. Alumnos que se mantienen constantes a lo largo de todo el curso en el tercer año de estudio. 398
4.5. Conclusiones principales del tercer año de estudio. 400
5. Evolución de los resultados obtenidos en los tres años de estudio. 401
5.1. Introducción. 401
5.2. Evolución de los aprendizajes en los tres años de estudio. 402

5.2.1. Evolución en la situación-problema 1. Conocimiento de los alumnos y de sus características en los tres años de estudio. . 402
5.2.2. Evolución en la situación-problema 2. Dinámica y metodología de las clases en los tres años de estudio. 403
5.2.3. Evolución en la situación-problema 3. Información a los alumnos para su evaluación en los tres años de estudio. 407
5.2.4. Evolución en la situación-problema 4. Importancia dada a las normas de funcionamiento en la dinámica de las clases y en los cuestionarios de autoevaluación en los tres años de estudio. 408
5.2.5. Evolución en la situación-problema 5. Problemas para convertir autoevaluación en autocalificación en los tres años de estudio. 409
5.2.6. Evolución en la situación-problema 6. Sinceridad mostrada por los alumnos en los tres años de estudio. 410
5.2.7. Evolución en la situación-problema 7. Los alumnos no saben utilizar los instrumentos de evaluación para evaluarse y calificarse en los tres años de estudio. 411
5.2.8. Evolución en la situación-problema 8. Dar argumentos al justificarse en los tres años de estudio. 411
5.2.9. Evolución en la situación-problema 9. Identifican las sesiones de autoevaluación con examen y con algo aburrido en los tres años de estudio. 412
5.2.10 Evolución en la situación-problema 10. Tienden a poner evaluaciones y calificaciones repetidas unas unidades didácticas tras otras en los tres años de estudio. 413
5.2.11 Evolución en la situación-problema 11. Saben la importancia del aspecto motriz pero se siguen centrando en el normativo en los tres años de estudio. 413
5.2.12 Evolución en la situación-problema 12. A los alumnos les cuesta asimilar lo que significa el progreso en capacidades y habilidades (contenidos propios de la asignatura de Educación Física) en los tres años de estudio. 414
5.2.13 Evolución en la situación-problema 13. Discrepancias entre las autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor en los tres años de estudio. 415
5.3. Evolución del funcionamiento de los cuestionarios de autoevaluación y de las fichas de autocalificación en los tres años de estudio. 415

5.3.1. Evolución del grado de relación entre las calificaciones que se proponen los alumnos y las propuestas por el profesor en los tres años de estudio. 415
5.3.1.1. Resultados de la evolución en los cuestionarios de autoevaluación en los tres años de estudio. 415
5.3.1.2. Resultados de la evolución en las fichas de autocalificación en los tres años de estudio. 419
5.3.2 Evolución en las relaciones entre los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación en los tres años de estudio. 423
5.4. Evolución del rendimiento académico en los tres años de estudio. 424
5.4.1. Evolución de los resultados a nivel grupal en los tres años de estudio. 424
5.4.2. Evolución de los resultados a nivel individual en los tres años de estudio. 428
5.5. Conclusiones principales sobre la evolución de los alumnos a lo largo del estudio. 428

Capítulo V. Conclusiones y discusión.
1. Introducción. 431
2. ¿Se pueden desarrollar procesos de evaluación formativa y compartida en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria, como alternativa educativamente valiosa frente modelo tradicional de evaluación? 432
3. ¿Es viable la puesta en funcionamiento de este sistema de evaluación y de calificación a través de los resultados obtenidos en un estudio de caso longitudinal realizado en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria? 438
4. ¿Han podido los alumnos de Educación primaria realizar 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? 442
5. ¿Son capaces los alumnos de Educación Primaria de asimilar y utilizar la información que surge de los procesos de evaluación y calificación en la mejora de sus procesos de aprendizaje? 446
6. ¿Se pueden diseñar y aplicar los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación, en el área de Educación Física, con el fin de que los alumnos los conozcan, aprendan a utilizarlos y se sirvan de ellos en su proceso de aprendizaje? 448

7. ¿Cómo es la evolución del aprendizaje y del rendimiento académico del alumnado en el área de Educación Física a lo largo de los tres trimestres del curso escolar y a lo largo de tres cursos escolares? 451
8. Utilidad del estudio. 454
9. Prospectiva. 455

Bibliografía.
1. Referencias bibliográficas. 457
2. Referencias normativas. 469

Anexos.
1. Anexos. 471
2. Listado de anexos. 471

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. Introducción

A lo largo de este capítulo presentamos el objeto de estudio de nuestra investigación. Para ello exponemos el problema general de la investigación que hemos desarrollado, definimos los objetivos que nos hemos planteado y justificamos nuestra propuesta. Esta justificación está basada en las aportaciones que han realizado numerosos autores. De todas estas aportaciones recogemos las que hemos considerado como significativas.

En la segunda parte de este capítulo realizamos un breve resumen de los capítulos de la tesis como son: marco teórico, diseño y metodología, resultados y conclusiones y discusión.

2. Objeto de estudio

2.1. Problema general de la investigación

El estudio que planteamos tiene como objeto general determinar la posibilidad de aplicar de un método de evaluación alternativo al modelo tradicional de evaluación en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria y analizar sus resultados. Pretendemos elaborar unas líneas de actuación para poder llevar a cabo los procesos de autoevaluación, evaluación compartida, autocalificación y calificación dialogada, otorgando a los alumnos un papel activo, participativo y destacado dentro de los procesos de evaluación y de calificación. Para llevar a cabo esta tarea nos basaremos en los trabajos que han realizado diferentes autores, realizando una revisión bibliográfica de las principales aportaciones teóricas y de las experiencias innovadoras sobre evaluación formativa en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria.

2.2. Objetivos de la investigación

En esta investigación hemos pretendido conseguir los siguientes objetivos:

1. Demostrar que se pueden desarrollar procesos de evaluación formativa y compartida en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria, como alternativa educativamente valiosa frente modelo tradicional de evaluación.
2. Comprobar la viabilidad de la puesta en funcionamiento de este sistema de evaluación y de calificación a través de los resultados obtenidos en tres estudios de caso longitudinales realizados en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria.
3. Analizar si los alumnos de educación primaria puedan realizar 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 por el alumnado.

4. Comprobar si al poner la información que surge de los procesos de evaluación y de calificación al servicio de los alumnos, estos son capaces de asimilarla y utilizarla en la mejora de su proceso de aprendizaje.
5. Diseñar y aplicar diferentes instrumentos de evaluación formativa y compartida, como los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación, en el área de Educación Física, con el fin de que los alumnos los conozcan, aprendan a utilizarlos y se sirvan de ellos en su proceso de aprendizaje.
6. Comprobar la evolución del aprendizaje y rendimiento del alumnado en el área de Educación Física a lo largo de los tres trimestres del curso escolar y a lo largo de tres cursos escolares.

2.3. Justificación de la investigación

Nuestro trabajo ha abordado uno de los principales aspectos del proceso educativo que es la evaluación educativa. Dentro de esta evaluación educativa se puede optar por varias modalidades o maneras de llevarla a cabo. Nosotros hemos optado por desarrollar una evaluación formativa y compartida, en la que los alumnos han tenido un papel activo y destacado a partir de las aportaciones, entre otros, de: Álvarez-Méndez (2001), Blández (2000), Blázquez (1990), Castejón (1995), Díaz-Lucea (2005), Fraile (1993, 1994), González-Halcones (1995) Hernández y Velázquez (2004), Jiménez y Navarro (2008), López (1999, 2004), López, González y Barba (2005), López, Monjas, Manrique, Barba y González (2008), López, Monjas y Pérez (2003), López y otros (2006, 2008, 2010), Mellado (2010), Moreno-Murcia, Vera y Cervelló (2006, 2009), Núñez y Díaz (2008a, 2008b), Ruiz-Omeñaca (2006), Sales (1997), Santos Guerra (1993), Santos y Fernández-Río (2009), Sebastiani (1993), Sicilia, Delgado, Sáez-López, Manzano, Varela, Cañadas y Gutiérrez (2006), Torres y López (2007), Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006),

Velázquez (2006), Vera (2010) y Vera, Moreno-González y Moreno-Murcia (2009).

Hemos planteado la experiencia utilizando y desarrollando las técnicas de la autoevaluación, la evaluación compartida, la autocalificación y la calificación dialogada. La principal característica de estas técnicas es el papel activo y destacado que han jugado los alumnos dentro de los procesos de evaluación. Partiendo de esta concepción de la educación hemos pretendido llevar a cabo los procesos de evaluación dentro del área de Educación Física con los alumnos de Educación Primaria.

Hemos utilizado esta metodología de evaluación porque entendemos que supone una alternativa al modelo tradicional de evaluación en el área de Educación Física. López Pastor entiende por tal modelo:

> *"el que se basa fundamentalmente en la realización fundamental de tests de condición física y/o habilidad motriz como forma de calificación del alumnado". (López Pastor, 2006: 39).*

Entendemos que, en el caso de los maestros que utilizan sistemas de evaluación englobados dentro del modelo tradicional de evaluación, los alumnos se convierten en meros receptores de evaluaciones y calificaciones sin conocer el resto del proceso de evaluación y sin recibir información útil para su proceso de aprendizaje. La alternativa que hemos planteado con esta experiencia de evaluación ha incluido dotar a los alumnos de un papel eminentemente activo y protagonista en sus procesos de aprendizaje. Pensamos que ese protagonismo ha de abarcar también a los procesos de evaluación y calificación. Consideramos que esta circunstancia repercute directamente en la asimilación de contenidos y con ello en la evolución de los aprendizajes de los alumnos.

Para el desarrollo del sistema de evaluación que hemos planteado son necesarios una serie de instrumentos de evaluación que los alumnos han de utilizar y conocer. Estos instrumentos han sido:

1. **Los cuestionarios de autoevaluación,** que se han realizado al finalizar cada unidad didáctica. En ellos los alumnos han valorado los aspectos trabajados en las sucesivas unidades didácticas.
2. **Las fichas de autocalificación,** que se han realizado al final de cada trimestre. En estas fichas los alumnos se han propuesto una calificación final de cada trimestre. Esta calificación ha de ser razonada y justificada, para ello servirán de ayuda los

cuestionarios de autoevaluación realizados en cada unidad didáctica del trimestre. Para la realización de estas fichas los alumnos se han servido de los criterios de evaluación de la asignatura que se han expuesto en un lugar visible del aula durante todo el estudio. Se trata de los criterios de evaluación generales del área para ese curso. En estos criterios se han especificado los aspectos necesarios para obtener las diferentes calificaciones (suficiente, bien, notable y sobresaliente).

3. **El cuaderno de clase de los alumnos,** en el que se han anotado las actividades que se van a desarrollar y los conceptos clave de cada unidad didáctica. Estos conceptos clave son los objetivos más importantes a trabajar durante la unidad didáctica y son los aspectos que posteriormente han sido evaluados en los cuestionarios de autoevaluación.
4. **El diario del profesor,** en el que se han ido anotando las incidencias más destacadas que han sucedido en las sesiones de clase. Esta información ha sido utilizada posteriormente en las entrevistas individuales y grupales con los alumnos para facilitarlos información sobre sus procesos de aprendizaje.
5. **Fichas de registro grupal de las observaciones realizadas en las sesiones de clase.** La información registrada en estas fichas de observación ha sido utilizada para facilitar información a los alumnos sobre sus procesos de aprendizaje y para ayudarlos a realizar sus procesos de evaluación y de calificación.
6. **Las entrevistas individuales y grupales entre el profesor y los alumnos.** Estas entrevistas se han realizado al final de cada unidad didáctica y al final de cada trimestre. También se han desarrollado entrevistas de manera informal en el desarrollo de las sucesivas sesiones de clase. En estas entrevistas los alumnos han recibido información sobre sus procesos de aprendizaje y sus procesos de evaluación.

Del trabajo continuado con estos instrumentos de evaluación nos hemos planteado que los alumnos los conozcan y comprendan su funcionamiento de modo que les permita autorregularse y mejorar sus procesos de aprendizaje. También hemos pretendido que utilizaran adecuadamente la información que ha emanado de estos procesos.

Hemos propuesto un sistema de evaluación en el que los alumnos de Educación Primaria han sido conocedores previamente de unos

criterios de evaluación y calificación fijados. Ellos mismos han tenido que interpretar sus aprendizajes y sus evoluciones de manera seria, sinceridad y razonada. Hemos pretendido que los alumnos llevaran a cabo un proceso de reflexión en torno a su propia práctica educativa, puesto que han tenido que argumentar razonadamente los frutos de sus evaluaciones y sus calificaciones. La evaluación compartida y la calificación dialogada han sido el resultado de los acuerdos establecidos entre el profesor y los alumnos en las entrevistas individuales.

3. Breve resumen de cada capítulo del estudio

Seguidamente realizamos un breve resumen de los cuatro capítulos principales que componen nuestra investigación. Estos han sido: Capítulo II, estado de la cuestión o marco teórico; Capítulo III, diseño y metodología de investigación; Capítulo IV, resultados; y Capítulo V, conclusiones y discusión.

3.1. Resumen del Capítulo II: Marco teórico

Este capítulo pretende establecer el marco teórico que fundamenta la experiencia de investigación que hemos llevado a cabo de forma práctica.

En la primera parte del capítulo hemos abordado el tema de la evaluación educativa en general y, posteriormente, el de la evaluación en el área de Educación Física. Hemos analizamos el concepto, las características y las distintas concepciones educativas que tenemos los docentes para llevar a cabo los procesos de evaluación educativa.

Sobre la evaluación centrada en el área de Educación Física, hemos analizado las finalidades, las funciones y los tipos de evaluación que surgen en esta área. Hemos analizado la evolución que se ha producido a lo largo del tiempo sobre la concepción de la evaluación en Educación Física y hemos estudiado el concepto de evaluación

formativa como forma de superar la manera tradicional de llevar a cabo la evaluación.

En la tercera parte de este capítulo hemos tratado la participación de los alumnos en sus procesos de evaluación. Hemos abordado también los conceptos que más se aproximan a la temática de nuestra investigación, que son: autoevaluación, evaluación compartida, autocalificación, calificación dialogada y evaluación democrática. Para terminar este capítulo hemos mostrado una fundamentación teórica de nuestra propuesta de evaluación.

La última parte de este capítulo revisa las distintas experiencias que se han desarrollado a lo largo de los últimos años sobre la autoevaluación de los alumnos y la evaluación compartida en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria. También presenta las principales aportaciones publicadas en los últimos años sobre la temática de la evaluación en Educación Física, tanto de experiencias desarrolladas como de ensayos.

3.2. Resumen del Capítulo III: Diseño y metodología

En este capítulo mostramos la metodología de investigación utilizada para llevar a cabo este estudio. En primer lugar hemos situado el contexto en el que se ha producido la investigación. Seguidamente hemos justificado la utilización del estudio de caso como diseño de investigación empleado. También hemos presentado las técnicas y los instrumentos de obtención de datos: observación, cuestionarios, entrevistas y diarios. Posteriormente explicamos cómo hemos llevado a cabo el análisis de los datos obtenidos, basándonos en un sistema de categorización.

Para finalizar el capítulo hemos analizado cómo este estudio cumple los criterios de rigor científico propios de este tipo de investigación y hemos expuesto los aspectos ético-metodológicos que hemos tenido en consideración.

3.3. Resumen del Capítulo IV: Resultados

A lo largo de este capítulo hemos mostrado los resultados que hemos obtenido al desarrollar nuestra investigación durante los tres cursos escolares en los que se ha llevado a cabo.

Para mostrar los resultados del conjunto de la investigación hemos realizado un análisis de los mismos por separado, de cada uno de los cursos escolares en los que se ha desarrollado. De cada uno de los años que comprende el estudio hemos analizado los siguientes aspectos: (1) la evolución de los aprendizajes; (2) el funcionamiento de de los instrumentos de evaluación; (3) la evolución que se produce en el rendimiento académico del alumnado. Por último, (4) se presentan una serie de conclusiones sobre el trabajo y los resultados obtenidos.

En la última parte de este capítulo hemos expuesto la evolución que se ha producido en todos los aspectos que hemos analizado a lo largo de los tres años de estudio.

3.4. Resumen del Capítulo V: Conclusiones y discusión

A lo largo de este capítulo mostramos las conclusiones de la investigación, a partir de los resultados encontrados. Para ello nos basamos en las preguntas que conforman el objeto de nuestra investigación y las vamos dando respuesta a partir de las conclusiones obtenidas sobre todos los aspectos que conforman el árbol de categorías que hemos planteado y su evolución a lo largo de los tres cursos académicos en los que se ha desarrollado nuestro estudio.

En este capítulo realizamos la discusión de forma intercalada con las conclusiones. De esta forma ponemos en comparación los resultados obtenidos a lo largo de nuestra experiencia con otros estudios de similares características realizados por autores relevantes en el tema que nos ocupa. Reflejamos las similitudes y las diferencias que existen entre los resultados a los que hemos llegado nosotros y los resultados a los que han llegado otros autores en investigaciones sobre esta temática.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. Introducción

A lo largo de este capítulo pretendemos establecer el marco teórico que fundamenta la experiencia de investigación que hemos llevado a cabo de forma práctica. Nuestro estudio se centra en la utilización de unas técnicas de evaluación y calificación, como son la autoevaluación, la evaluación compartida, la autocalificación y la calificación dialogada. El contexto en que estas se desarrollan es el área de Educación Física en la etapa educativa de Educación Primaria.

En la primera parte del capítulo abordamos el tema de la evaluación educativa en general y, posteriormente, el de la evaluación en el área de Educación Física. Con respecto a la evaluación educativa, analizamos el concepto y las características de dicha evaluación en función de las aportaciones que han realizado diferentes autores. También mostramos como esta puede cambiar en su forma de llevarse a cabo dependiendo de la idea o concepción de la educación que se tenga. Analizamos cuales son estas distintas concepciones educativas que tenemos los docentes y las características predominantes de la

evaluación educativa con cada una de ellas. Mostramos como se pueden plasmar estas distintas concepciones de la evaluación educativa en los currículos educativos y en las metodologías empleadas por los docentes en sus prácticas educativas.

Sobre la evaluación centrada en el área de Educación Física, analizamos las finalidades, las funciones y los tipos de evaluación que surgen en esta área. También exponemos la evolución que se ha producido a lo largo de los años con respecto al concepto de evaluación y sus características. Tratamos la forma predominante de realizar la evaluación a lo largo de los últimos años y décadas y que, en la actualidad, aún es muy frecuente. Mostramos las aportaciones que han realizado varios autores con la finalidad de superar esta forma de desarrollar los procesos de evaluación y avanzar apostando por prácticas más formativas de desarrollar la evaluación en educación. Por ultimo, estudiamos el concepto de evaluación formativa como forma de superar la manera tradicional de llevar a cabo la evaluación dentro del área de Educación Física.

En la tercera parte de este capítulo analizamos la participación de los alumnos en sus procesos de evaluación y exponemos las razones por las que consideramos apropiada la participación de los alumnos dentro de los procesos de evaluación. Estudiamos también los conceptos específicos que más se aproximan a la temática fundamental de nuestra investigación (autoevaluación, evaluación compartida, autocalificación, calificación dialogada y evaluación democrática). Finalmente mostramos una fundamentación teórica de nuestra propuesta de evaluación y planteamos las características básicas de la misma.

En la última parte de este capítulo revisamos distintas experiencias que se han desarrollado a lo largo de los últimos años sobre la autoevaluación de los alumnos y la evaluación compartida en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria. También presentamos las principales aportaciones publicadas en los últimos años sobre la temática de la evaluación en Educación Física, tanto de experiencias desarrolladas como de ensayos. Para ello hemos realizado diferentes revisiones bibliográficas y búsquedas a través de tres bases de datos y buscadores especializados (Dialnet, Google y Google Académico).

2. Evaluación en Educación y en Educación Física: Concepto, Características y Racionalidad

2.1. Introducción

A lo largo de este apartado estudiamos el concepto y las características de la evaluación centrándonos en él desde un punto de vista educativo. Analizamos también la importancia de la evaluación dentro de los procesos educativos y las distintas formas en las que se puede desarrollar en función de las concepciones que se tengan. Para ello mostramos la evaluación desde los marcos de racionalidad técnica y desde el marco de racionalidad práctico. Exponemos los marcos de racionalidad como distintas teorías y concepciones pedagógicas ayudándonos de las aportaciones de autores que apuestan por una dualidad en lo que a marcos de racionalidad se refiere entre racionalidad técnica y racionalidad práctica, como son López (1999) y López, Monjas y Pérez (2003). También reflejamos la visión de otros autores como Kemmis (1988) que no comparten esta dualidad y apuestan por una visión de la educación en tres paradigmas: el paradigma técnico, el paradigma práctico y el paradigma crítico.

Seguidamente veremos las características más relevantes de la racionalidad técnica y de la racionalidad práctica que han aportado autores como López (1999), López, Monjas y Pérez (2003), Fraile (1993, 1994 y 1995), Tinning (1992, 1996) y Devís (1996). Para finalizar analizamos como la concepción de un tipo u otro de racionalidad genera distintos modos de entender el currículo y, por lo tanto, diferentes formas de llevar a cabo los procesos de evaluación educativa.

2.2. Concepto de evaluación en Educación y en Educación Física

2.2.1. Concepto de evaluación en Educación

Entendemos que la evaluación es una actividad que se puede aplicar a todos los ámbitos de la realidad que vivimos, cualquier actividad cotidiana puede ser sometida de una manera u otra a un proceso de evaluación. Nosotros queremos centrarnos en el estudio de los procesos de evaluación que tienen lugar dentro del ámbito educativo. Compartimos la idea de López y otros (2006:23) cuando exponen que la evaluación educativa es aquella que se realiza dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas, en los diferentes niveles del sistema educativo. Creemos que como fruto de esa evaluación podemos llegar a mejorar nuestra práctica educativa. En este sentido Santos-Guerra afirma que:

> *"La evaluación educativa es un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo". (Santos-Guerra 1993:33).*

Ya dentro del ámbito educativo entendemos que la evaluación ha de ser una actividad compleja que abarque a todo el proceso educativo y no se quede en una mera entrega de calificaciones. En este sentido estamos de acuerdo con Santos-Guerra (1993:42) cuando analiza la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora dentro del proceso educativo. Este autor entiende la evaluación como dialogo en el sentido en que la evaluación ha de realizarse basándose en entablar diálogos, discusiones y reflexiones entre todos los agentes implicados en la misma. Entiende la evaluación como comprensión queriendo indicar que la evaluación ha de servir para mejorar la comprensión global de la actividad y saber cuales son los objetivos educativos que genera dicha actividad. Por último concibe la evaluación como mejora entendiendo en que dicha evaluación se lleva a cabo para obtener información sobre distintos aspectos como son: la mejora de los resultados, de la racionalidad, de la justicia de las prácticas educativas y la mejora de los programas.

Nosotros entendemos que somos muchos los docentes que nos encontramos en esta misma situación de tener una serie de inquietudes con respecto a nuestra practica educativa así como deseos de buscar y/o experimentar nuevas formas de desarrollar dicha práctica y no sólo quedarnos en los aspectos superficiales de la misma. Los docentes formamos parte de un cuerpo extraordinariamente heterogéneo en lo que se refiere a la concepción del desarrollo de la profesión. Como personas que somos, cada uno de nosotros podemos tener ideas, pensamientos y percepciones diferentes con respecto al mismo hecho educativo. En el caso del desarrollo de los procesos de evaluación educativa sucede exactamente lo mismo al situarse éstos dentro de los procesos educativos. En este sentido estamos de acuerdo con Álvarez-Méndez (2007:97) cuando considera que detrás de cada modelo de evaluación hay o debería haber un proyecto educativo, un modelo de escuela, una visión de sociedad y una forma de representar al alumno.

Parece claro que detrás de cada propuesta de evaluar a los alumnos hay una forma determinada de concebir la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento. Pensamos que cada profesor tenemos una idea de educación que es distinta a la del resto de compañeros y que esta idea 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 discrepancias se acentúan más si cabe, cuando hablamos del desarrollo de los procesos de evaluación. En una obra posterior Álvarez-Méndez (2001:11) 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". (Álvarez-Méndez 2001:11).*

Pensamos que estas interpretaciones diferentes, tanto de la evaluación educativa como de la educación en general, tienen lugar con frecuencia y en numerosas ocasiones son causa de conflicto entre los componentes de las comunidades educativas. Creemos que la una de las razones por las que se producen es porque cada parte se cree en la posesión de la razón y de la verdad para conseguir la calidad educativa que a priori se persigue.

A lo largo de los años se ha ido produciendo una evolución en la forma de entender la educación en general. Para Álvarez-Méndez (2001:18) la cuestión de los conceptos merece un análisis cuidadoso para comprender la conveniencia de la utilización de la evaluación. En el campo de la evaluación, muchos de los conceptos que la expresan surgieron en los años sesenta y setenta en contextos ideológicos muy conservadores, en los que primaba la preocupación por soluciones técnicas que garantizaban respuestas eficaces para la selección ante el aumento de la escolarización.

Pensamos que un punto común de las prácticas en evaluación educativa ha sido la búsqueda de la "calidad". Parece que esta "calidad" es la que nos sirve de justificación a los docentes para desarrollar nuestras prácticas y, en su nombre, poder realizarla de muchas maneras puesto que este concepto de calidad educativa, desde nuestro punto de vista, se da a numerosas interpretaciones. Entendemos que una de las razones de esta búsqueda de la calidad la encontramos en que todas las leyes educativas desde 1970 han promulgado la mejora de la calidad educativa. En este sentido estamos de acuerdo con Álvarez-Méndez (2001) cuando señala que en nombre de la calidad educativa todos los docentes hemos defendido y defendemos nuestras prácticas educativas y nuestras prácticas de evaluación como buenas y ajustadas a esos indicadores de calidad. Indica también que los conceptos de calidad y educación están estrechamente relacionados en la práctica docente y que difícilmente se puede dar el uno sin el otro. A este respecto este mismo autor, en una obra posterior, Álvarez-Méndez (2007:100) señala que intentamos centrarnos en la calidad pero cuando comparamos a nuestro sistema educativo con el de otros países (resultados del informa PISA), nuestros resultados son muy negativos al mismo tiempo que la evaluación es el punto de referencia a través del cual se toman determinadas posturas al respecto. Ante esta problemática, estamos de acuerdo con la solución que propone este mismo autor, Álvarez-Méndez (2007:100), que no es otra que aplicar la evaluación formativa a todo el proceso educativo, de tal manera que se pueda beneficiar tanto al que enseña, al que aprende y a todo el proceso enriqueciendo las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

Por todo lo anteriormente expuesto, llegamos a la conclusión de que, cuando hablamos de evaluación en educación, estamos ante un tema en el que acontecen las siguientes circunstancias:

- Es un tema controvertido, puesto que hay muchas opiniones, intereses e interpretaciones diversas, por parte de todas las personas de los distintos sectores de las comunidades educativas implicadas en el mismo.
- Nos encontramos ante tema muy importante del proceso educativo que ha venido y viene reflejado en la normativa educativa desde hace varias décadas.
- Se trata de un proceso en el que suelen intervenir varias personas.
- Es uno de los principales factores de calidad educativa que siempre ha estado muy presente tanto en la legislación educativa y en los asuntos relacionados con la educación.

Estas circunstancias son las que me hacen plantear el tema desde un punto de vista distinto, tratando de buscar el sentido positivo de la evaluación (Álvarez-Méndez, 2001:60). No pretendemos centrarnos únicamente en los aspectos sancionadores o correctores (refuerzo negativo), sino que entendemos la evaluación como una actividad que nos ayude a mejorar la enseñanza, los aprendizajes y los procesos y, como consecuencia de ello, contribuir al aumento del rendimiento académico de los alumnos y la mejora en la práctica educativa. De esta forma entendemos que ponemos la evaluación al servicio de todas las personas que intervienen el ella y especialmente al servicio del alumno (refuerzo positivo).

La idea con la que planteo este trabajo es la de analizar los puntos en común de las diferentes formas de pensar de quienes han investigado o escrito sobre la evaluación educativa. Creo que si comenzamos la investigación por ahí podremos comprender más fácilmente la evaluación en educación y llegar con más facilidad a sacar conclusiones.

2.2.2. Concepto de evaluación en Educación Física

Entendemos que existen una gran cantidad de definiciones del concepto de evaluación. Chamero y Fraile-García (2011) estudian varias definiciones de evaluación aportadas por diferentes autores a lo largo del tiempo y comprueban, a través de ellas, las diferentes

concepciones de evaluación que existen. De estas diversas concepciones, los autores quieren evidenciar la delimitación existente entre la evaluación apoyada en medir y la evaluación apoyada en valorar. Estos mismos autores hablan de la evaluación desde la perspectiva alternativa en el área de Educación Física afirmando que:

> *"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, profesor…)". (Chamero y Fraile-García 2011: 45).*

Lo que nosotros consideramos realmente importante es la forma y manera de llevar a cabo dicho proceso de evaluación en el área de Educación Física. Por estas razones entendemos al 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.

La idea y la concepción que se tenga de la educación en general y de la evaluación en particular serán causas que condicionen enormemente la práctica educativa, aunque en muchas ocasiones otros aspectos como el contesto, el clima de los centros docentes, las costumbres adquiridas, las opiniones predominantes, la comodidad, etc., hacen que poco a poco nos amoldemos a la corriente predominante o que más nos interese, en detrimento de nuestras convicciones, por recelo a plantear enfrentamientos. Esta misma visión la exponen Sicilia y otros (2006) cuando afirman que los docentes que comparten largo tiempo en situaciones y contextos similares pueden presentar creencias y valores más parecidos a los compañeros que desarrollan su labor docente en situaciones muy deferentes. Esto también sucede en lo referido a la evaluación y concretamente a la evaluación educativa. Entendemos que hay tantas formas de entenderla y practicarla como profesores y metodologías didácticas.

Concretamente en el área de Educación Física el concepto de evaluación ha variado mucho desde la primera mitad del siglo XX en la que se establece una confrontación entre lo que Hernández y Velázquez (2004:51) denominan estilos de enseñanza tradicionales y

progresistas. En la segunda mitad del siglo XX han predominado el concepto de que evaluación era igual que medición. Es lo que López (1999) y López y otros (2006) denominan modelo tradicional de evaluación en Educación Física.

López (1999) establece tres épocas bastante marcadas en cuanto a la forma de realizar la evaluación en el área de Educación Física. Este autor distingue una primera época entre los años 1970 y 1987 en la que predomina un concepto de la evaluación en la Educación Física cuantitativo basado en la realización de test de condición física y ejecución motriz por parte de los alumnos. En esta primera época destaca las aportaciones de: Díaz-Otañez (1982), Martín y otros (1970), Pila-Teleña (1985) y Zapata y Aquilino (1982). En una segunda época entre 1987 y 1992 se produce un cambio significativo y el concepto que se asume en la forma de realizar la evaluación en el área de Educación Física se acerca más a un modelo de Educación Física más integral con una finalidad que intenta ser más formativa aunque en el fondo se sigue basando en las práctica tradicional de evaluación en el área de Educación Física que se caracteriza por la medición. De esta época destaca las aportaciones de: Castañer y Camerino (1991), Chivite (1988), Pérez-Cerdán (1992) y Ruiz-Navarro (1992). Por último, López (1999) distingue una tercera época entre los años 1992 y 1997 en la que coexisten distintas corrientes y sistemas de evaluación. En esta época se dan casos en los que predomina el concepto de evaluación basado en el modelo físico y casos en los que se impone el concepto de evaluación de la terminología establecida en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. En esta terminología de la LOGSE la evaluación educativa y la evaluación dentro del área de Educación Física adquieren un componente más formativo. Es a partir de las aportaciones que realizan las diferentes leyes educativas, y sobre todo la LOGSE, cuando la forma de practicar la evaluación en el área de Educación Física comienza a cambiar. De esta época destaca las aportaciones de Blázquez (1994), Castejón (1995), Díaz-Lucea (1994) y Méndez (1996).

Más recientemente Díaz-Lucea (2005:78) entiende que la evaluación en la actualidad se aleja de aspectos sancionadores, calificadores y de la valoración del rendimiento físico. Hoy en día son muchos los autores que se decantan por realizar sus propuestas de evaluación conforme a una evaluación formativa, personalizada, continua, global y flexible, entre los que destacamos: Díaz-Lucea (2005), Hernández y

Velázquez (2004), López, Monjas, Manrique, Barba y González (2008), López y otros (2006), Mellado (2010), Moreno, Vera y Cervelló (2009), Núñez y Díaz (2008a), Núñez y Díaz (2008b), y, Santos y Fernández-Río (2009). Los puntos en común que acontecen al efectuar los procesos de evaluación educativa son los mismos. La diferencia viene dada por factores como: la manera de llevarlos a cabo, la forma de interpretar los datos, el papel de los implicados, y la importancia que se da a unos aspectos más que otros, entre otras cosas. El hecho de que se reproduzcan distintas circunstancias es lo que nos da paso al análisis de las distintas formas de pensamiento en educación que se han generado.

En nuestra opinión, la evaluación dentro del área de Educación Física es lo suficientemente importante como para ser estudiada y practicada de manera que, no sólo sirva a una parte de los agentes implicados en el proceso, sino que todos los implicados podamos obtener resultados que nos sirvan para mejorar; independientemente de las situaciones establecidas, los contextos problemáticos o los intereses cruzados que nos encontremos en los centros docentes. Así también lo entienden Hernández y Velázquez (2004:18), cuando afirman que evaluar supone realizar una serie de acciones para obtener información, interpretarla y tomar decisiones con respecto a todos los elementos del sistema educativo.

Nosotros estamos de acuerdo con todas aquellas formas de realizar la evaluación en Educación Física que sean capaces de desarrollar una información útil y beneficiosa para todos los agentes implicados en los procesos educativos con el fin de mejorarlos, en la medida de sus posibilidades. Entendemos, por lo tanto, que la simple medición de determinados aspectos no contribuye a desarrollar una evaluación que esté acorde al contexto educativo en el que nos encontramos. Nuestra apuesta será por una evaluación eminentemente formativa, con el objetivo de utilizar la valoración hecha para conseguir mejoras, tanto en los procesos de enseñanza como en los procesos de aprendizaje.

2.3. Características de la evaluación educativa en Educación y en Educación Física

2.3.1. Características de la evaluación educativa en Educación

Santos-Guerra (2003:15) expone una serie de principios generales de la evaluación de los que podemos extraer las características más importantes de la misma. Estos principios son:

1. La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico.
2. La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado.
3. Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo.
4. La evaluación tiene un componente corroborador y otro atributivo.
5. El lenguaje sobre la evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos.
6. Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos.
7. La evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.
8. El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador.
9. Para evaluar hace falta tener un conocimiento especializado del proceso de enseñanza/aprendizaje.
10. La evaluación tiene que servir para el aprendizaje.
11. Es importante hacer metaevaluación, o lo que es lo mismo, evaluar las evaluaciones.
12. La evaluación no debe ser un acto individualista sino colegiado.

En conciencia y en mi práctica docente puedo afirmar que me encuentro en sintonía con los principios que este autor expone, e intento desarrollar mis prácticas de evaluación conforme a dichas ideas. Pero también es mi experiencia la que me indica que, en la

mayoría de los casos, la realidad de los centros docentes se encuentra en las antípodas de estos principios. La evaluación que habitualmente se practica en muchos centros docentes es un fenómeno técnico con el objetivo de emitir unas calificaciones. Se limita a ser realizada en una sesión que suele durar entre treinta minutos y una hora para cada grupo de alumnos, una vez al trimestre. Es habitual que muchos docentes se limiten únicamente a "cantar calificaciones", sin emitir valoraciones, pautas de mejora o búsqueda de soluciones. La gran mayoría de docentes evalúa sólo por el nivel de las calificaciones obtenidas por los alumnos en una sola prueba objetiva o un examen escrito, sin valorar nada más o valorando "otros aspectos" de manera casi ridícula. Los aprendizajes adquiridos por los alumnos no son el punto de referencia, sino la nota del examen. También se dan casos en los que se evalúa y califica a los alumnos en función de otros aspectos externos a los aprendizajes como son la actitud y el respeto por las normas de convivencia. La mayoría de los profesores se limita a valorar su área de conocimiento sin entrar a valorar la globalidad de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Esta situación hace que, en la mayor parte de los casos, las posturas que podemos defender conforme al desarrollo de la evaluación formativa se encuentren en una situación muy minoritaria con respecto al resto de compañeros. Esta circunstancia provoca que en algunas ocasiones tengamos que defender nuestras convicciones educativas ante un sentir general que no comprende esa forma de practicar la evaluación o que desconoce su existencia. Como consecuencia de estas discrepancias con los compañeros de profesión y de la "soledad" en la que a veces nos encontramos, se puede producir en los docentes que practicamos la evaluación formativa un cierto grado de frustración profesional. Entendemos que la solución no es provocar enfrentamientos ni tratar de imponer una determinada metodología, sino realizar una práctica educativa y evaluativa coherente con las ideas que tenemos. Por todo esto estamos de acuerdo con Álvarez-Méndez cuando afirma que:

> *"Necesitamos aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje en el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida*

> *ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa". (Álvarez-Méndez 2001:12).*

Este mismo autor apuesta porque todas aquellas actividades y prácticas de evaluación educativa que no sean formativas y de las que los implicados en las mismas no obtengan aprendizajes, deben descartarse en los niveles en los que la educación es obligatoria.

Nosotros entendemos que la evaluación dentro del contexto educativo ha de ser una actividad que aporte desarrollo, mejoras y sobre todo un mayor aprendizaje a los implicados. Así lo considera también Álvarez-Méndez (1993) cuando afirma que la evaluación educativa ha de ser una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido de que por ella adquirimos conocimiento. Este mismo autor (Álvarez-Méndez, 2001:13) expone una caracterización global de la evaluación educativa, afirmando que entre los rasgos referidos a la evaluación educativa del aprendizaje escolar destacan: (1) el carácter democrático en lo concerniente a la participación; (2) el servicio que ha de prestar a sus protagonistas; (3) la transparencia y la continuidad con la que ha de practicarse; (4) el carácter formativo y la ausencia de aspectos sancionadores; (5) la importancia del aprendizaje sobre los exámenes; y, (6) el cuidado de la forma y la calidad en las que se desarrollan los aprendizajes.

Entendemos que todas estas características de la evaluación educativa nos han de servir de guía para establecer en nuestra práctica docente una metodología de evaluación implicada con nuestros alumnos y con nuestra práctica profesional, más que con la facilidad, la comodidad y/o el sistema establecido.

Siguiendo en un contexto más puramente educativo Gimeno (1992:369) proponen una serie de funciones pedagógicas de la evaluación, como son: la función creadora de ambiente escolar, función de diagnóstico, la utilización de la evaluación como recurso para la individualización y para el afianzamiento de los aprendizajes obtenidos y función orientadora para ayudar al alumno a lo largo de su escolarización, A raíz de estas funciones también podemos ver las características de la evaluación desde un punto de vista educativo.

Entiendo que si tenemos en cuenta estas funciones de la evaluación podemos hacernos una idea de la importancia de desarrollar nuestras prácticas educativas y evaluativas de una manera seria, razonada y

rigurosa. Estamos de acuerdo con Gimeno (1992), ya que también compartimos que todas las actividades que se realizan en el contexto escolar han de ser evaluadas y también todas ellas tienen un reflejo en mayor o menor medina fuera del aula. Podemos conocer las características de los alumnos a través de la evaluación y dar una respuesta educativa conforme a sus necesidades individuales. Entendemos que con una buena práctica evaluativa obtendremos información para evaluación para mejorar el propio proceso de evaluación y para poder guiar y aconsejar al alumno a lo largo de toda su escolarización y las posibles salidas profesionales.

2.3.2. Características de la evaluación educativa en Educación Física

Pensamos que las características generales de la evaluación educativa dentro del área de Educación Física no difieren mucho de la evaluación en general pero sí que se ha de tener en cuenta que el área de Educación Física tiene unas características especiales con respecto al resto de las áreas, tal como indica Blázquez (1990:26). Este autor destaca entre estas especiales características la ausencia de un contenido estable y definido de la asignatura, la poca valoración del trabajo de los profesores por la estrecha relación entre motricidad y desarrollo evolutivo y las condiciones en las que se desarrolla la asignatura. Entendemos que hay otros aspectos que hacen que la asignatura tenga un carácter especial sobre todo para los alumnos como son: el carácter vivencial, la motivación intrínseca de los alumnos y el carácter lúdico de las metodologías predominantemente utilizadas por los docentes.

Entendemos que las características de la evaluación en el área de Educación Física han ido cambiando conforme ha ido evolucionando en el tiempo el modelo de Educación Física predominante. Así, Hernández y Velázquez (2004:51) indican que durante la primera mitad del siglo XX la evaluación en el área de Educación Física se caracterizaba por realizar valoraciones basándose por completo en los resultados obtenidos por los alumnos. Se dejaban de lado otros aspectos como las relaciones que se establecen en la escuela, el para qué y a quiénes sirven los resultados, la organización de la institución o los recursos.

Durante la segunda mitad del siglo XX predominó el modelo tradicional de evaluación cuya característica principal es la medición. López (1999) y López y otros (2006) señalan como característica más destacada del modelo tradicional de evaluación la realización predominante de test físico-motores por parte de los alumnos para medir su condición y rendimiento, y la posterior comparación de los resultados obtenidos con las tablas estandarizadas que dichos test ofrecen. Muy frecuentemente la calificación de los alumnos en el área era el fruto del resultado obtenido en el test de turno. Nosotros entendemos que el carácter formativo de este tipo de evaluación es muy escaso, más aún cuando se utilizan estas técnicas de evaluación con alumnos en edad escolar.

López (1999) establece tres épocas muy marcadas en función del enfoque que se le da a la evaluación dentro del área de Educación Física. Cada una de estas tres épocas presenta unas características diferentes en la forma de llevar a cabo la evaluación. Así, según este autor, en la primera época, que abarca desde 1970 a 1987, la evaluación se caracterizaba por la utilización de test de condición física y ejecución motriz. Posteriormente los resultados obtenidos se comparan con tablas tabuladas. En ocasiones también se podía tener en cuenta el componente actitudinal y este aspecto se podía valorar y promediar con los resultados obtenidos en las ejecuciones. La segunda época que propone López en (1999) abarca desde el año 1987 a 1992. Esta época se caracterizaba por la utilización de una metodología de evaluación mixta, con el uso de gran variedad de instrumentos de evaluación para tratar los distintos ámbitos de la personalidad humana y con una finalidad que intentaba ser más formativa aunque en el fondo se seguía basando en la racionalidad curricular técnica. La tercera época que propone López (1999) comprende entre los años 1992 y 1997. En este periodo de tiempo la evaluación en el área de Educación Física se caracterizaba por la coexistencia de diferentes corrientes y sistemas de evaluación. En este periodo resulta frecuente que se asuma un discurso más formativo pero las prácticas educativas en lo que a la evaluación se refieren, se realizan en realidad a través de programaciones por objetivos.

A partir de la aprobación de la Ley General de Ordenación de Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 la evaluación dentro del área de Educación Física adquirió un componente más formativo.

Díaz-Lucea (2005:78) señala que como consecuencia de esto, las características de la evaluación en la actualidad tienen varios aspectos destacables como la intervención de unos sujetos evaluadores, una recogida de información, un proceso de indagación de la acción educativa, la emisión de un juicio de valor sobre alguna persona, o circunstancia respecto a unos criterios de evaluación establecidos y una toma de decisiones orientada a la mejora de la enseñanza.

En la actualidad también hay autores que están apostando por realizar las prácticas de evaluación en el área de Educación Física mediante técnicas de evaluación que fomentan la cesión de responsabilidad al alumnado en los procesos de evaluación entre las que destacamos: Moreno-Murcia, Vera y Cervello (2006 y 2009), Vera (2010), Vera, Moreno-González y Moreno-Murcia (2009) y Vera y Moreno-Murcia (2007).

Nosotros apostamos por una evaluación en Educación Física que sea formativa y que esté orientada a facilitar los aprendizajes de los alumnos, que no tenga carácter sancionador, que se desarrolle a lo largo de todo el proceso educativo y que sea una herramienta de la cual los agentes implicados se puedan servir para mejorar en su aprendizaje.

2.4. Los marcos de racionalidad en Educación y en Educación Física

López (1999), López y Gea (2012), López, Monjas y Pérez (2003) y López y otros (2006) tratan de una manera profunda los marcos de racionalidad en el ámbito de la Educación Física. Estos autores parten de las premisas de que todas las personas tenemos unas determinadas formas de pensamiento en los distintos ámbitos de la sociedad. En el caso de la educación sucede lo mismo. En función de una determinada forma de pensamiento u otra con respecto a un mismo tema, se reflejan visiones diferenciadas de ver, entender y asumir una realidad.

Cuando hablamos de las racionalidades o los marcos de racionalidad en educación nos estamos basando en líneas generales en visiones, puntos de vista, opiniones, discursos y formas de actuación diferentes.

Estos autores hablan de que en los docentes afloran distintas teorías y concepciones pedagógicas en función de la actividad que en ese momento estén realizando, a pesar de la concepción de la educación que se tenga por parte de cada uno de ellos. Para estos autores los docentes tenemos una forma determinada de resolver los problemas que se nos plantean y estas actuaciones son las que se corresponden con unos paradigmas, formas de entender la educación y en un nivel superior, un marco de racionalidad.

López (1999) y López, Monjas y Pérez (2003) tratan el tema de las racionalidades en educación desde una visión dualista que diferencia entre la racionalidad técnica y la racionalidad práctica, ya que son numerosas las coincidencias de esta última con la racionalidad crítica y se pueden analizar desde un mismo punto de vista. Estos autores también hablan de los planteamientos que los profesores hacen sobre la evaluación y afirman que en torno a este tema existen dos grandes posicionamientos que se corresponden con dos tipos de racionalidad: la racionalidad práctica y la racionalidad técnica.

En cambio, otros autores, como Kemmis (1988), no comparten esta dualidad entre racionalidad técnica y racionalidad práctica y apuestan por una visión de la educación en tres paradigmas que son el paradigma técnico, el paradigma práctico y el paradigma crítico. López (1999) analiza las relaciones existentes entre las dos racionalidades y los tres paradigmas.

2.4.1. La racionalidad técnica

A partir de las aportaciones de López (1999), López, Monjas y Pérez (2003) y López y otros (2006) podemos afirmar que este tipo de racionalidad emana de las ciencias sociales y humanas y sus principales características son: (1) da soluciones técnicas a problemas humanos; y, (2) la búsqueda de explicaciones científicas, de manera que puedan llegar a convertirse en leyes generales.

Desde la visión educativa de esta racionalidad nos encontraríamos ante un currículo por objetivos en el que priman la medida y la objetividad. Se dan una gran importancia los fines y a los resultados en detrimento de los procesos. La eficacia y la eficiencia se convierten en objetivos del sistema escolar.

Las principales características que con este tipo de racionalidad se plasman en el área de Educación Física son:

1. El desarrollo de la condición física y habilidad motriz del alumno.
2. La selección y desarrollo de talentos deportivos.
3. Los contenidos más trabajados son la condición física y las habilidades deportivas.
4. La aplicación de sistemas de entrenamiento deportivo.
5. Las agrupaciones de los alumnos suelen hacerse por grupos de nivel.
6. Es un modelo que tiende a generar grupos reducidos de elite motriz, grandes bolsas de "torpeza motriz" y objetores de la Educación Física.
7. Para realizar la evaluación se suelen utilizar test de condición física y habilidad motriz, habitualmente con la única finalidad de calificar con una marcada obsesión por la objetividad y la medida.

Devís (1996), Fraile (1993, 1994 y 1995) y Tinning (1992, 1996) afirman que esta racionalidad tiene su origen en el empirismo inglés del siglo XVIII y XIX. Dentro de ella se sitúan los paradigmas cuantitativo, positivista o racionalista. Desde esta racionalidad se defienden los siguientes aspectos:

- La teoría tiene que ser universal.
- Los enunciados científicos han de ser independientes de las finalidades y valores de las personas.
- Las variables serán independientes de otros elementos externos.
- Intenta explicar la relación entre los fenómenos y los comportamientos.
- Las variables estudiadas tienen que ser cuantificables para no producir ambigüedades.

2.4.2. La racionalidad práctica

Para Devís (1996), Fraile (1995), López (1999) y López, Monjas y Pérez (2003), esta racionalidad parte del planteamiento de que las ciencias sociales deben poseer un carácter propio, lo que requiere la elaboración de su propio método. Está basada, por tanto, en las ciencias hermenéuticas y sus producciones son interpretaciones de la vida social.

Desde este punto de vista educativo nos encontraríamos ante un currículo en el que el profesor toma parte activa en el diseño y desarrollo del mismo, en vez de ser un mero agente aplicador. Dadas las particularidades de la racionalidad práctica, la perspectiva curricular que subyace es la que se denomina "Enfoque del currículo como proyecto y proceso". Nos encontramos ante una visión educativa que apuesta por poner el énfasis también en los procesos de enseñanza aprendizaje, no sólo en los resultados; así como en la utilización de una metodología cualitativa y dar una importancia especial a los valores en juego.

Las principales características que con este tipo de racionalidad se plasman en el área de Educación Física son:

1. El desarrollo integral del individuo a través de, y con, lo motriz y lo corporal.
2. La creación y la recreación de la cultura física.
3. Propiciar experiencias motrices positivas generando autonomía y hábitos de actividad física.
4. Trabajar las implicaciones de lo motriz y lo corporal en la formación de personas libres y autónomas en una sociedad democrática.
5. Se valoran tanto los procesos como los resultados y se defiende la educación integral.
6. Tiene especial relevancia lo vivencial, la toma de conciencia motriz y corporal, las actividades grupales, colaborativas y expresivas.
7. La organización de la clase está dirigida a que todo el alumnado pueda tener éxito.

8. Las metodologías más utilizadas son las no directivas, más enfocadas a la experimentación, la participación, la búsqueda y el descubrimiento.
9. La evaluación se realiza a través de sistemas de evaluación formativa, mostrando preocupación por los aprendizajes y dando importancia tanto a los procesos como a los resultados.

Para Devís (1996), Fraile (1993,1994 y 1995) y Tinning (1992, 1996) y esta racionalidad pretende saber la situación específica de cada contexto, analizarla e interpretarla, para poder mejorar dicho proceso educativo. Dentro de esta racionalidad se sitúan los paradigmas interpretativo, fenomenológico y naturalista, entre otros.

2.5. Distintas racionalidades, distintos enfoques curriculares

Creemos que en función de la racionalidad predominante en los distintos grupos profesionales surgen diferentes modos de entender el currículo, la educación y la evaluación. Cada una de las racionalidades apuesta por unas características determinadas. A partir de ahí, las personas, en función de nuestras concepciones y nuestro pensamiento, nos vamos posicionando en un marco de racionalidad u otro.

Concretamente, dentro del área de Educación Física, encontramos una clara distinción. Esta viene dada por lo que Tininng (1996) denomina las dos grandes formas de entender y practicar la Educación Física: *"La Educación Física orientada al rendimiento físico-deportivo" y "La Educación Física orientada a la educación y la participación"*.

Entendemos que cada uno de estos enfoques tiene una forma concreta de llevar a cabo los distintos elementos curriculares como son: las finalidades, los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación, la estructura de sesión y la atención a la diversidad de los alumnos. Estas dos maneras de entender la Educación Física están también plasmadas de manera clara en las numerosas propuestas prácticas sobre las programaciones didácticas en esta área.

Una vez analizadas las aportaciones de diferentes autores, Devís (1996), Fraile (1993, 1994 y 1995), López (1999), López, Monjas y Pérez (2003), López y Gea (2012), y Tinning (1992, 1996) podemos

sacar la conclusión de que dentro de la racionalidad técnica nos encontramos en un marco de pensamiento que se centra en los fines y en los resultados. Se apuesta por un currículo por objetivos en el que prima el cumplimiento de unos parámetros establecidos sin contar con diferenciaciones personales. La evaluación que se deriva de esta racionalidad es entendida como medición, como mera calificación. En el marco de la Educación Física emana un modelo de Educación Física en el que destaca el rendimiento físico-deportivo. Los paradigmas que se encuentran dentro de esta racionalidad es el denominado positivista, racionalista o tecnológico.

Por el contrario, cuando analizamos la racionalidad práctica estamos ante un marco de pensamiento que se centra en el proceso, en los valores y la diferenciación entre las personas; el currículo es entendido como proyecto y proceso; la evaluación que aflora es entendida como una evaluación con afán de mejora, dialogada, comprensiva y al servicio del alumno. Con respecto al modelo de Educación Física que propone, destaca una Educación Física centrada en la educación y en la participación. Los paradigmas que se encuentran dentro de este marco de racionalidad son el interpretativo, el fenomenológico, el naturalista o etnográfico y el crítico.

En la siguiente tabla (*Tabla* 2.1.) reflejamos las principales conclusiones sobre los marcos de racionalidad a las que hemos llegado una vez analizadas las aportaciones de los autores antes mencionados.

Tabla 2.1.: Características de las distintas racionalidades.

	RACIONALIDAD TECNICA.	**RACIONALIDAD PRÁCTICA.**
Marco de pensamiento.	Centrado en los medios, los fines y los resultados.	Centrado en el proceso, los valores y las personas.
Forma de entender el currículo.	Currículo por objetivos.	Currículo como proyecto y proceso.
Forma de llevar a cabo la evaluación.	Evaluación como medición, como calificación y poder.	Evaluación entendida con afán de mejora, dialogada, y comprensiva
Forma de entender la Educación Física.	Orientada al rendimiento físico-deportivo.	Orientara a la educación y la participación.
Paradigmas imperantes.	Paradigma cuantitativo y positivista o racionalista.	Paradigma interpretativo, fenomenológico y naturalista.

(Elaboración propia a partir de Devís, 1996; Fraile 1993, 1994, y 1995; López, 1999; López, Monjas y Pérez, 2003; López y Gea, 2012; López y otros, 2006; Tinning 1992, 1996).

En este sentido, también Álvarez-Méndez (2001:19) expone lo que él denomina dualidades en torno a la evaluación. Presenta un cuadro en el que expone un campo semántico en el que aparecen multitud de términos que tienen que ver con la evaluación. Estos términos resultan válidos tanto para la educación como para la evaluación como área más específica. El autor destaca un cuadro en forma de dualidades en el que la primera columna está más próxima a la racionalidad práctica e invita a modos críticos y reflexivos de actuar y la segunda columna está más próxima a la racionalidad técnica y tiende a mantener el *status quo.* El cuadro que propone Álvarez-Méndez (2001:20) es el siguiente:

Tabla 2.2. Dualidades en torno a la evaluación.

EVALUACIÓN ALTERNATIVA **LA EVALUACIÓN DESDE LA REACIONALIDAD PRÁCTICA** **(Acción comunicativa)**	**EVALUACIÓN TRADICIONAL** **LA EVALUACIÓN DESDE LA REACIONALIDAD TÉCNICA** **(Acción estratégica)**
Evaluación formativa.	Evaluación sumativa.
Evaluación interna.	Evaluación externa.
Evaluación referida a principios educativos	Evaluación referida a criterios o *criterial* y evaluación referida a normas o *normativa*.
Evaluación horizontal.	Evaluación vertical.
Evaluación dinámica.	Evaluación puntual.
Evaluación procesual.	Evaluación terminal.
Evaluación participada.	Heteroevaluación.
Evaluación compartida.	Evaluación individual.
Evaluación continua.	Evaluación postactiva.
Autoevaluación, co-evaluación.	Evaluación hecha por el profesor.
Pruebas de ensayo, de elaboración y de aplicación.	Examen tradicional, pruebas objetivas.
Preocupación por comprensión, por bondad.	Preocupación por fiabilidad, validez.
Interés por lo singular (estudio de casos).	Interés por la generalización (diseño experimental).
Subjetividad reconocida.	Objetividad como fin en sí misma.
Implicación/compromiso del profesor.	Distanciamiento en nombre de la imparcialidad.
Evaluación del aprendizaje.	Medida del rendimiento escolar.

Credibilidad.	Fiabilidad.
Atención puntual a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Centrado en el resultado o logro de objetivos.
Calidad/equidad.	Eficacia/eficiencia/rentabilidad.
Enseñanza dirigida a la comprensión.	Enseñanza dirigida al examen.
Lo más valioso se identifica por su interés formativo.	Lo más valioso se identifica con lo más valorado, lo que más puntúa.
Corresponsabilidad y compromiso.	Neutralidad y distanciamiento.
Recogida de información por distintos medios.	El examen constituye la fuente exclusiva de información.
Explicitación de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación suelen ser implícitos.
Evaluación integrada en tareas de aprendizaje.	La evaluación ocupa espacio y tiempo aparte.
La evaluación sigue principios recogidos en el proyecto educativo del centro.	La evaluación es ejercida según el estilo de cada profesor.
Negociación de criterios de evaluación.	Aplicación de criterios no explicitados.
Actividad de conocimiento y de aprendizaje.	Acto de control y de sanción.
Ecuanimidad.	Imparcialidad.
Flexibilidad.	Programación.
Profesor investigador.	Profesor experto en conocimientos académicos.
Desarrollo profesional.	Instrumento administrativo del profesor.
Ejercicio ético.	Ejercicio técnico.
Orientada a la práctica.	Orientada por la programación al examen.
Honestidad.	Imparcialidad.

Guiada por los principios curriculares.	Orientada a los resultados.
Acción justa.	Acción neutra.
Valoración.	Medición.
Equitativo.	Elitista.
Subjetividad ejercida responsablemente.	Objetividad controlada técnicamente.
Interés ético.	Interés técnico.
Participación del alumno.	Intervención del profesor.
Atiende a la globalización de los contenidos.	Centra su atención en unidades discretas.
Comprensión.	Indicadores de conducta.
Comprensión procesual del rendimiento.	Explicación casual del rendimiento.
Conocimiento interdisciplinar.	Centrado en cada disciplina aisladamente.
Responsabilidad y autonomía docente asumidas.	Rendimiento de cuentas, control externo.

(A partir de Álvarez-Méndez, 2001:20).

3. La evaluación en Educación Física

3.1. Introducción

En el siguiente apartado analizamos las distintas finalidades, las funciones y los tipos de evaluación que se pueden dar en el área de Educación Física. Seguidamente mostramos la evolución que se ha producido a lo largo de los últimos años en cuanto al concepto de evaluación y, como consecuencia, en cuanto a la forma de entenderla y practicarla en el área de Educación Física. Posteriormente analizamos

el llamado "*modelo tradicional de evaluación en Educación Física"*, sus principales características, las críticas que sobre él han aparecido y la manera de superarlo. Entendemos que ésta no es otra que la evaluación formativa, de la cual analizamos su concepto y las características que ha de cumplir dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.2. Finalidades, funciones y tipos de evaluación en Educación Física

Para analizar las finalidades, las funciones y los tipos de evaluación en el área de la Educación Física nos basaremos en las aportaciones que han realizado autores como Blázquez (1990), Díaz-Lucea (2005), González-Halcones (1995), Hernández y Velázquez (2004), López (1999) y López y otros (2006).

3.2.1. Finalidades de la evaluación en Educación Física

Blázquez (1990:29) plantea las diferentes finalidades y usos que se le da a la evaluación en el área de Educación Física, afirmando que la evaluación de la Educación Física debe aportar lo siguiente:

1. Conocer el rendimiento del alumno, esta ha sido una de las funciones tradicionales de la evaluación en la Educación Física, en la actualidad está más centrada en valorar el trabajo de cada alumno en relación con el currículum.
2. Diagnosticar, se trata de determinar el nivel de un alumno con respecto a determinados parámetros.
3. Valorar la eficacia de un sistema de enseñanza, en función de los resultados que obtienen los alumnos, se pueden sacar una serie de conclusiones, una de ellas es la de valorar si el sistema de enseñanza es el adecuado o no para los fines que pretendemos.
4. Pronosticar las posibilidades del alumno y orientar, si existen determinados alumnos que muestran una facilidad o destreza especial hacia alguna modalidad deportiva concreta, será

misión del profesor hacer ver al alumno cuales son sus posibilidades reales y recomendar la continuidad de la práctica de dicha modalidad teniendo en cuenta los factores ambientales, personales y familiares.

5. Motivar e incentivar al alumno, se trata de dar información constante al alumno a cerca de su práctica para estimular su trabajo y al mismo tiempo que pueda percibir que se está pendiente de él.
6. Agrupar o clasificar, cada vez con más frecuencia, los grupos en determinadas área, ya no son tan homogéneos y la metodología de agrupaciones flexibles se está convirtiendo cada vez más en una realidad frecuente, en el caso de la Educación Física el profesor puede utilizar esta finalidad para agrupar a los alumnos de manera que los niveles sean semejantes (por ejemplo a la hora de hacer equipos).
7. Asignar calificaciones al alumno, cuyo objetivo es el dar información a los padres y a los alumnos.
8. Obtener datos para la investigación, consiste en la recogida de datos a partir de la cual se pueden caracterizar las posiciones de los alumnos en relación con rasgos biológicos, físicomotores, psicológicos y sociales.

Por otro lado González-Halcones (1995) habla de fines de la evaluación y afirma que las funciones de la evaluación en ese momento eran la de diagnóstico-pronostico, la de verificación, la de orientación y la de administrativo. Este autor afirma que la función de diagnóstico-pronostico investiga las potencialidades del sujeto y plantea las posibilidades de actuación en busca del éxito en las tareas; la función de verificación trata de contrastar la estimación de la realidad del sujeto con las hipótesis de futuro planteadas; la función de orientación intenta presentar al alumno la realidad de su proceso educativo con el objeto de ayudarle en el aprendizaje y en las realizaciones personales proporcionando orientaciones para superar las dificultades; y, la función de administrativo pretende verificar los niveles conseguidos por el alumno.

Por su parte López (1999) distingue entre las finalidades de la evaluación tradicionales asignadas a la evaluación y las funciones opuestas de la evaluación en el sistema educativo. Dentro de las funciones tradicionales de la evaluación destaca la función de control

social que sirve para conocer el rendimiento del alumno, las funciones de control cultural, las funciones de poder y las funciones de reproducción. Dentro de las funciones opuestas de la evaluación en el sistema educativo están la función de progresivo ajuste pedagógico y la función de verificación de haber logrado y hasta qué punto, los objetivos.

López (1999) y López y otros (2006) dan un paso más y analizan tres aspectos que considera claves en la evaluación en Educación física: ¿Para qué?, ¿Para quién? y ¿Al servicio de quién ponemos la evaluación?

Para estos autores, desde los planteamientos de la racionalidad práctica la evaluación pierde la función de medición y de control del logro de los objetivos; esto la permite convertirse en parte fundamental del proceso. Se trata de una evaluación puesta al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las personas implicadas en el mismo. Para que esta evaluación tenga lugar se han de cumplir una serie de características como: la integración de la evaluación en la práctica escolar y no llevarse a cabo como un mero complemento del mismo, estar al servicio de las personas implicadas en el proceso, interrelacionar los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados, centrarse tanto el profesor como los alumnos en los procesos y no sólo en los productos y, la necesidad que de el profesor debe ser un crítico que busca perfeccionar su trabajo y no ser un mero calificador.

Con estas características en la evaluación para López (1999) y López y otros (2006) la clave de la evaluación no se sitúa en el ¿Qué evaluar? sino en el ¿Para qué evaluar? y sobre todo ¿Al servicio de quién se pone la evaluación?

Nosotros entendemos que el principal objetivo de la evaluación no sólo es el de emitir una calificación, sino que creemos que la evaluación aporta a todos los agentes implicados en los procesos de evaluación una información muy valiosa con el fin de que esta información sea utilizada para conseguir la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como consecuencia de esta situación pensamos que la evaluación no sólo se pone al servicio de la administración sino que se pone al servicio de todos los agentes implicados en el proceso.

A partir de estas aportaciones entendemos que se trata de una cuestión que abarca a todo el marco teórico que hemos estudiado hasta el

momento, desde los marcos de racionalidad imperantes en la evaluación hasta los distintos tipos en función de los agentes implicados o los momentos en los que se desarrolla. Dar una respuesta clara y coherente a estas preguntas supone entender el hecho educativo de una manera precisa y consecuente con la idea de educación que cada uno de nosotros podamos tener.

Al igual que López (1999) y López y otros (2006) pensamos 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.

Nosotros somos partidarios de poner la evaluación al servicio del alumno. Entendemos que la evaluación ha de ser una herramienta a través de la cual el alumno obtenga una valiosa información de su proceso de enseñanza y aprendizaje. No sólo se ha de obtener información, sino que se ha de enseñar al alumno a utilizar de manera adecuada dicha información. Es en este momento donde el alumno ha de aprovechar la información que le proporciona la evaluación para mejorar su práctica educativa. De esta manera es como estamos poniendo la evaluación al servicio de alumno.

Pensamos que sucede lo mismo con el profesor. Entendemos que el docente ha de saber utilizar la información que está obteniendo lo largo de todo el proceso para mejorar en su práctica educativa.

Con esta utilización de la información tanto del alumno como del profesor con el fin de mejorar cada uno de ellos en su práctica educativa se persigue uno de los grandes objetivos que nos planteamos que es el de la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

A partir de las aportaciones que han realizado Blázquez (1990), González-Halcones (1995), López (1999) y López y otros (2006) sobre las distintas finalidades de la evaluación en Educación Física, hemos podido determinar que se producen una serie de evaluaciones distintas en función del tipo de finalidad al que demos más importancia a la hora de llevar a cabo la evaluación.

En la siguiente tabla (*Tabla 2.3.*) reflejamos los distintos parámetros de evaluación y la finalidad de evaluación en Educación Física.

Tabla 2.3. Distintos parámetros de evaluación y finalidad en cada caso.

PARÁMETROS DE EVALUACIÓN	FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN
Usos de la evaluación en el área de Educación Física. Blázquez (1990).	Conocer el rendimiento. Diagnosticar. Valorar un sistema. Pronosticar y orientar. Motivar e incentivar. Agrupar. Asignar calificaciones. Obtener datos para la investigación.
En función de los fines actuales de la evaluación. González-Halcones (1995).	Evaluación diagnóstica-pronostica Evaluación verificadora. Evaluación orientadora. Evaluación administrativa.
En función del servicio al que se pone. López-Pastor (1999) y López y otros (2006).	Evaluación al servicio del alumno, del profesor y del proceso. Cuando la evaluación se limita a fijar la calificación del alumnado, pasa a estar al servicio de la administración y el credencialismo.

Elaboración propia a partir de Blázquez (1990), González-Halcones (1995), López (1999) y López y otros (2006).

3.2.2. Funciones de la evaluación en Educación Física

López (1999) hace una diferenciación de las funciones de la evaluación desde la racionalidad técnica y desde la racionalidad práctica. Así dentro de la racionalidad técnica propone como funciones de la evaluación: la reproducción social, cultural, ideológica, política y económica; la evaluación como clasificación, jerarquización y selección; y, la evaluación como instrumento de sanción, control y poder del profesor. Desde la racionalidad práctica las funciones de la

evaluación que propone son: la evaluación como reflexión crítica; la evaluación como debate crítico y medio de comunicación y diálogo entre alumnos y profesor; la evaluación como análisis y mejora; la evaluación como comprensión y ayuda, y, la evaluación como motor de cambio, perfeccionamiento y mejora profesional.

Hernández y Velázquez (2004) analizan algunas funciones sociales y las funciones pedagógicas de la evaluación. En cuanto a las funciones sociales, los autores afirman que las principales funciones sociales de la evaluación en educación tendrían que girar en torno a la determinación del grado de ajuste que se da entre los objetivos que la sociedad espera alcanzar con el sistema educativo de que se dota y los resultados que dicho sistema ofrece realmente, así como de las causas o factores que favorecen o interfieren en la consecución de tales objetivos educativos, lo que permitiría actuar sobre el sistema educativo para obtener una mayor eficiencia en su funcionamiento. Con respecto a las funciones pedagógicas, los autores afirman que las funciones que la evaluación puede cumplir con respecto a las necesidades derivadas de la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentran entre las que mayor legitimidad pueden tener y entre las que en mayor medida pueden justificar su utilización en el ámbito educativo. Con respecto al campo de la Educación Física, los autores se preguntan por el tipo de pruebas de evaluación y las exigencias de aptitud que llevan a determinar lo que ha de caracterizar a un buen alumno.

A partir de las aportaciones que han realizado Hernández y Velázquez (2004) y López (1999) sobre las distintas funciones de la evaluación en Educación Física hemos podido determinar que se producen una serie de evaluaciones distintas en función del parámetro al que demos más importancia a la hora de llevar a cabo la evaluación. En la siguiente tabla (*Tabla 2.4.*) reflejamos las distintas funciones de evaluación que se derivan, dependiendo del factor al que prestamos más importancia en los procesos de evaluación en Educación Física.

Tabla 2.4. Diferentes tipos de evaluación en función de los parámetros que analicemos.

PARAMETRO ANALIZADO.	**FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN.**
Evaluación desde la racionalidad técnica. López-Pastor (1999).	Evaluación como reproducción. Evaluación como clasificación, jerarquización y selección. Evaluación como instrumento de sanción control y poder.
Evaluación desde la racionalidad práctica. López-Pastor (1999).	Evaluación como reflexión critica. Evaluación como debate y diálogo. Evaluación como análisis y mejora. Evaluación como comprensión y ayuda. Evaluación como motor de cambio, perfeccionamiento y mejora.
Funciones social y pedagógica de la evaluación. Hernández y Velazquez (2004)	Evaluación a partir del análisis de la sociedad y de las necesidades derivadas de la planificación.

(Elaboración propia a partir de Hernández y Velázquez, 2004 y López, 1999).

3.2.3. Tipos de evaluación en Educación Física

López y otros (2006) analizan los distintos tipos de evaluación que se pueden producir. Explican que en función de la finalidad (la pregunta de ¿Para qué evaluar?) la evaluación puede ser: (a) diagnostica, su misión principal es la obtención de información del estado inicial de una persona, centro o sistema educativo antes de comenzar un curso, unidad didáctica, clase…; (b) formativa, tiene como objetivo dar información para conseguir la mejora del proceso; y, (c) sumativa, cuando trae consigo la emisión de un juicio de valor y una toma de decisiones.

Estos autores abogan por que no se confunda la finalidad con el momento de la evaluación. Así en función del momento en el que se lleva a cabo la evaluación (la pregunta de ¿Cuándo evaluar?), puede

ser: (a) evaluación inicial, es la que se realiza al comienzo de un proceso educativo, ya sea tema, sesión, unidad didáctica, curso, seminario…; (b) evaluación continua, es la evaluación que se realiza a lo largo del proceso educativo; (c) evaluación final, esta evaluación suele estar casi siempre situada al final del proceso educativo unidad didáctica, trimestre, curso…; y, (d) evaluación puntual, dicha evaluación es la que se aplica en un momento puntual del proceso de enseñanza aprendizaje, que no tiene que ser ni el principio ni el final necesariamente, esta evaluación se distingue por realizarse fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje cotidiano como los exámenes, pruebas, etc.

Por otra parte Díaz-Lucea (2005) hace una distinción entre las funciones de la evaluación inicial y las funciones de la evaluación formativa. Indica que la evaluación inicial tiene las funciones de diagnóstico y de pronóstico según el alcance de la misma; habla de diagnosis cuando la evaluación se orienta en conocer determinados aspectos en cada uno de los alumnos de manera separada y diferenciada; se refiere a prognosis cuando tan solo nos interese conocer el nivel o estado general de un determinado grupo de alumnos o de una clase y, por lo tanto, llevaremos a término una evaluación conjunta sin incidir de manera individualizada. Por lo que respecta a la evaluación formativa, la principal finalidad es la regulación interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje y se realiza durante el desarrollo del referido proceso.

López y otros (2006) analizan también la evaluación en el área de Educación Física en función de ¿A quién evaluar? Esto autores apuestan por que la evaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje han de afectar a todos los ámbitos. Así propone: la evaluación del alumno, la evaluación del profesor y la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En función de los encargados de hacerla, López y otros (2006) hablan de: (a) heteroevaluación; (b) coevaluación; (c) autoevaluación; y, (d) evaluación compartida.

En función de las personas que lleven a cabo la evaluación educativa estos mismos autores hablan de: (a) evaluación interna, es la que llevan a cabo personas relacionadas con el proceso educativo, lo más normal es que sea el propio profesor, otros profesores o los alumnos; y, (b) la evaluación externa, es la evaluación que llevan a cabo personas externas al proceso educativo, suelen realizarla agentes

externos como inspectores, evaluadores profesionales o profesores de otros centros.

Por otra parte, Blázquez (1990) distingue dos tipos de evaluación en Educación Física, en función de las técnicas e instrumentos que se utilicen para la obtención de datos. En función de esto, el autor distingue entre las técnicas e instrumentos experimentales y las técnicas e instrumentos observacionales. Las técnicas e instrumentos experimentales son técnicas lo más estandarizadas posible en las que los resultados pueden ser comparados con unos criterios previamente fijados y cuyo ejemplo más claro son los tests de condición física. En las técnicas e instrumentos observacionales la obtención de los datos se hace en situaciones reales y cotidianas de clase en las que se emplean una serie de instrumentos como cuadernos de clase, diario, hojas de observación, etc.

Si nos referimos a los tipos de datos que suelen recoger dichas técnicas e instrumentos, también Blázquez (1990) diferencia entre evaluación cualitativa y evaluación cuantitativa. En la evaluación cuantitativa los datos que se recogen son numéricos y suelen existir tablas estandarizadas con los que tabularlos, mientras que en la evaluación cualitativa los datos recogidos suelen ser verbales o apreciaciones, los resultados no son directamente medibles y hay que realizar una interpretación de dichos datos posteriormente.

A partir de las aportaciones que han realizado Blázquez (1990), Díaz-Lucea (2005) y López y otros (2006) sobre los distintos tipos de la evaluación en Educación Física hemos podido determinar que se producen una serie de evaluaciones distintas en función del parámetro que analicemos a la hora de llevar a cabo la evaluación. En la siguiente tabla (*Tabla 2.5.*) reflejamos los distintos tipos de evaluación que se derivan, dependiendo del factor al que prestamos más importancia en los procesos de evaluación en Educación Física.

Tabla 2.5. Tipos de evaluación en función de los parámetros que analicemos.

PARAMETRO ANALIZADO.	**TIPO DE EVALUACIÓN.**
Finalidad. ¿Para qué evaluar? López y otros (2006).	Diagnostica. Formativa. Sumativa.
Momento de evaluar. ¿Cuándo evaluar? López y otros (2006).	Inicial. Continua. Final. Puntual.
Evaluación inicial. Díaz-Lucea (2005)	Diagnosticar Pronosticar.
Evaluación formativa. Díaz-Lucea (2005)	Regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
En función de ¿A quién evaluar? López y otros (2006).	Del alumno. Del profesor. Del proceso.
En función de quienes sean los encargados de realizarla. López y otros (2006).	Heteroevaluación. Coevaluación. Autoevaluación. Evaluación compartida.
En función del agente evaluador. López y otros (2006).	Evaluación interna. Evaluación externa.
En función de las técnicas utilizadas. Blázquez (1990).	Evaluación a través de técnicas experimentales. Evaluación a través de técnicas observacionales.
En función del tipo de datos obtenidos. Blázquez (1990).	Evaluación cuantitativa. Evaluación cualitativa.

(Elaboración propia a partir de Blázquez, 1990, Díaz-Lucea 2005 y López y otros 2006).

3.3. Evolución del concepto de evaluación en Educación Física

Para Hernández y Velázquez (2004:51) en la segunda mitad del siglo XX se dio una confrontación entre los estilos de enseñanza tradicionales y progresistas, en el que el único referente de calidad de la enseñanza y del aprendizaje eran los resultados predeterminados de los alumnos, quedando al margen otras consideraciones sobre la propia naturaleza de las relaciones en la escuela y para qué y a quienes sirvan los resultados del aprendizaje.

La concepción que se ha tenido del el área de Educación Física ha ido variando a lo largo del tiempo. Dependiendo de los modelos o tendencias imperantes, la evaluación en dicha área, se llevaba a cabo con una determinada metodología.

López (1999) analiza los modelos de evaluación que han surgido en la Educación Física a lo largo del tiempo. En la práctica totalidad de dichos modelos, el denominador común que implícitamente llevan es el predominio de la evaluación como medición del cuerpo o del rendimiento físico de los alumnos. Estos modelos orientados al producto miden aspectos de condición física, habilidades motrices básicas y habilidades deportivas.

Dentro de estos modelos figura el modelo de la medición del cuerpo, en el que se generan una serie de informaciones para ser comparadas con escalas estandarizadas, así como el modelo de programación por objetivos, en el que se mantiene la utilización de tests para obtener información e interpretarla en función de unos objetivos operativos preestablecidos.

Del análisis de estos modelos podemos sacar la conclusión de que, dentro del área de Educación Física, la evaluación tradicionalmente ha consistido en realizar comparaciones entre los resultados obtenidos por el alumnado en las pruebas o ejercicios propuestos por el profesor, normalmente una serie de test estandarizados. Las diferenciaciones que suponían las distintas características de los alumnos han sido obviadas sistemáticamente, así como otros muchos aspectos tales como el papel del profesor y el de los alumnos dentro del proceso de evaluación.

Conforme ha ido pasando el tiempo, estas concepciones sobre los procesos de evaluación en Educación Física han cambiado. Sobre todo a partir de la reforma educativa de 1990. López (1999) analiza también los modelos de evaluación en Educación Física que han aparecido desde 1970 e indica que a pesar del cambio que supuso la nueva concepción de la asignatura a partir de la reforma de 1990, en igualdad de condiciones con otras áreas, las formas de llevar a cabo los procesos de evaluación siguieron siendo diversas. Por un lado, una gran parte de los profesores seguía manteniendo la forma de evaluar que había utilizado tradicionalmente, otros docentes optaron por el cambio aunque sólo fuera en la forma pero no en el fondo, ya que seguían manteniendo las mismas prácticas. Por ultimo está el grupo de docentes que sí realizan cambios en sus formas de llevar a cabo los procesos de evaluación. A partir de aquí han ido surgiendo los modelos de evaluación orientados al proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que se tienen muy presentes los momentos en los que se realiza la evaluación, así como la evaluación tanto de los alumnos como de los profesores y del propio proceso. También han surgido los modelos orientados a la toma de decisiones, en el que la función del profesor como mediador es reconocida. López (1999) y López y otros (2006) nos hablan de los modelos de evaluación educativa y formativa. Estos modelos tienen como características: la concepción del currículo como proyecto y proceso; una evaluación centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje; la utilización de una metodología cualitativa e interpretativa; el entendimiento del proceso de evaluación como reflexión, mejora, diálogo...; y, poner la evaluación al servicio del alumno.

Para Hernández y Velázquez (2004) las actividades que conforman la evaluación formativa son actividades de distintos tipos entre las que se encuentran actividades de carácter informal, actividades de carácter semiformal y actividades de carácter formal. Dentro de las actividades de carácter informal estos autores destacan: conversaciones esporádicas con los alumnos, preguntas sobre sucesos y situaciones que surgen a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, etc. Dentro de las actividades de carácter semiformal incluyen: aplicación de hojas de registro o listas de control durante el transcurso de las tareas planteadas, debates colectivos con el grupo clase o con una parte del mismo, etc. Por último dentro de las actividades de carácter formal estos autores incluyen: los exámenes escritos, la aplicación de pruebas de carácter motor, etc. En cualquier caso, el objetivo principal es el de

incidir en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los autores afirman que:

> *"este tipo de evaluación es el que resulta de mayor utilidad para el profesor o profesora en el desempeño de sus funciones docentes y al que cabe atribuir mayor legitimación, desde un punto de vista pedagógico". (Hernández y Velázquez 2004:31).*

En la actualidad, una parte importante de los profesores de Educación Física nos estamos decantando por evaluar a nuestros alumnos bajo las premisas de los modelos de evaluación formativa y compartida.

3.4. El modelo tradicional de evaluación en Educación Física: concepto y características, críticas y superación de dicho modelo

3.4.1. Concepto y características del modelo tradicional de evaluación en Educación Física

López (1999), López y otros (2006) y López y otros (2008) hablan del modelo tradicional de evaluar en Educación Física como aquel modelo de evaluación que data de hace más de treinta y cinco años, el cual, utiliza como principal herramienta para llevar a cabo la evaluación y la calificación el uso de los test de rendimiento físico, 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 en la asignatura.

Por tanto, para López (1999), López y otros (2006) y López y otros (2008), dentro de lo que podríamos denominar modelos tradicionales, se encontrarían los modelos orientados al producto, los modelos de la medición del cuerpo y el modelo de la pedagogía por objetivos.

Estos autores afirman que una de las principales razones por las que se ha generalizado el uso de los test de condición física en la evaluación de la Educación Física es la gran cantidad de ellos que existen y su fácil aplicación. Esta circunstancia suele darse con más frecuencia en el ámbito de la Educación Secundaria, pero también ha ocurrido a menudo dentro de la Educación Física en Educación Primaria. La

preocupación principal de la práctica de este tipo de evaluación es 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 sale su calificación en ese trimestre o curso.

A lo largo de nuestra experiencia (como discente y como docente), hemos podido observar en algunos profesores que existía y existe la falsa creencia de que si aumentaba el numero de suspensos en la asignatura también aumentaría el prestigio de la misma.

Pensamos que con la utilización de este tipo de evaluación-calificación a lo largo de los años se ha pretendido perpetuar una serie de objetivos dentro del área de Educación Física, como:

- Buscar el rendimiento físico y motriz de los alumnos.
- Reproducir un currículo por objetivos.
- Dotar de una mayor importancia a la Educación Física dentro del conjunto de las áreas.

Entendemos que no es adecuado poner en práctica metodologías de evaluación basadas en este modelo tradicional de evaluación en Educación Física. La razón por la que no lo consideramos adecuado es por la incoherencia que se produce. Pensamos que dentro de las distintas etapas educativas obligatorias (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) el principal objetivo que se debe llevar a cabo es la realización de procesos de enseñanza y aprendizaje en las distintas áreas que se desarrollan incluida la Educación Física. En cambio, el modelo 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 entendemos que se produce la incoherencia ya que consideramos que no se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje significativos buscando el rendimiento motriz de los alumnos y por lo tanto el aspecto educativo queda enormemente reducido. En este sentido Tinning (1996) 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*.

También por nuestra experiencia hemos podido observar como existe un gran número de profesores que utiliza los test de condición física como forma de controlar disciplinariamente al grupo clase. Exigen la realización de esfuerzos a los alumnos con la amenaza de suspender el test y, con él, la evaluación. También sucede el caso contrario, en el que los alumnos pueden ser "castigados" con la realización de distintos test de condición física por motivos ajenos al objetivo que se persigue con la realización de dicho test.

En este sentido López (1999) habla de la evaluación como control y como poder. Entiende que la emisión de una calificación, como fin último y principal del proceso de enseñanza, ofrece a quien la da, (al profesor) una forma para ejercer un control disciplinario tanto del alumno como del grupo clase. Elliott (1990) explica como muchos profesores utilizan las exigencias de los exámenes para establecer en sus clases mayor disciplina. Algunos docentes lo utilizan para imponer su metodología de clase y seguir dándole a estas pruebas la importancia que les convenga con respecto a la obtención de la calificación final del alumno. Este sistema pierde todo su sentido cuando el alumno deja de preocuparse y de temer por su calificación. En el momento que ya no le importa la calificación que vaya a obtener ya no la teme.

López, Monjas y Pérez (2003:92) hablan del enfoque tradicional, lo denominan así por ser el modelo más extendido en ese momento y el que se ha fomentado en las últimas décadas en muchos centros de formación del profesorado especialista en Educación Física para Educación Primaria y Educación Secundaria, así como el que ha reproducido y reproduce la mayor parte de la bibliografía especializada. Este modelo está basado en dos grandes bloques de contenidos que son: la condición física y el deporte. En el caso del bloque de contenido de condición física, se suele trabajar el desarrollo de las capacidades físicas básicas. En el caso del bloque de contenidos de deporte, se trabajan los bloques relacionados con las habilidades motrices y deportivas. Con respecto a las "habilidades deportivas", se centra en deportes específicos como el fútbol, fútbol sala, baloncesto, atletismo, gimnasia deportiva… Su tratamiento se suele basar en la enseñanza de unas técnicas deportivas estereotipadas que reproducen modelos de ejecución de probada eficacia y que se acercan más al adiestramiento que a la educación. Las actividades se suelen desarrollar a través de sistemas de entrenamiento del mundo deportivo

y la estructura de las sesiones guarda cierta similitud con sesiones y progresiones del entrenamiento físico-deportivo.

3.4.2. Críticas sobre el modelo tradicional de evaluación en Educación Física

A lo largo de los últimos años han sido varios autores los que han realizado numerosas críticas al modelo tradicional de evaluación en Educación Física y a la utilización sistemática de los test de condición física y habilidad motriz como única forma de calificar a los alumnos en el área de Educación Física.

Arnold (1991:177) establece algunas diferencias específicas de los test de condición física referidos a la norma cuando se utilizan en la escuela. Para este autor 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. Considera que en muy escasa ocasiones aportan información útil al profesor y al alumno sobre las dificultades o los fallos que se producen en los aprendizajes y que fomentan el espíritu competitivo.

Devís y Peiró (1992:33-35; 1993:64-65) hacen una recopilación de críticas que formulan varios autores sobre la utilización de los test de condición física para medir la salud en la Educación Física. El argumento central de estas críticas es la falta de coherencia que se establece entre las finalidades perseguidas y los instrumentos de evaluación utilizados.

Almond (2000) también realiza una crítica a la utilización de los test de condición física como sistema de evaluación en el área de Educación Física por su escasa adecuación para evaluar la salud física de los alumnos.

Blázquez (1994: 173-174) realiza una crítica sobre seis aspectos relacionados con la utilización de los test de condición física como sistema de evaluación en Educación Física. Estos aspectos son:

> *1. Tienen una meta estática: nos presentan un inventario de factores como criterio del nivel motriz del individuo.*
>
> *2. Confunden la capacidad medida por un test concreto, con las capacidades potenciales y reales del individuo.*

3. Descuidan la eficacia motriz funcional.

4. Pretenden llegar a una puntuación final justificada que globalice los datos del sujeto. Están más centrados en los productos finales que en los procesos seguidos.

5. Los test tienden a utilizar el desvío de la norma más como elemento de diferenciación de los sujetos que como punto de partida para rastrear las dificultades del alumno.

6. Desembocan en un parcelamiento de la motricidad; resumen la complejidad de la conducta motora a un mosaico de factores.

Méndez (2005:39) realiza cuatro críticas con respecto al uso de los test de habilidad para evaluar el rendimiento del juego. Estas críticas son:

1. Los test técnicos no predicen el rendimiento en el juego deportivo.

2. No consideran las dimensiones afectivas, personales ni sociales de los juegos deportivos.

3. Miden las habilidades fuera de contexto, en situaciones no relacionadas con la práctica del juego.

4. No reflejan la visión de conjunto del rendimiento del juego porque no representan la capacidad del estudiante de ejecutar dichas habilidades en el momento y lugar adecuados (toma de decisiones).

Fernández-Balboa (2005:131-135) realiza un análisis de lo que denomina: "*mitos relacionados con las prácticas de evaluación tradicionales*". El autor analiza varios mitos con la intención de que pierdan su poder ilusorio y de que queden ahuyentados. Estos mitos son:

El mito del "valor pedagógico de las notas". Las notas, más que pedagógicas, son una herramienta de poder a través de las cuales se premia o penaliza a las personas; pero eso no es educar.

El mito de la "naturalidad de las notas". Las notas no tienen nada de natural. Son una invención con finalidad puramente administrativa.

El mito de la "objetividad de las notas". Por mucho que se pretenda las notas nunca son objetivas puesto que las preguntas de los exámenes son elegidas de una forma subjetiva por el maestro o los poderes ejecutantes.

El mito de "la justicia de las notas". Lo justo sería que se tratase a los estudiantes con equidad (no con igualdad), de acuerdo con sus circunstancias y contextos.

> *El mito de "la meritocracia". Si se mira críticamente, en la mayoría de los casos, el esfuerzo personal no puede compensar las deficiencias del sistema.*

López (1999, 2000), López y Jiménez-Cobos (1994) y López y otros (2004, 2006, 2007, 2008 y 2010) hacen una serie de críticas al modelo tradicional de evaluar en Educación Física. Estas críticas se fundamentan en aspectos tales como los siguientes:

(1) Críticas encontradas en la bibliografía sobre la utilización de tests de condición física como sistema de evaluación en Educación Física, estos autores afirman que en los últimos quince años han aparecido referencias bibliográficas en las que diferentes autores han realizado numerosas críticas a la utilización de tests de condición física como sistema de evaluación en Educación Física.

(2) Grave reduccionismo en cuanto a las finalidades de la Educación Física. El autor afirma que si el modelo de Educación Física que se desarrolla en los centros fuera coherente con este enfoque evaluativo-calificativo que se utiliza, la Educación Física se reduciría al entrenamiento de la condición física y la ejecución de determinadas habilidades motrices. Desde este punto de vista las finalidades de la Educación Física deberían reducirse al logro de objetivos operativos conductuales parcializados y analíticos, por lo que el logro de otros objetivos más complejos, genéricos y formativos no seria posible. De esta forma la Educación Física debería dedicarse a entrenar cuerpos y no a educar personas.

(3) S**uperficialización de los aprendizajes**. Se incide que bajo este enfoque sólo se evalúan los objetivos y los contenidos más simples, fáciles y triviales, ya que los test e instrumentos de evaluación objetivos y las situaciones de evaluación experimentales sólo miden los niveles de práctica más básicos y simples, de modo que las fases más complejas y ricas del gesto motor se obvian al igual que las características personales, afectivas, sociales y contextuales.

(4) La utilización de estos métodos es meramente calificadora. En que en la mayoría de los casos, estos sistemas de evaluación se utilizan para calificar numéricamente, de forma impersonal, y bajo falsa presunción de objetividad, sin ninguna o muy escasa intención educativa ni formativa y con el profesor desempeñando funciones de un juez deportivo a la hora de la evaluación.

(5) La adecuación entre la finalidad de la Educación Física y los instrumentos de evaluación utilizados. Las finalidades más formativas y educativas de la Educación Física, así como las características más valiosas y complejas del movimiento humano, no pueden medirse con los tests físicos y motrices.

(6) Sobre la acientificidad del proceso y su imposibilidad de aplicación sobre objetos complejos. Una de las críticas más claras que pueden hacerse a muchas de las pruebas y test físicos que se aplican en la actualidad es su falta de cientificidad al aplicarlos al mundo escolar ya que incumplen los criterios de verdad y rigor científico por que se rigen (validez interna y externa, fiabilidad y objetividad), incluso incumplen las finalidades de rendimiento y selección deportiva a que dicen servir.

(7) La evaluación y la búsqueda de estatus en Educación Física. A lo largo de las últimas décadas han ido surgiendo diferentes argumentos que defendían la necesidad de este tipo de enfoques evaluativos para que nuestra asignatura aumentara su status académico, como son: por el halo del rigor, cientificidad y objetividad que parecen dar los números, los tests y la cuantificación mecánica.

(8) La disminución del tiempo de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de procesos tradicionales de evaluación-calificación requieren una considerable cantidad de tiempo para realizarse y que este tiempo se resta del que se dedica al proceso de enseñanza-aprendizaje y del que se podría dedicar a realizar una evaluación formativa, ya que en muchos casos el número de sesiones dedicadas a la evaluación sumativa es algo menor, igual o incluso superior, que el de sesiones dedicadas a actividades de enseñanza-aprendizaje, también indica que existen centros en los que se dedican algunas sesiones como oportunidades de recuperación, mientras el alumno que ha superado las pruebas realiza actividad libre, deporte libre o jugar un partidillo.

(9) El desconocimiento y el temor a adentrarse en otros sistemas de evaluación-calificación. Suele existir cierto temor a adentrarse en otros procesos de evaluación, bien de otros contenidos, bien con diferentes metodologías y también existe un temor a involucrarse en procesos evaluativos que suponen un mayor compromiso personal, como es la evaluación compartida puesto que en muchos casos existe una falta de formación por parte del profesorado o desconocimiento de los recursos necesarios para llevarlos a cabo.

(10) Siguiendo el razonamiento: ¿por qué no medir otras variables físicas? El autor se cuestiona que sí la evaluación de la Educación Física se reduce a la medición de la condición física, y, dado que las mejoras en el desarrollo de ésta no pueden ser debidas exclusivamente a las sesiones de Educación Física en sus condiciones actuales, siguiendo el mismo razonamiento: ¿por qué no incluir también la evaluación-calificación de la medición antropométrica del alumnado como la talla, el peso, la envergadura…, y su posterior su tabulación según las tablas normalizadas de población?, el autor indica que a través de este razonamiento resulte más obvio que estamos evaluando lo que se es en lugar de lo que se aprende.

López, Monjas y Pérez (2003: 92) hablan también de las críticas que se le han presentado al que estos autores denominan "enfoque tradicional". De estas críticas dos de las más importantes son: (1) la inadecuación educativa de los objetivos, ya que se reduce la finalidad de la Educación Física a una mera preparación física y técnica, a imagen y semejanza del deporte de competición; y: (2) la falta de coherencia interna entre sus objetivos y sus condiciones de realización, puesto que, como afirman los autores, este planteamiento no es viable, ya que ni siquiera dedicando exclusivamente todas las sesiones de Educación Física al desarrollo de las capacidades físicas se produciría una mejora sustancial en las mismas.

Nosotros estamos de acuerdo prácticamente con todas y cada una de las críticas que estos autores han formulado sobre el modelo tradicional de evaluación en el área de Educación Física. Entendemos que la principal crítica que se puede hacer a este modelo de evaluación es la que tiene que ver con la ausencia de valores pedagógicos y educativos del modelo utilizado. Esta situación es más paradójica aún cuando se utiliza este modelo de evaluación en etapas educativas obligatorias en las que el objetivo fundamental que se persigue es el aprendizaje de los alumnos. Dada nuestra experiencia podemos afirmar que la utilización de este modelo de evaluación sigue estando muy presente en los centros docentes y que está muy asumido tanto por los profesores que le practican como por los alumnos que le padecen y por las familias que le conocen (y a veces le demandan). Esta situación hace que cuando hay profesores que optamos por desarrollar nuestras prácticas evaluativas con metodologías de evaluación formativa propongamos un cambio muy radical con respecto a la norma establecida. En estos casos tenemos que defender nuestras convicciones educativas basándonos en todas estas críticas

que hemos reflejado al modelo tradicional de evaluación en Educación Física.

3.4.3. Superación del modelo tradicional de evaluación en Educación Física

En las aportaciones de López (1999) y López y otros (2006) podemos apreciar que el primer gran paso para comenzar a superar poco a poco el denominado modelo tradicional de evaluar en Educación Física fue la reforma educativa de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), llevada a cabo en el año 1990. En esta reforma educativa se planteaba la incorporación del área de Educación Física al sistema educativo en igualdad de condiciones que el resto de las áreas, siendo parte fundamental para que los alumnos de Educación Primaria pudieran lograr los objetivos previstos. A partir de dicha reforma, cada vez más profesores de Educación Física optaron por cambiar las prácticas de evaluación que realizaban. López (1999) afirma que los profesores que intentan cambiar las características de un tipo o modelo de evaluación realizan un esfuerzo enorme, ya que esto supone modificar todo un sistema. Nosotros entendemos que también suponía abrir un proceso de autorreflexión crítica de nuestra práctica docente y de nuestra metodología de evaluación, que es uno de los primeros pasos para el reconocimiento de que otras formas de entender la educación y de evaluar son posibles.

Pensamos que uno de los motivos que más dificultan el cambio es el hecho de haber "padecido" el modelo tradicional de evaluación como referente único en nuestro paso por el sistema educativo y en nuestra formación inicial, lo que suele generar que veamos a dicho modelo como el mejor y más apropiado. Esta influencia ejercida en los futuros docentes hace que, casi de manera inconsciente, se reproduzcan aspectos de la enseñanza recibida como alumno. Según López (1996, 1999), puede haber otras razones como: desconocimiento de alternativas, irreflexibilidad o comodidad.

A partir de las aportaciones de López (1999) y López y otros (2006) proponemos una tabla en la que tratamos de explicar las diferencias entre el modelo tradicional de evaluación en Educación Física y lo que supone la superación de dicho modelo así como la asimilación de otros métodos.

Tabla 2.6. Comparación entre el modelo tradicional de evaluación y el modelo alternativo o formativo.

Modelo tradicional de evaluación en Educación Física.	**Apuesta de los nuevos sistemas de evaluación en Educación Física.**
Evaluación a base de test estandarizados.	Evaluación como proceso continuo sistemático y flexible.
Utilizado en los últimos 35 años.	Tendencia de los últimos 15 años.
Evaluación igual a calificación.	Evaluación como información para la mejora del proceso de E-A.
Se basa en el modelo de rendimiento deportivo	Se basa en la participación en el ámbito educativo.
Cómodo para profesor, alumnos y familiares.	Desconocido para profesor, alumnos y familiares.
Se identifican mejor los alumnos con mejores condiciones motrices.	Se identifican todos los alumnos.
Busca el estatus y consideración con la calificación.	Obtiene la consideración por el rigor la metodología.

(Elaboración propia a partir de López 1999 y López y otros 2006).

3.5. La evaluación formativa en Educación Física: concepto y características

A partir de las aportaciones de Álvarez-Méndez (2001), Blázquez (1990), Díaz-Lucea (2005), Hernández y Velázquez (2004), Jiménez y Navarro (2008), López (1999), López, Monjas, Manrique, Barba y González (2008), López y otros (2006), Mellado (2010), Moreno-Murcia, Vera y Cervelló (2009), Núñez y Díaz (2008a), Núñez y Díaz (2008b), Sales (1997), Santos y Fernández-Río (2009), Sebastiani (1993), Torres y López (2007), Vera (2010) y Vera, Moreno-González y Moreno-Murcia (2009); podemos interpretar que la alternativa al modelo tradicional de evaluación es la evaluación formativa. A continuación analizamos el concepto de evaluación formativa dentro del área de Educación Física.

3.5.1. Concepto de evaluación formativa en Educación Física

González-Halcones (1995) entiende que la evaluación formativa como:

> *"La forma de contrastar de manera sistemática y continua la eficacia metodológica de un proyecto de trabajo. En la evaluación formativa se analizan la eficacia y/o diferencias del currículo, de la enseñanza y del aprendizaje, orientando posibles tomas de decisiones, manteniendo la programación o realizando cambios". (González-Halcones 1995:21).*

Para este autor, lo importante de este tipo de evaluación es que debe aportar al alumno una información en la que se especifiquen los errores cometidos, los motivos de los mismos y que se aporte una información para corregir dichos errores.

Por otra parte Sales (1997:30) habla de la evaluación formativa como aquella que se realiza dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El autor señala que a través de esta evaluación se va probando si se consiguen los objetivos propuestos, si se superan las dificultades encontradas y se buscan las posibles causas de los errores que se cometan.

Hernández y Velázquez (2004:30) aportan al concepto de evaluación formativa la noción de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para estos autores la evaluación formativa aporta una información que ha de servir para conocer el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, los puntos fuertes y los puntos en los que se puede mejorar. Indican que la información obtenida a través de esta evaluación también ha de servir para poder adoptar las medidas necesarias con el objetivo de mejorar dicho proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para Díaz-Lucea (2005:131) la evaluación formativa se centra más en identificar cuales son las dificultades del aprendizaje y no tanto en los resultados conseguidos con ese aprendizaje. Este autor considera que los errores han de ser objeto de estudio ya que estos mostrarán la forma en la que se ha producido o no el aprendizaje por parte del alumno.

López y otros (2006:27) y López (2012:121) hablan de evaluación formativa como aquella evaluación que tiene por finalidad no sólo la mejora del proceso sino que también apuesta por la mejora y el

aprendizaje de las personas que están implicadas en dicho proceso. Estos autores inciden en que esta evaluación está orientada a que el alumno aprenda más y a que el profesor aprenda a mejorar su práctica docente.

Castejón afirma sobre la evaluación formativa que:

> *"Las bases de la evaluación formativa se resumen en ser un aspecto más del proceso de enseñanza aprendizaje entre docente y discente, que incita al cambio y al desarrollo, que involucra al alumnado como agente de su propio cambio y desarrollo, y que no se limita a contrastar unos resultados, en suma, como todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. El propio concepto de Evaluación Formativa admite diversas modalidades, pues desde la autoevaluación hasta la hetero-evaluación, pasando por la co-evaluación, encontramos matices, sugerencias, propuestas, que pueden parecer diferentes pero que en suma se ciñen a un precepto fundamental, la participación del alumnado en el proceso evaluativo". (Castejón 2008:10).*

Por su parte Jiménez y Navarro (2008:14) afirman que el valor educativo y el poder de transformación de la evaluación pasan porque esta evaluación sea formativa y tenga la intención de mejorar los procesos educativos. Entienden que un modelo de evaluación formativa ha de ser coherente con respecto a los elementos didácticos que lo conforman y que ha de hacer lo posible para conseguir integrar la evaluación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo final que plantean es el de orientar el aprendizaje del alumno y tener la posibilidad de ir reorientando la enseñanza durante el propio proceso.

Chaparro y Pérez (2010:8) hablan de la evaluación con carácter humanista. Entienden esta evaluación como un proceso de intercambio donde el propósito es la toma de las mejores decisiones para que el proceso educativo tenga el mejor fin posible. Estos autores destacan que no se trata únicamente de una cuestión cerrada y unidireccional del profesorado hacia el alumnado.

Nosotros entendemos que de todas las aportaciones que hemos reflejado sobre la evaluación formativa en el área de Educación Física hay una serie de aspectos que resultan claves en torno al mismo:

- La evaluación formativa se realiza dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje con la intención de mejorar los propios procesos y a las personas implicadas en los mismos.
- Hay una verdadera intención de analizar las causas de los posibles errores y abrir procesos de reflexión sobre los mismos.
- Es una evaluación que intenta identificar las posibles dificultades que puedan surgir.
- Para realizar este tipo de evaluación hay que utilizar instrumentos de evaluación coherentes con el propio sistema e integrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- No se trata de procesos unidireccionales de profesor a alumno sino que es una evaluación en la que existe un proceso de intercambio entre todos los agentes implicados en la misma.

3.5.2. Características de la evaluación formativa en Educación Física

Nosotros a partir de las ideas de Castejón (2008), Díaz-Lucea (2005), González-Halcones (1995), Hernández y Velázquez (2004), López y otros (2006), López y otros (2008), Mellado (2010), Moreno-Murcia, Vera y Cervelló (2009), Núñez y Díaz (2008a), Núñez y Díaz (2008b), Sales (1997), Santos y Fernández-Río (2009), Torres y López (2007), Vera (2010), y Vera, Moreno-González y Moreno-Murcia (2009), podemos afirmar que la evaluación formativa tiene las siguientes características:

- A diferencia de lo que sucede con la evaluación sumativa, la evaluación formativa tiene razón de ser únicamente en el seno del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- No posee un carácter sancionador con respecto a los resultados de aprendizaje, sino más bien un carácter indagador en relación con el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Permite obtener información y disponer de conocimiento sobre lo que está sucediendo en un momento determinado del proceso.

- Ayuda a la reflexión y a la toma de decisiones didácticas durante el proceso, favoreciendo con ello la obtención de mayor calidad en tales decisiones, la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo profesional del docente.
- Intenta contrastar la eficacia metodológica de los proyectos educativos.
- Apuesta por la participación de todas las personas implicadas en los procesos de evaluación (alumnos y profesores) y por avanzar hacia formas de evaluación coherentes con las propias convicciones educativas.
- Está orientada a fomentar el aprendizaje de los alumnos y la mejora de la práctica docente.

Por su parte Jiménez y Navarro (2008:15) afirman que la evaluación formativa se caracteriza por:

- La adecuación, a través de los criterios de evaluación, al contexto curricular, a las características del alumnado y del contexto, y a los planteamientos pedagógicos del docente.
- La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza son procesos que están integrados.
- Se utilizan procedimientos e instrumentos de evaluación que sean capaces de aportar información durante el proceso para su reorientación y mejora.
- Se ha de mantener una comunicación ente el profesor y los alumnos constante y en ambos sentidos para orientar el aprendizaje.
- Los alumnos se han de aplicar activamente en los procesos de evaluación.
- La organización de la evaluación se ha de hacer a partir de una evaluación inicial.

4. La autoevaluación y la evaluación compartida

4.1. Introducción

A lo largo de este apartado analizamos en primer lugar la participación de los alumnos en los procesos de evaluación y las razones por las que consideramos apropiada la participación de los alumnos dentro de los procesos de evaluación. Seguidamente exponemos los términos con los que vamos a desarrollar nuestra experiencia de evaluación, que son: autoevaluación, evaluación compartida, autocalificación, calificación dialogada y evaluación democrática. Finalmente realizamos una fundamentación de nuestra propuesta de autoevaluación y evaluación compartida y la presentamos describiendo sus principales características.

4.2. La participación del alumno en los procesos de evaluación

Todas las formas, modalidades y tipos de evaluación tienen características propias en función del aspecto al que se quiera dar más importancia a la hora de realizar dicha evaluación. En este sentido Blázquez (1990), Castejón (1995), Fraile (1993,1994), Jiménez y Navarro (2008), López (2004), López, González y Barba (2005), López, Monjas, Manrique, Barba y González (2007), López y otros (2006), Mellado (2010), Moreno-Murcia, Vera y Cervelló (2006, 2009), Núñez y Díaz (2008a), Núñez y Díaz (2008b), Ruiz-Omeñaca (2006), Santos y Fernández-Río (2009), Sebastiani (1993), Sicilia, Delgado, Sáez-López, Manzano, Varela, Cañadas y Gutiérrez (2006), Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006), Vera, Moreno-González y Moreno-Murcia (2009), Vera (2010) y Velázquez (2006) consideran de suma importancia que los alumnos intervengan en el proceso de evaluación y en la toma de decisiones. En las experiencias que proponen estos autores el profesor confía en el alumno tanto aspectos relacionados con la evaluación como los relacionados con la calificación.

Estos autores afirman que la participación de los alumnos en los procesos de evaluación se puede dar en diferentes momentos por los cuales transcurre dicho proceso, es decir:

- En el diseño y preparación de la misma.
- En su aplicación.
- En las decisiones posteriores.

Dentro de los factores que delimitan la participación de los alumnos en los procesos de evaluación, estos autores señalan a la edad de los alumnos y el tipo de contenidos que se estén trabajando como factores importantes, pero indican que el factor principal de esta participación es el propio profesor, puesto que es él quién ha de tomar la primera decisión sobre si permite o no la participación del alumno.

Por su parte autores como López y otros (2008), Mellado (2010), Moreno-Murcia, Vera y Cervelló (2009), Núñez y Díaz (2008a), Núñez y Díaz (2008b), Santos y Fernández-Río (2009), Torres y López (2007), Vera (2010) y Vera, Moreno-González y Moreno-Murcia (2009) entienden la evaluación compartida como aquella en la que se avanza en formulas colaborativas entre el profesor y los alumnos en los procesos de evaluación. En este sentido estos autores destacan que se fomenta la participación de los alumnos en los procesos de evaluación así como el uso de instrumentos de evaluación que impliquen a los alumnos en dichos procesos. Promueven también la cesión de responsabilidad a los alumnos en los procesos de evaluación en el área de Educación Física y destacan que se avanza hacia prácticas más coherentes con sus convicciones educativas.

4.3. ¿Por qué apostamos por la participación del alumno en el proceso de evaluación?

Entendemos que la participación de los alumnos en sus procesos de evaluación es un factor que enriquece enormemente dicho proceso para todos los agentes que intervienen en él, tanto alumnos como profesores. Numerosos autores han argumentado y razonado sobre las ventajas que supone que los alumnos participen en sus procesos de evaluación. Uno de ellos es Santos-Guerra (1993:82) cuando afirma que:

> *"La autoevaluación de los alumnos permite al profesor conocer cuál es la valoración que éstos hacen del aprendizaje, de los contenidos que se trabajan, de los métodos que se utilizan y de las formas empleadas en la heteroevaluación. Cuando se producen discrepancias notables, ¿por qué motivo se producen?, ¿ha sido el alumno excesivamente benevolente como parte interesada que es?, ¿se ha mostrado excesivamente riguroso al faltar la comparación con otros alumnos?, ¿qué intereses le han supuesto los temas seleccionados y los modos de trabajarlos?, ¿qué diferencias se producen entre los distintos tipos de alumnos?…". (Santos-Guerra 1993:82).*

Por su parte Calatayud (2008:1) plantea los beneficios que presenta la realización de una auténtica autoevaluación. Entre estos beneficios de la autoevaluación esta autora destaca:

1. Se trata de uno de los medios para que el alumno conozca y tome conciencia de cuál es su progreso individual en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Ayuda a los discentes a responsabilizarse de sus actividades, a la vez que desarrollan la capacidad de autogobierno.
3. Es un factor básico de motivación y refuerzo del aprendizaje.
4. Es una estrategia que permite al docente conocer cuál es la valoración que los alumnos hacen del aprendizaje, de los contenidos que se trabajan en el aula, de la metodología utilizada, etc.
5. Es una actividad de aprendizaje que ayuda a reflexionar individualmente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado.
6. Es una estrategia que puede sustituir a otras formas de evaluación. Para atender a la diversidad es necesario utilizar diferentes instrumentos evaluativos para tratar de valorar la progresión de las capacidades de cada alumno. La autoevaluación puede ser una estrategia más en ese proceso de valoración.
7. Es una actividad que ayuda a profundizar en un mayor autoconocimiento y comprensión del proceso realizado.
8. Es una estrategia que posibilita la autonomía y la autodirección del alumno.

Ya dentro del área de Educación Física Blázquez (1990) hace referencia a varios factores para contribuir a la participación responsable del alumno en la evaluación. Este autor por un lado apuesta por que los alumnos en su autoevaluación sean conocedores de los objetivos que se han de lograr ya que dichos objetivos constituyen estímulos y metas deseadas y aceptadas por el alumno. Por otro lado incide en que 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, no se centra en la falta de capacidad de nuestros alumnos para valorar, enjuiciar, elegir o tomar decisiones sino que se pregunta si los profesores nos hemos preocupado de fomentar y desarrollar estas capacidades.

Por otra parte López (2004:270) aporta una serie de razones pedagógicas que justifican la necesidad de potenciar la participación del alumno en los procesos de evaluación. Estas razones pedagógicas se refieren a 4 ámbitos: (1) en cuanto a la autonomía y mejora del aprendizaje; (2) en cuanto al análisis crítico y la autocrítica; (3) con respecto a la formación de personas responsables y el desarrollo de una educación democrática; y, (4) la coherencia.

Con respecto a la autonomía y mejora del aprendizaje este autor afirma que una persona correctamente formada es aquella capaz de dirigir su propio aprendizaje siendo la principal tarea del profesor hacerse innecesario lo antes posible. Destaca que la participación del alumno en los procesos de evaluación suele generar un mayor dominio del contenido. Subraya que una señal inequívoca de que el alumno domina el contenido es el hecho de que sea capaz de corregir correctamente su propio ejercicio sobre dicho contenido y/o el de otros compañeros. Incide en que la evaluación juega un papel fundamental como regulador del proceso educativo y como momento privilegiado de aprendizaje.

En cuanto al análisis crítico y la autocrítica destaca que una cuestión clave es entender la evaluación formativa como actividad crítica de aprendizaje. Afirma que la evaluación ha de proporcionar información sobre los puntos débiles y los puntos fuertes de una propuesta educativa, pero fundamentalmente ha de aportar información de cómo mejorar dicho proceso de evaluación.

Con respecto a la formación de personas responsables y el desarrollo de una educación democrática afirma que si hemos de educar para la honradez no hemos de temer que el alumno se ponga más “nota” de la

que se merece, ya que sería reconocer de forma implícita que no estamos cumpliendo nuestro cometido. Por otro lado afirma que la mejor manera de provocar en los alumnos un comportamiento adulto, digno, responsable y honrado es tratarlos como adultos en la medida en la que esto sea posible.

Por lo que se refiere a la coherencia, el autor destaca que fomentar la participación del alumno en los procesos de evaluación debe ser coherente con las convicciones educativas que nosotros como docentes poseamos.

En último lugar recogemos la aportación de Megías (2010:4) que presenta una serie de objetivos que muestra la autoevaluación como herramienta en el área de Educación Física. Estos objetivos se plantean tanto para los alumnos como para el profesor. Dentro de los objetivos para los alumnos este autor incluye:

1. La implicación cognitiva del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. La facilitación la toma de decisiones al profesorado.
3. Autorregulación.
4. Honradez e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Valoración de su propia práctica.
6. Reflexión sobre los datos obtenidos.

En cuanto a los objetivos que plantea para los docentes, este autor establece los siguientes:

1. Incluir la autoevaluación del profesor como mecanismo de desarrollo personal para el docente puesto que esta técnica hace que el profesor esté motivado y pueda mejorar y crecer en su práctica educativa.
2. Mejora la calidad de la enseñanza.
3. Analizar necesidades organizativas.
4. Modificar aspectos mejorables de la práctica docente.
5. Desarrollar planes de acción dinámicos y efectivos.

A partir de las aportaciones de Blázquez (1990), Calatayud (2008), López (2004), López y otros (2006) y Megías (2010) exponemos las

razones por las que la consideramos que la participación del alumno en los procesos de evaluación cobra importancia en el contexto de nuestra práctica concreta de autoevaluación y evaluación compartida. Dada nuestra experiencia, podemos deducir que estas razones han resultado enormemente satisfactorias, puesto que siguiendo esta metodología de trabajo el papel del alumno es destacado. Las razones que consideramos más importantes son:

1. Hemos de **ser consecuentes con nuestra forma de entender la educación**. Si apostamos por un marco de racionalidad en el que el proceso cobra importancia y el papel de alumno y profesor es activo, hemos de abogar por un modelo de evaluación que sea coherente con el modelo de racionalidad y de entender la educación que tenemos. La autoevaluación y la evaluación compartida son técnicas que se ajustan perfectamente a los planteamientos que proponemos, ya que son los alumnos quienes las realizan y el papel del profesor es claramente dinámico, tanto a la hora de proponer la actividad como en el momento de realizar la evaluación compartida.
2. Somos conscientes de que proponemos una **actividad** a los alumnos que les resulta **enormemente motivante**, ya que dado de su papel activo, son ellos mismos quienes valoran su trabajo de clase. La consecuencia que trae consigo esta situación es que los alumnos trabajan más motivados y con mayor predisposición para luego reflejarlo en la autoevaluación y en la evaluación compartida con el profesor.
3. Si el alumno es el principal protagonista del proceso de aprendizaje, la primera consecuencia clara es el **mayor dominio del contenido que se trabaja** por parte del alumno. La forma de trabajar en clase hace que sean los propios alumnos quienes se corrijan unos a otros en determinadas situaciones de aprendizaje. Esto nos lleva a que en muchas ocasiones los propios compañeros son los que se facilitan unos a otros la información para mejorar en dicho aprendizaje. De aquí se deriva que si das información a un compañero sobre su ejecución es porque tú ya la tienes interiorizada y te ha de servir en tu propia ejecución. Al mismo tiempo esa información también le va a servir al compañero que la acaba de recibir para mejorar en su práctica posterior.

4. Si uno mismo es parte activa e importante del proceso de aprendizaje, no cabe duda que una de las principales ventajas será que los **aprendizajes que asimilemos serán muy significativos**. El alumno es conocedor de todos los pasos del proceso, es consciente de por qué se realizan las cosas de una determinada manera y no de otra y obtiene información de sus propias ejecuciones, del profesor y de los compañeros. Entendemos que todo esto hace que los aprendizajes que se adquieran sean significativos y de mucha calidad.
5. **Nos aporta información para mejorar**. Esta es una da las claves del proceso educativo, la obtención de la información y su posterior utilización para la mejora y para la superación. Los alumnos obtienen información por una triple vía. Obtienen información de sus propias producciones en las actividades de clase, de sus compañeros al ayudarse mutuamente y viendo las ejecuciones de los otros y del profesor de la asignatura en las indicaciones y correcciones en las actividades y las explicaciones. Hemos de poner especial hincapié en la utilización que de esa información se hace. Resulta fundamental que la información que el proceso nos ofrece sea utilizada con el fin mejorar dicho proceso. El papel del profesor en ese sentido resulta de gran importancia ya que con todo esto lo que hacemos es **poner la evaluación al servicio del alumno.**
6. **Se da responsabilidad al alumno.** El alumno es el principal protagonista de su propio aprendizaje. Tiene la responsabilidad de evaluarse en función de unos criterios conocidos por él y expuestos en su clase con anterioridad. Tiene la responsabilidad de cumplir con sus compañeros para facilitarles información, así como la de asumir la que recibe y tiene la responsabilidad de ser sincero ante el profesor al desarrollar la evaluación compartida puesto que tendrá que justificar dicha evaluación. No cabe duda de que cuando ponemos una parte de responsabilidad en los alumnos, les estamos acostumbrando a asumir una serie de funciones cuyos resultados repercutirán en ellos mismos. Estamos plenamente convencidos de que de la formación de niños responsables en el presente conseguiremos la formación de personas responsables en el futuro.

Hay autores como Moreno-Murcia, Vera y Cervelló (2006, 2009), Vera (2010), Vera, Moreno-González y Moreno-Murcia (2009) y Vera y Moreno-Murcia (2007) que apuestan por realizar propuestas de evaluación cediendo la responsabilidad a los alumnos en el área de Educación Física y estudian diferentes efectos que esta cesión de responsabilidad produce. Por ejemplo, Vera y Moreno-Murcia (2007) realizan un estudio para indagar en el pensamiento del profesorado acerca de la utilización de estrategias de cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. Posteriormente Vera, Moreno-González y Moreno-Murcia (2009) estudian los efectos que una metodología centrada en la cesión de responsabilidad en la evaluación tiene en la percepción de igualdad y discriminación en los alumnos y en otro estudio (Moreno-Murcia, Vera y Cervello, 2009) los efectos que tiene en la motivación y la competencia percibida en los alumnos. Por su parte, Vera (2010) estudia los dilemas que presentaba un maestro en Educación Física al plantear una metodología de enseñanza cediendo responsabilidad al alumnado en la evaluación.

López y otros (2006) también realizan una propuesta de evaluación formativa en el área de Educación Física en la que el papel del alumno cobra especial importancia. Esta propuesta recibe el nombre de: "evaluación formativa y compartida en el área de Educación Física".

Nosotros pensamos que en la mayoría de las ocasiones somos los propios docentes los que no permitimos la participación de los alumnos en sus procesos de evaluación y asumimos completamente esa tarea y, por lo tanto, esa responsabilidad. Entendemos que esta situación puede suceder por varios motivos entre los que destacaríamos:

- Las reticencias de los docentes a plantear metodologías diferentes en torno a la evaluación.
- El desconocimiento de este tipo de metodologías alternativas de evaluación.
- El temor del docente por la posible pérdida del control de la clase.

4.4. Términos que acontecen en nuestro trabajo

Conforme vamos avanzando en nuestra exposición van surgiendo una serie de términos que tienen unas características y un significado particular dentro de la evaluación educativa. Las diferencias entre unos y otros en ocasiones son muy pequeñas, pero a la vez muy significativas desde el punto de vista educativo y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Seguidamente analizaremos los conceptos de autoevaluación, evaluación compartida, autocalificación, calificación dialogada y evaluación democrática. Para analizar estos términos nos basaremos en las aportaciones de López (2004, 2012), López y otros (2006), López, Pascual y Barba (2005) y Santos-Guerra (1993).

4.4.1. Concepto de autoevaluación

Santos-Guerra (1993:187) entiende la autoevaluación como un proceso que lleva a cabo aquella persona que se está formando. Esta persona participa y tiene un papel activo en su propia evaluación. En cambio, para López y otros (2006:33) la autoevaluación se produce cuando una persona se evalúa a sí misma. Para este autor la autoevaluación se puede realizar de manera individual como grupal y puede desarrollarse tanto por el alumno como por el profesor. En otros trabajos, estos autores (López, 2012:121; López, Pascual y Barba, 2005:22) indican que además de ser la evaluación que una persona hace de sí misma y que puede ser tanto individual como grupal, también se puede realizar sobre un proceso y/o resultado personal.

En líneas generales nosotros entendemos que la autoevaluación es la evaluación que una persona realiza sobre sí misma, pero pensamos que ha de ser un proceso más complejo. Pensamos que la autoevaluación dentro de los procesos educativos ha de ser la apertura de un proceso de reflexión interno serio y sincero. Este proceso de reflexión será realizado por parte de la persona o personas afectadas ya sean profesores o alumnos. El objetivo principal de esta reflexión ha de ser la autocrítica constructiva y la posible toma de decisiones para conseguir mejoras en los aprendizajes de los alumnos, en las prácticas docentes del profesor y en los propios procesos de evaluación. Pensamos que las personas que la practican, por ser las propias

afectadas, han de adoptar un papel activo y destacado en los procesos de autoevaluación.

4.4.2. Concepto de evaluación compartida

López y otros (2006:33) entienden la evaluación compartida como un proceso posterior a la evaluación del alumno en el que tanto el profesor como el alumno establecen un diálogo sobre dicha evaluación. En este diálogo se tratan aspectos sobre los procesos de aprendizaje y se ha de llegar a acuerdos sobre posibles decisiones a tomar. La evaluación compartida es una actividad que se puede realizar tanto de forma oral como de forma escrita.

Este mismo autor, en una obra posterior (López 2012:121) aporta que estos procesos de evaluación compartida se pueden desarrollar de manera individual o de manera grupal y que suelen estar basados en los procesos de autoevaluación previos o de evaluación entre iguales.

En nuestra opinión la evaluación compartida es el paso siguiente que se establece de forma natural al realizar la autoevaluación. Entendemos que es una consecuencia lógica de ésta ya que no se podría entender sin haber efectuado anteriormente un ejercicio de autoevaluación. Pensamos que el gran aporte de la evaluación compartida es la información que se genera en ambos sentidos entre las personas que la practican, la calidad de dicha información y la utilización que se puede hacer de la misma. Con respecto a la toma de decisiones que se realiza de forma compartida, entendemos que favorece enormemente el proceso de evaluación y tiene como consecuencia posterior, que favorecerá los siguientes procesos de enseñanza y aprendizaje que se den posteriores a la evaluación compartida.

Nosotros, en la experiencia que hemos desarrollado, el objetivo fundamental que perseguimos con la evaluación formativa y compartida es conseguir que de ese proceso salga una información que sea aprovechada por ambas partes (profesor y alumno) para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.4.3. Concepto de autocalificación

Para López y otros (2006:33) y López (2012:121) la autocalificación se produce cuando un alumno se pone a sí mismo la calificación que cree que merecer. Para estos autores la autocalificación ha de realizarse de manera razonada y basándose en unos criterios establecidos que normalmente se han determinado previamente entre el profesor y los alumnos.

Nosotros compartimos plenamente los términos de las aportaciones de López y otros (2006) y López (2012). Entendemos que la autocalificación no es simplemente que los alumnos (en este caso) se ponen las notas o calificaciones sin más. Nosotros entendemos que la autocalificación es un proceso a través del cual los alumnos se ponen las notas o calificaciones de forma seria, sincera y razonada basándose en unos criterios previamente establecidos y conocidos tanto por los alumnos como por el profesor.

Pensamos que la riqueza del proceso se da cuando se pide a los alumnos que se basen en unos criterios establecidos y ya conocidos y que sean serios, sinceros y razonen sus respuestas. En este momento es cuando pedimos a los alumnos que abran un proceso de reflexión en torno a su práctica educativa, sobre sus aprendizajes, comportamiento, mejoras, motivaciones, actitudes, etc. En este momento el alumno ha de compararse con respecto al grado de cumplimiento de esos criterios establecidos. Fruto de toda esa comparación y bajo las premisas de razonamiento, seriedad y sinceridad, ha de salir la autocalificación. Por todo esto entendemos que la autocalificación no es un proceso tan sencillo ni tan vacío de contenido como pueda parecer a primera vista.

4.4.4. Concepto de calificación dialogada

López y otros (2006:33) entienden la calificación dialogada como un proceso de diálogo que se establece entre el profesor y el alumno. En este diálogo que se establece se tratan los aspectos relacionados sobre la autocalificación previamente realizada por el alumno. El profesor manifiesta también su postura y expone su propuesta de calificación para ese alumno. Finalmente se considera de forma común la decisión que se debe tomar al respecto.

López, Pascual y Barba (2005:23) inciden en que la calificación dialogada es una consecuencia coherente y lógica de la evaluación compartida aunque para estos autores es importante destacar que se trata de dos procesos separados.

López (2012:121) hace hincapié en el dialogo entre el profesor y el alumno para llegar a un acuerdo con respecto a la calificación definitiva. Este dialogo ha de basarse en unos criterios de calificación previamente establecidos.

Nosotros estamos de acuerdo con cada uno de los matices que estas tres aportaciones anteriores nos ofrecen. Por una parte entendemos la calificación dialogada como un proceso de diálogo entre el profesor y los alumnos sobre las calificaciones de los alumnos como afirman López y otros (2006:33). Por otra parte entendemos también que la calificación dialogada es una consecuencia lógica de la práctica de una evaluación compartida anterior como afirman López, Pascual y Barba (2005:23). Finalmente estamos de acuerdo con López (2012:121) con respecto a que el proceso de dialogo ha de basarse en unos criterios de calificación previamente establecidos. Nosotros también entendemos que los criterios de calificación han de ser conocidos por los alumnos antes de hacer la calificación dialogada para que los alumnos tengan unos referentes claros a la hora de valorar, razonar y argumentar sus calificaciones en el proceso de diálogo con el profesor.

Nosotros hemos apostado por llevar a cabo en nuestra práctica educativa procesos de evaluación compartida como método de evaluación. Si partimos de la práctica de la evaluación compartida, y puesto que la normativa educativa nos obliga a emitir calificaciones, lo más consecuente es que dicha calificación sea también compartida entre en profesor y el alumno mediante un proceso de diálogo. De ahí surge la calificación dialogada.

Planteamos pues un método de trabajo en el que se sigue un proceso mediante el cual se transforma la evaluación compartida en calificación dialogada a partir de unos criterios de calificación conocidos tanto por el profesor como por los alumnos. Esto lo realizaremos una vez cada trimestre. El proceso trata de trasformar la evaluación, que es fruto del trabajo, el aprendizaje, la progresión y la mejora de los alumnos, en las notas que han de llevar al final del trimestre y que son la información que reciben las familias sobre la evolución de sus hijos/as. Si apostamos por una evaluación compartida, en la que el papel del alumno es importante, hacemos lo

mismo en la calificación, donde el proceso de diálogo y argumentación por parte de profesor y alumno son significativos. De este proceso ha de surgir un punto de acuerdo. En este momento es donde se ha producido la calificación dialogada.

4.4.5. Concepto de evaluación democrática

López (2004:285) entiende que practicar una evaluación democrática tiene unas implicaciones éticas muy fuertes ya que varios de los aspectos que plantea este tipo de evaluación están estrechamente relacionados con el poder. Dentro de estos aspectos este autor señala: la transparencia, la participación, la información, la negociación, el diálogo, la igualdad, la justicia, la compartición del poder y la metaevaluación.

Este mismo autor (López, 2004) señala que los procesos de evaluación democrática tendrían que tener algunas características básicas. Entre estas características destaca: (1) la importancia del intercambio de información; (2) la participación de los alumnos asumiendo responsabilidades sobre sus procesos de aprendizaje; (3) el desarrollo de estrategias para la negociación y cogestión del curriculum; (4) la existencia de relaciones de comunicación diálogo y respeto entre el profesor y los alumnos; (5) la necesidad de avanzar hacia los procesos de autocalificación; y, (6) llevar a cabo una metaevaluación del proceso seguido.

Por su parte López, Pascual y Barba (2005:23) exponen también una serie de características que a su juicio ha de tener la evaluación democrática. Estas características coinciden con las expuestas por López (2004), aunque estos autores hacen una especial insistencia en que la evaluación democrática está íntimamente relacionada con la participación del alumnado en los procesos de evaluación.

Nosotros coincidimos plenamente con las aportaciones de estos autores y entendemos que este papel activo por parte del alumno hace que el propio alumno tenga una responsabilidad directa en su proceso de evaluación. Al mismo tiempo entendemos que esta evaluación democrática choca frontalmente con el uso que tradicionalmente se ha hecho de la evaluación. Generalmente este uso ha sido “de poder”, en el que el profesor utilizaba la evaluación como medio de amenaza para

cualquier aspecto de los procesos educativos, ya sean propios del área o no. Nosotros ponemos en práctica una metodología de evaluación mediante la autoevaluación y la evaluación compartida, que finalmente desemboca en la autocalificación y la calificación dialogada. Intentamos que en nuestra práctica educativa se cumplan las características que exponen López (2004) y López Pascual y Barba (2005) con respecto a la evaluación democrática. Buscamos una evaluación en la que el alumno sea parte activa e importante en el proceso. Pensamos que de ésta manera el alumno puede asimilar mucho mejor sus procesos de aprendizaje, obtener información muy valiosa sobre dicho proceso, y sobre todo, facilitamos que el alumno pueda aprender a utilizar esta información como base para adquirir nuevos aprendizajes y mejorar en los aprendizajes ya asimilados. También creemos que tomando parte activa de los procesos de evaluación fomentamos en los alumnos su mayor responsabilidad hacia dichos procesos de evaluación y a ser críticos consigo mismos con el fin de conseguir mejoras en sus aprendizajes. Por último creemos también que con nuestra metodología de evaluación hemos contribuido a que se produzcan mejoras sustanciales en los procesos de enseñanza. Hemos fomentado la apertura de un proceso de reflexión crítica de nuestro trabajo como docente que nos ha hecho buscar la mejora constante de nuestras prácticas educativas.

4.5. Fundamentación de nuestra propuesta: autoevaluación y evaluación compartida

Estamos de acuerdo con Santos-Guerra (2003:115) cuando afirma que:

> *"La evaluación no es sólo un procedimiento mecánico que conduce a una calificación sino que encierra, por el contrario, dimensiones éticas de naturaleza nada desdeñable. ¿Se ha pensado lo suficiente sobre los sentimientos que se mueven -tanto de profesores como de alumnos- en torno al fenómeno de la evaluación? ¿Se ha planteado con profundidad lo que sucede con los componentes morales del proceso evaluador? (Santos-Guerra 2003:115).*

Para desarrollar nuestra propuesta de evaluación apostamos por unas técnicas que sean capaces de cumplir las características que demandamos. Estas son la autoevaluación de los alumnos y la evaluación compartida con el profesor. Entendemos que estas técnicas

de evaluación atienden a la individualización de los alumnos, promueven su participación y desarrollan en los alumnos y en el profesor procesos de reflexión interna que sirven para mejorar sus aprendizajes y su práctica docente respectivamente.

> *"Cuando la hora de la verdad en el proceso de enseñanza/aprendizaje es el aprobar y no aprender, nos encontramos con que se concibe la autoevaluación de los alumnos como una trampa que facilita la consecución de buenas calificaciones y no como un proceso de reflexión a través del cual el profesor pueda comprender lo que el alumno piensa de su aprendizaje.*
>
> *Este forcejeo de profesores y alumnos ante los fenómenos sancionadores de la evaluación (el profesor trata de que no le engañen los alumnos y éstos de salir, como sea, airosos en las evaluaciones) se tergiversa la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No importa qué, cuánto, cómo y porqué aprender sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar" (Santos Guerra 1993:81)*

Calatayud (2002) entiende que la autoevaluación es una estrategia valiosísima para educar a los alumnos en la responsabilidad y para que ellos mismos puedan aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre su propio proceso de enseñanza y aprendizaje individual.

Por otra parte Fernández-Balboa (2005:128) establece cuatro principios en los que se basa en la idea de dignidad de todas las personas y la convivencia armónica de las mismas. En estos principios este autor argumenta sobre la utilización de la autoevaluación en su práctica educativa. En el primer principio el autor afirma que todas las personas están dotadas de dignidad que entraña y se realiza mediante la posesión y el reconocimiento recíproco de derechos. Señala que el reconocimiento de los derechos de los demás conlleva deberes para los demás. En el segundo principio expone que para salvaguardar la dignidad de las personas, estas pueden participar en el sistema democrático de gobierno. Esta circunstancia se establece como consecuencia de la vida en sociedad. En el tercer principio indica que la dignidad y la democracia entrañan conceptos tales como libertad y justicia, los cuales, a su vez, dependen de dos capacidades básicas de las personas: la auto-determinación y la auto-regulación. Por último en el cuarto principio el autor considera que la democracia, los derechos, los deberes, la auto-determinación y la auto-regulación no se encuentran en las personas de forma innata ni natural, sino que son fruto de haberlas aprendido mediante procesos educativos coherentes.

A la hora de plantear una propuesta de evaluación para nuestro trabajo también coincidimos con planteamientos de López (2004) y López y otros (2006) en el sentido en que el profesor es pieza clave para facilitar la participación del alumno.

4.6. Nuestra propuesta de evaluación: autoevaluación y evaluación compartida en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria

Entendemos que uno de los aspectos más importantes que hemos de considerar a la hora de formular nuestra propuesta de evaluación es el de ser consecuentes con nuestras convicciones y nuestra forma de entender y practicar la enseñanza. Por esta razón hay un factor en el que se ha de basar la propuesta que realizamos. Este factor no es otro que el de fomentar la participación del alumno dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, por supuesto, también en los procesos de evaluación. En nuestra opinión, la participación del alumno en todos los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje es una cuestión fundamental, ya que pensamos que trae consigo un enriquecimiento significativo de todos los agentes implicados en dicho proceso (alumnos y profesor) y contribuye a mejorar la calidad y cantidad de dichos aprendizajes.

Pensamos que los procesos de evaluación no han de diferenciarse del resto de los apartados del proceso educativo. Entendemos que en la mayor parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la actualidad el alumno asume un escaso papel la hora de establecer objetivos, contenidos y metodología empleada. Es por esto que planteamos una metodología de evaluación en la que el alumno tenga un papel más activo. Por lo tanto, tenemos que apostar por una metodología en la evaluación en la que el papel del alumno sea destacado. Esta es la razón por la que nos hemos decantado por la autoevaluación del alumno y la evaluación compartida con el profesor como técnicas de evaluación para desarrollar nuestro trabajo. Se trata de que los alumnos sean capaces de evaluar sus propios aprendizajes y, sobre todo, que sean consientes de los aspectos en los que tienen margen de mejora, así como en los que su trabajo es el adecuado. En definitiva, se trata de que sean capaces de llegar a controlar gran parte del proceso educativo. Pretendemos no sólo quedarnos en la

autoevaluación de los alumnos, sino dar un paso más y desarrollar los procesos de Evaluación Compartida con el profesor.

En nuestro caso, el método que proponemos apuesta porque los alumnos se autoevalúen teniendo en cuenta una serie de criterios previamente establecidos en clase y, por lo tanto, ya conocidos por los propios alumnos. La participación del alumno se establece cuando ellos han de poner una valoración a su trabajo en función de dichos criterios.

Nuestra propuesta se ha desarrollado en el área de Educación Física en la etapa educativa de Educación Primaria. Nosotros entendemos que si es posible que en esta etapa educativa se pueda realizar una propuesta de estas características y coincidimos con la afirmación de Santos-Guerra cuando expone que:

> *"La autoevaluación es posible y deseable. El individuo piensa sobre aquello que hace. ¿Es capaz de realizar autoevaluación un niño de Primaria? Si, a su nivel. (Santos-Guerra 1993:187).*

4.6.1. Desarrollo del proceso de autoevaluación y evaluación compartida con el profesor

Para la realización de la actividad que proponemos se han de llevar a cabo los siguientes pasos:

1. Explicación clara y concisa y detallada a los alumnos sobre el sistema de evaluación, las características de los instrumentos que se van a utilizar (cuestionarios de autoevaluación, fichas de seguimiento del profesor, entrevistas individuales con el profesor, diario del profesor, y cuaderno del alumno) y la forma y el momento de utilizarlos.
2. Familiarizarnos con los instrumentos de evaluación y hacer varios simulacros (con alguna actividad concreta) antes de comenzar el trabajo "real" con el sistema de evaluación para que los alumnos aprendan y entiendan su dinámica.
3. Una vez explicado el sistema se indican cuales son los criterios de evaluación, al comienzo de cada una de las unidades didácticas que componen nuestra programación. También los denominamos "conceptos clave" de cada unidad didáctica.

4. Se procede a la realización de las actividades prácticas de cada una de las sesiones que componen la unidad didáctica que estemos trabajando.
5. Una vez concluida la última sesión de la unidad didáctica se realiza el ejercicio de autoevaluación de los alumnos. Estos los hacen de forma individual a través de un cuestionario de autoevaluación que facilita el profesor a tal fin. En este cuestionario los alumnos han de valorar diversos aspectos trabajados en clase. Estos aspectos son los que anteriormente hemos destacado como criterios de evaluación o "conceptos clave". Se trata de facilitar al alumno los aspectos más importantes para que ponga en ellos especial atención ya que serán los que tendrá que valorar y sobre los que se va a autoevaluar. El cuestionario de autoevaluación consta de dos partes: (a) una primera compuesta por varios enunciados que el alumno ha de valorar como "muy malo", "malo", "regular", "bueno" o "muy bueno" el cumplimiento por su parte de cada uno de ellos; (b) una segunda parte en la que se pide una reflexión personal a cada alumno pidiéndole que escriba una carta a alguien conocido para él; en dicha carta ha de escribir lo que ha estado trabajando, lo que ha aprendido, lo que cree que ha de mejorar, valorar su aprendizaje, actitud y comportamiento (como: "muy malo", "malo", "regular", "bueno" o "muy bueno") y justificar de forma razonada y sincera dicha valoración. Es en este momento cuando se pide a los alumnos responsabilidad, sinceridad y coherencia con su trabajo de clase (los alumnos son conocedores de que el profesor utiliza instrumentos de recogida de información). Han participado en clase y van a participar en la evaluación de su aprendizaje.
6. Una vez terminado el ejercicio de autoevaluación es leído y analizado por el profesor, comparándolo con los datos de los que dispone obtenidos a través de las hojas de seguimiento. En la lectura de ese ejercicio el profesor mostrará su acuerdo o desacuerdo con los alumnos de forma razonada.
7. En la siguiente sesión de clase se devuelve al alumno el cuestionario de autoevaluación mostrando al alumno los acuerdos y los desacuerdos que se han producido. Se pide al

alumno que analice las anotaciones (en caso de haberlas) y se prepare para la entrevista personal con el profesor.

8. A continuación cobra todo el protagonismo la evaluación compartida. Todos los alumnos han de realizar de forma individual una breve entrevista con el profesor. Mientras unos alumnos analizan su cuestionario, los que ya han terminado se dirigen en orden y por turnos a la mesa del profesor para exponer sus impresiones acuerdos y desacuerdos sobre las anotaciones de uno y otro. El fruto final del proceso será una valoración acordada entre alumnos y profesor. La información que sale de la entrevista individual es muy valiosa para ambos, ya que de ella sale la clave para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso en el que el alumno y el profesor no lleguen a ningún acuerdo el profesor mostrará claramente al alumno su postura con respecto a esa decisión y las razones de la misma basadas en los datos recogidos en sus hojas de observación.

Entendemos la evaluación compartida como un método que puede ayudar a conseguir todos los objetivos que nos hemos planteado al comienzo del proceso educativo. De la misma manera contribuimos a lograr la máxima autonomía de los alumnos en todos los ámbitos de la personalidad, potenciamos la participación de los alumnos en los procesos de evaluación y contribuimos a fomentar los aprendizajes de forma significativa para los alumnos.

Nosotros entendemos que es posible desarrollar estos instrumentos de evaluación través de la autoevaluación y la evaluación compartida en la etapa de Educación Primaria y, concretamente, dentro del área de Educación Física.

4.6.2. Desarrollo del proceso de autocalificación y calificación dialogada

Para realizar los procesos de autocalificación y de calificación dialogada se llevan a cabo los siguientes pasos:

1. Se explica a los alumnos la necesidad de emitir una calificación al final de cada uno de los trimestres y al final del curso, ya que la normativa educativa así lo establece. Entendemos que esta

calificación ha de reflejar de la forma más aproximada posible los resultados que han salido de nuestros procesos de autoevaluación y evaluación compartida. Por lo tanto el objetivo es el de transformar nuestras autoevaluaciones y evaluaciones compartidas de las distintas unidades didácticas que hemos trabajado a lo largo del trimestre en calificaciones.

2. De nuevo apostamos por la participación del alumno en los procesos de calificación y proponemos que se realice esta actividad a través de la autocalificación y de la calificación dialogada.
3. Para ello, realizamos esta actividad de autocalificación y calificación dialogada al término de cada uno de los trimestres y al finalizar el curso escolar. Para ello utilizamos una "ficha de autocalificación" que hemos elaborado a tal fin. En esta ficha aparecen los criterios de calificación necesarios para la obtención de las distintas calificaciones (insuficiente, suficiente, bien notable y sobresaliente), así como un apartado en el que el alumno ha de justificar de manera razonada y sincera su autocalificación.
4. Para realizar la actividad los alumnos tendrán en su poder los ejercicios de autoevaluación de todas las unidades didácticas trabajadas a lo largo del trimestre así como los criterios de calificación para la obtención de las distintas calificaciones, estos criterios vienen expresados por escrito en la ficha de autocalificación con la que vamos a trabajar. Estos criterios de calificación también están expuestos a lo largo de todo el curso en un lugar visible en el aula de referencia de los alumnos. Por último y antes de comenzar la actividad, el profesor explica a los alumnos de manera aproximada las posibles equivalencias entre las evaluaciones que los alumnos se han propuesto y las calificaciones que la normativa exige que se emitan. Una vez analizada toda esta información los alumnos han de transformar el resultado de sus autoevaluaciones de las unidades didácticas trabajadas a lo largo del trimestre en su autocalificación final del trimestre. Han de poner una cruz en la calificación que ellos creen que merecen y posteriormente argumentar su decisión.
5. El siguiente paso es la calificación dialogada. Una vez que los alumnos se autocalifican han de ir por turnos y según vayan

terminado sus fichas de autocalificación, a la mesa del profesor para realizar, mediante una breve entrevista personal, la calificación dialogada. En esta entrevista el alumno muestra su propuesta y explica su razonamiento en base a la información de que dispone (ejercicios de autoevaluación de todas las unidades didácticas realizadas a lo largo del trimestre, criterios de calificación para la obtención de las distintas calificaciones -puestos en las ficha de autocalificación y en un lugar visible de la clase a lo largo de todo el curso- y explicación del profesor sobre las equivalencias más aproximadas entre evaluaciones y calificaciones). El profesor muestra al alumno su propuesta de calificación para ese alumno y le razona la misma en base a la información recogida en sus fichas de seguimiento y en su cuaderno diario. Si la propuesta del alumno y la del profesor coinciden, esa será la calificación del alumno para ese trimestre. En el caso de que la diferencia entre la propuesta del alumno y la propuesta del profesor difieran en menos de un grado, con respecto al grado de las calificaciones, se considerará coincidencia. En el caso de que la diferencia entre la propuesta del alumno y la propuesta del profesor sea de un grado o más con respecto al grado de las calificaciones, se considerará discrepancia. En este caso se resolverá dando el poder de participación y decisión al grupo-clase. El alumno expondrá ante el grupo-clase la calificación que cree merecer y los motivos de la misma. El profesor hará lo mismo, expondrá ante el grupo-clase la calificación que cree más conveniente para ese alumno y la justificación de la misma. Seguidamente se dará un turno de palabra para que intervengan los alumnos que se encuentren en una situación similar a la del alumno que muestra la discrepancia para comprobar si los criterios seguidos han sido iguales para todos los alumnos. Finalmente podrá intervenir cualquier alumno para exponer su opinión. Si después de realizar todas estas intervenciones la discrepancia continua, se realizará una votación a mano alzada para determinar que calificación es la que ese alumno ha de obtener. Los alumnos y el profesor se han de comprometer previamente a aceptar la decisión del grupo-clase. En todo caso esta será la última opción que nos planteamos ya que se intentará llegar a acuerdos por consenso siempre que sea posible antes de utilizar esta opción.

6. En el caso de la autocalificación final del curso, ésta se realizará al mismo tiempo que se realiza la autocalificación del último trimestre del curso. Durante este ejercicio los alumnos se propondrán una calificación final para todo el curso en función de las autocalificaciones propuestas en cada uno de los tres trimestres. Para ello el criterio es la evolución que han llevado durante todo el curso (si ha sido positiva o negativa) y el nivel predominante de calificación en el que se encuentran en cada uno de los tres trimestres (al ser tres trimestres, siempre predominan las calificaciones de un nivel sobre las de otro, y ese es el criterio que la mayoría de los alumnos sigue). Para realizar esta calificación final del curso se propuso como criterio motivacional a los alumnos, que aquellos alumnos que estuvieran en un nivel de notable o notable alto y se mantuvieran en ese nivel de calificación en los tres trimestres del curso, obtendrían una calificación final del curso de sobresaliente.
7. En el caso de coincidencia entre la propuesta del profesor y la de los alumnos, se respetará dicha propuesta. En el caso de discrepancia se dará participación al grupo clase y se actuará de la misma manera que hemos descrito con la calificación dialogada. También en este caso, esta forma de actuar será el último recurso ya que se intentará llegar a acuerdos por consenso sobre la calificación final.

Entendemos la autocalificación y la calificación dialogada como un método que puede ayudar a conseguir la mejora de los alumnos en todos los ámbitos de la personalidad así como fomentar su participación responsable dentro de los procesos de evaluación.

Pensamos que si es posible llevar a cabo estas técnicas de evaluación en la etapa de Educación Primaria dentro del área de Educación Física.

5. Revisión bibliográfica de experiencias de evaluación formativa, autoevaluación, evaluación compartida y autocalificación en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria

5.1. Introducción

En este apartado mostramos las distintas experiencias de evaluación formativa que hemos encontrado en la revisión bibliográfica realizada. Dentro del tema que nos ocupa, la evaluación formativa, hemos seleccionado las experiencias de evaluación que se asemejan lo más posible a la experiencia que forma la base de nuestra investigación, es decir: experiencias de autoevaluación en Educación Física, evaluación compartida, autocalificación, calificación dialogada y participación del alumnado en la evaluación en Educación Física. La búsqueda la hemos centrado fundamentalmente en la etapa educativa de Educación Primaria, aunque se recogen algunas experiencias en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, por asemejarse mucho las características de los alumnos. En todos los casos analizamos experiencias dentro del área de Educación Física.

Para mostrar los datos que hemos obtenido en nuestra búsqueda exponemos los resultados en función de las zonas geográficas en las que trabajan los distintos grupos de autores que hemos seleccionado. Estos grupos suelen caracterizarse por tener metodologías de trabajo muy similares. Las zonas geográficas en los que hemos separado las experiencias de evaluación formativa encontradas son: Andalucía, Canarias, Madrid, Murcia, Oviedo, La Rioja, Segovia, Valencia y Valladolid. Posteriormente, cuando expongamos las características más importantes de cada ensayo, comenzaremos por las provincias en las que mayor número de documentos hemos encontrado.

Una vez que realizamos la clasificación en función de la zona geográfica del grupo de autores, analizamos los trabajos encontrados en cada grupo cronológicamente ya que, en algunos casos, dentro de cada grupo hemos encontrado varias propuestas. De esta manera pretendemos mostrar la evolución que se ha producido en esta

metodología de evaluación a lo largo de los últimos años. Analizaremos cada una de las propuestas encontradas en función de los objetivos que pretenden, la metodología utilizada en cada una de ellas, los resultados obtenidos y los aspectos que consideramos destacables en relación con nuestra propuesta de evaluación formativa.

Para llegar a obtener esta relación de experiencias de evaluación formativa hemos desarrollado búsquedas bibliográficas en tres bases de datos: Dialnet, Google y Google académico. Hemos utilizado los términos de búsqueda: *autoevaluación en Educación Física, autoevaluación en educación, autoevaluación de los alumnos, evaluación en Educación Física, evaluación en educación y autocalificación en Educación Física*.

A continuación mostramos una tabla resumen de las referencias bibliográficas que hemos seleccionado como experiencias de evaluación formativa. Mostramos tres datos que consideramos destacables de cada una de las experiencias que hemos seleccionado: (1) el buscador en el que hemos encontrado la referencia; (2) el nombre del autor y el año de publicación; y, (3), el título completo de los artículos correspondientes a las experiencias de evaluación formativa.

Tabla 2.7. Resumen de las referencias bibliográficas seleccionadas como experiencias sobre evaluación formativa.

Buscador	Autor y Año	Titulo
Dialnet.	Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva, Velandrino, y Alarcón (2006a).	La participación del alumnado en los procesos de evaluación. Una experiencia a partir de la autoevaluación en Educación Física en Educación Primaria.
Dialnet.	Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006b).	Resultados de un caso práctico de autoevaluación en Educación Física en la etapa de primaria.
Dialnet.	Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva y Alarcón (2008).	Una propuesta de evaluación para las habilidades motrices básicas en Educación Primaria a través de un juego popular: la oca.
Google.	Moreno, Vera-Lacárcel y Cervelló (2006).	Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física.
Dialnet.	Vera-Lacárcel, y Moreno-Murcia (2007).	El pensamiento del profesorado en Educación Física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado.

Dialnet.	Moreno-Murcia, Vera-Lacárcel, y Cervelló-Jimeno, (2009).	Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de Educación Física.
Dialnet.	Vera-Lacárcel, Moreno- González y Moreno- Murcia (2009).	Relaciones entre la cesión de responsabilidad y la percepción de igualdad en la enseñanza de la Educación Física escolar.
Dialnet.	Vera-Lacárcel (2010).	Dilemas en la negociación del curriculum con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de Educación Física.
Dialnet.	López-Pastor y Jiménez-Cobo (1995)	Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de uno mismo.
Dialnet.	López-Pastor (1999).	Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado.
Dialnet.	López-Pastor, González-Pascual, y Barba (2005).	La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida.
Google.	López-Pastor (2006).	La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida.
Google.	Torres y López-Pastor (2007).	Una experiencia de evaluación formativa en Educación Física en Educación Primaria.
Dialnet.	López-Pastor, et al (2007).	Trece años de evaluación compartida en Educación Física.
Dialnet.	López-Pastor, Monjas, Manrique, Barba, y González (2008).	Implicaciones de la evaluación en los enfoques de Educación Física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de la coherencia.
Google Académico	Martínez (2003).	La evaluación de la condición física en la Educación Física. Opinión el profesorado.
Google Académico	Álvaro-Sicilia et al (2006).	La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo.
Google académico	Ruiz-Ruiz (2009).	Calificación y autoevaluación del alumno/a en Educación Física.
Dialnet	Núñez y Díaz (2008a).	Evaluación formativa en Educación Física: participación del alumnado del primer ciclo de primaria en el proceso de

		evaluación: lanzamientos y recepciones.
Google académico	Núñez y Díaz (2008b).	Evaluación formativa en Educación Física en el primer ciclo de primaria "unidad didáctica: saltos y giros".
Google	Jiménez-Jiménez, y Navarro-Adelantado (2008).	Evaluación formativa y metaevaluación en Educación Física: Dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria.
Google.	Fernández (2002).	Evaluar en Educación Física a partir de los progresos de los alumnos.
López-Pastor (2006).	Velázquez-Callado (2006)	Evaluando un programa de Educación Física para la paz.
Google.	Castejón (1995).	Evaluación de la condición Física: una propuesta.
López-Pastor (2006).	Ruiz-Omeñaca (2006)	Una experiencia de evaluación compartida en la escuela rural.
Dialnet.	Santos y Fernández-Río (2009).	El "Cuaderno de Bitácora" de Educación Física. Elemento central dentro de una propuesta de metaevaluación.
Dialnet.	Mellado (2010).	La coevaluación como recurso para mejorar las competencias a través del baseball.

(Elaboración propia a partir de las referencias bibliográficas seleccionadas como experiencias de evaluación formativa).

De todos los resultados obtenidos en las tres bases de datos hemos utilizado quince referencias obtenidas en Dialnet (López 1999; López y otros 2007; López, González-Pascual, y Barba 2005; López y Jiménez-Cobo 1995; López y otros 2008; Mellado 2010; Moreno-Murcia, Vera y Cervelló, 2009; Núñez y Díaz 2008a; Santos y Fernández-Río 2009; Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva, y Alarcón, 2008; Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva, Velandrino, y Alarcón 2006a; Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva, Velandrino y Alarcón 2006b; Vera 2010; Vera y Moreno- Murcia, 2007; Vera, Moreno-González y Moreno-Murcia, 2009), seis referencias obtenidas en Google (Castejón 1995; Fernández 2002; Jiménez y Navarro, 2008; López 2006; Moreno-Murcia, Vera y Cervelló 2006; y, Torres y López 2007) y cuatro referencias obtenidas en Google Académico (Martínez 2003; Núñez y Díaz 2008b; Ruiz-Ruiz 2009; Sicilia, Delgado, Sáenz-López,

Manzano, Varela, Cañadas y Gutiérrez, 2006). También hemos incluido dos referencias tomadas directamente del libro López (2006): Velázquez-Callado (2006) y Ruiz-Omeñaca (2006).

5.2. Experiencias de evaluación formativa

Las primeras experiencias que exponemos son las correspondientes a la Región de Murcia, por ser esta zona en la que más experiencias hemos encontrado. Dentro de este grupo, la primera experiencia de evaluación formativa que tenemos es la que publican Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006a). Se trata de un artículo en el que plantean los siguientes objetivos: (1) obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre sus protagonistas directos (alumnos); (2) fomentar la participación y reflexión sobre el aprendizaje; (3) provocar que los alumnos vayan asumiendo su parte de responsabilidad dentro del proceso educativo; y, (4) proponer otras alternativas a los *"test de rendimiento motor"* para la búsqueda de autonomía del alumnado a nivel motriz, análisis crítico y la formación de personas responsables. El estudio muestra las bases teóricas de que la autoevaluación del alumnado es posible y puede convertirse en la alternativa más adecuada en la práctica educativa en Educación Primaria. Plantea dos retos: la edad y la madurez de los alumnos, sobre todo los del primer ciclo de Educación Primaria. Establece como requisito indispensable para su validez y fiabilidad que este modelo no debe ser puntual, sino continúo y que impregne todo el proceso. El alumno realizará la valoración de su trabajo y la del maestro. No se aporta información de los resultados obtenidos, sólo expone la posibilidad de llevar a cabo la experiencia y los instrumentos con los que hacerlo. Se utiliza una ficha de autoevaluación para el primer ciclo de Educación Primaria y un cuestionario para el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. El alumno valorará su trabajo y el del maestro como: malo, regular, bueno y/o muy bueno. La actividad de evaluación se lleva a cabo trabajando contenidos relacionados con la habilidad de lanzamientos, con balones, móviles… Los autores adjuntan anexos de los instrumentos de evaluación utilizados.

Seguidamente Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006b), publican un artículo que tiene como objetivo principal:

comprobar hasta que punto este sistema de autoevaluación cumple o no los objetivos específicos por los que inicialmente se decidió poner en práctica, así como la vivencia de la misma por parte del docente y alumnado al que va dirigido. Seguidamente también plantea los siguientes objetivos específicos: (1) obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre sus protagonistas directos (alumnos); (2) fomentar una reflexión sobre el programa de intervención utilizado a partir de las opiniones y sugerencias recogidas; (3) provocar que los alumnos asuman su parte de responsabilidad dentro del proceso educativo; y, (4) llevar a cabo un control de su trabajo y comprobar la eficacia del mismo mediante una reflexión de su actividad docente teniendo en cuenta las opiniones y sugerencias de los alumnos. Esta experiencia se lleva a cabo en el Centro Cristo Crucificado de Mula (Murcia) para los cursos 2º, 4º y 6º B de Educación Primaria durante el curso escolar 2002/2003. Lo lleva a cabo un maestro elegido a partir de dos subcategorías: características personales y profesionales; y breve historia personal. Como instrumentos de evaluación se confeccionó una ficha para el primer ciclo y un cuestionario de autoevaluación para el segundo y tercer ciclo con una escala numérica con la siguiente valoración: 1 = malo, 2 = regular, 3 = buena y 4 = muy buena. La actividad se realiza en un programa de intervención para la mejora de la habilidad básica de manejo de móviles (lanzamientos, recepciones y botes). Los resultados que obtienen los autores en esta experiencia son: (1) en el primer ciclo se observa que los alumnos califican tanto su trabajo como el efectuado por el maestro de forma muy positiva; (2) en lo que se refiere al segundo ciclo se puede comprobar cómo los alumnos califican mejor el trabajo que realizó el maestro que el propio; (3) con respecto al tercer ciclo se observa como los alumnos califican mejor el trabajo que realizó el maestro que el suyo en la valoración de muy bueno de manera más significativa que el ciclo anterior; y, (4) los alumnos de segundo y tercer ciclo, además de realizar la autocalificación y calificación del maestro, fueron sometidos a un cuestionario e informe final donde valoraban el grado de habilidad que habían alcanzado tras realizar este programa de manejo de móviles. Al finalizar la experiencia se exponen una serie de ventaja e inconvenientes de la misma. Entre las ventajas destacan: (1) su carácter formativo; (2) motivación para alumnos y profesores; (3) información complementaria al maestro sobre el proceso de aprendizaje; (4) autoconocimiento por parte de los alumnos de sus

aprendizajes; y, (5) desarrollo de la autonomía y asumir responsabilidad por parte del alumno dentro del proceso educativo y evaluativo. Entre los inconvenientes destaca: la edad y grado de madurez de este alumnado y que el alumnado se pueda acostumbrar a este tipo de evaluaciones y no exprese lo que realmente piensa o sienta, y acabe por poner siempre valoraciones muy positivas por simple rutina.

Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva y Alarcón-López (2008) hacen una propuesta cuyo objetivo principal es proponer un instrumento de evaluación formativa que se utilizó en un centro de Educación Primaria de la Región de Murcia, usando un juego popular como el juego de la oca como parte del proceso de evaluación, como recurso didáctico, motivador y como elemento globalizador de un programa de intervención destinado a conseguir una mayor efectividad en una categoría particular de habilidades motrices básicas. Los autores analizan el concepto de habilidades motrices básicas y la evaluación de las habilidades de manejo de móviles. Seguidamente tratan el origen, historia y difusión del juego de la oca así como la estructura, elementos y desarrollo del juego. Finalmente realizan unas nuevas propuestas de análisis del instrumento de evaluación. Con respecto al procedimiento que siguen, los autores indican las siguientes características: (1) la idea nació cuando se tuvieron que diseñar los instrumentos de evaluación de un programa de intervención para la mejora del manejo de móviles en un centro de Educación Primaria de la Comunidad de Murcia; (2) esta propuesta fue para el segundo curso de cada ciclo de la Educación Primaria; (3) el programa de intervención utilizó como principal recurso metodológico el juego; (4) se incluyeron doce sesiones de trabajo que correspondían a diferentes situaciones educativas; (5) el planteamiento clave que se realizó para la evaluación fue que todos los que participasen en el proceso educativo lo hicieran en el evaluativo, en concreto se evaluó el aprendizaje el alumno, la enseñanza del maestro y el programa; y, (6) antes y después de estas sesiones se incluyeron tres sesiones de evaluación, como sesiones de evaluación inicial y final, el maestro realizó un diario de todas las sesiones y los alumnos unas fichas y/o cuestionarios de autoevaluación al finalizar el programa. Tras el análisis de esta experiencia, los autores destacan, como conclusión, que están convencidos de que esta forma de evaluación tiene una gran utilidad para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la habilidad de manejo de móviles en la Educación Primaria.

También en Murcia encontramos la experiencia de Moreno-Murcia, Vera y Cervelló (2006). Estos autores publican un artículo en el que los objetivos que se plantean son: (1) conocer la importancia que tiene para los alumnos la cesión de responsabilidad del maestro en la evaluación en Educación Física; (2) construir y validar un instrumento de medida que permita conocer el valor que los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria le conceden a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación en el área de Educación Física; (3) conocer que entendían los alumnos por cederles responsabilidad en la evaluación; y, (4) averiguar si el papel que desempeñan los alumnos en la cesión de responsabilidad es participativo. Metodológicamente, elabora de un instrumento de medida que aporte información acerca de cómo valoran los estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria de la región de Murcia la cesión de responsabilidad cuando participan en la evaluación. Para la construcción y validación del instrumento de medida utiliza diferentes muestras en cada una de las fases de elaboración con 231, 257 y 1087 alumnos respectivamente de 10 y 11 años. Los resultados obtenidos reflejan lo siguiente: (1) los alumnos que practican deporte fuera del horario escolar manifiestan una mayor valoración a la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación en Educación Física que los alumnos que no lo practican; (2) los niños de 10 años son los que más valoran la cesión de responsabilidad respecto a niñas de 10 y 11 años; (3) cuando los alumnos pasan del quinto nivel al sexto nivel de Educación Primaria valoran menos la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación; (4) los alumnos de 10 años valoran más las actitudes responsables en la evaluación, manifestando una conducta de mayor responsabilidad que los alumnos de 11 años; y, (5) al final de la Educación Primaria los alumnos perciben la evaluación como un resultado mientras que en el primer nivel del ciclo les interesa más su participación. Otros aspectos que nos resultan destacables de esta experiencia de evaluación son: (a) la participación del alumno se produce a la hora de elaborar el instrumento de evaluación; (b) en la primera fase se pidió la colaboración a 20 alumnos y 20 alumnas de cuatro centros educativos distribuidos en alumnos de 10 y 11 años; (c) en la segunda fase la muestra seleccionada fueron 231 alumnos, 121 de 10 años y 110 de 11 años, la autorización para llevar a cabo la investigación fue concedida por los maestros de Educación Física en cada uno de los centros requeridos y los alumnos fueron informados del propósito del estudio, eligieron voluntariamente la participación y

la actividad se desarrolló durante las clases de Educación Física en presencia del investigador principal; (d) en la tercera fase la muestra utilizada fueron 257 alumnos, 136 de 10 años y 121 de 11 años; y, (e) en la cuarta fase realiza un diseño muestral aleatorio semi-probabilístico por cuotas de edad y género en la región de Murcia a 1.087 sujetos.

Estos mismos autores, Moreno-Murcia, Vera, y Cervelló (2009), plantean una experiencia que tiene como principal objetivo conocer los efectos que una metodología basada en la cesión de responsabilidad en la evaluación tenía en la motivación y la competencia percibida en alumnado de sexto curso de Educación Primaria en el área de Educación Física. Metodológicamente el estudio tiene las siguientes particularidades: (a) presenta un estudio preliminar con 96 escolares de edades comprendidas entre los 11 y los 12 años divididos en dos grupos experimentales y dos grupos de control, sin experiencia en la utilización de una metodología participativa centrada en la cesión de responsabilidad al alumnado, los participantes eran miembros de dos colegios públicos situados en la comarca del Mar Menor de Murcia, todo el alumnado participó voluntariamente en el estudio quedando informados del mismo sus padres, madres o tutores; (b) el procedimiento a seguir al comienzo de cada unidad didáctica en el grupo experimental fue la utilización de un estilo de enseñanza basado en la instrucción directa, la cesión de responsabilidad al alumnado en la organización del aula cambió el estilo de enseñanza hacia la búsqueda y el descubrimiento; (c) el grupo de control realizó todas las unidades didácticas a través de un estilo de enseñanza basado únicamente en la instrucción directa; y, (d) los instrumentos administrados fueron: el cuestionario de percepción de éxito (POSQ), el cuestionario de percepción de estrategias motivadoras en las clases de Educación Física (CPEMEF), el factor competencia percibida de la PSQ y el factor rol del alumno en la cesión de responsabilidad en la evaluación de la (ERAEEF). En lo concerniente a los resultados los autores destacan dos aspectos: (1) los resultados presentan una disminución de la orientación disposicional al ego y el clima ego, así como la perdida de las diferencias de género encontradas en la competencia percibida y la orientación disposicional a la tarea; y, (2) tras la aplicación del programa de cesión de responsabilidad se plantea la existencia de una relación positiva y significativa entre la orientación hacia la tarea y el clima implicante a la tarea y la orientación hacia el ego y el clima implicante al ego.

Seguidamente, y también perteneciente a la Región de Murcia encontramos la experiencia que proponen Vera y Moreno-Murcia (2007). Como principal objetivo plantean: indagar en el pensamiento del profesorado que imparte el área de Educación Física en enseñanza primaria acerca de la utilización de estrategias de cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. Como aspectos más destacables destacan que: (1) los participantes en la investigación fueron 18 maestros de la región de Murcia con edades comprendidas entre 31 y 38 años; (2) el profesorado participó voluntariamente en el estudio; y, (3) el diseño de la investigación analizó el pensamiento del profesorado acerca del conocimiento y utilización de la cesión de responsabilidad durante el proceso y el resultado de la evaluación, si consideraban este conocimiento propio de una enseñanza eficaz y si nos encontrábamos ante un profesorado que proporcionaba al alumnado herramientas para desarrollar la autonomía utilizando la participación en la evaluación del aprendizaje. Los resultados que han obtenido han mostrado que la cesión de responsabilidad se percibe como la posibilidad de que el alumnado valore su progreso y mejore el conocimiento de sus habilidades físicas. Sin embargo, la desconfianza en los criterios del alumnado para realizar juicios de sus capacidades, la creencia de que la subjetividad contaminaba las valoraciones en el aprendizaje de las habilidades físicas, y la sensación de que un exceso de autonomía dificultaba el control del aula, se convirtieron en barreras que dificultaban la puesta en práctica de las estrategias y la planificación de tareas orientadas a tal fin. Los autores finalizan indicando que en el proceso de construcción teórica se encontraron dos dimensiones, en la primera dimensión las categorías analizadas fueron las siguientes: autoconcepto, concepción de la enseñanza de la Educación Física, crítica profesional, desconfianza, subjetividad y autonomía; y, en la segunda dimensión las categorías fueron las siguientes: motivaciones, estrategias de enseñanza, las tareas de evaluación y la planificación de las tareas.

También de la Región de Murcia es la propuesta de Vera, Moreno-González y Moreno-Murcia (2009). Como principal objetivo establecen: conocer los efectos que una metodología centrada en la cesión de responsabilidad en la evaluación tenía en la percepción de igualdad y discriminación en el alumnado de sexto curso de enseñanza primaria en el área de Educación Física. Metodológicamente la experiencia plantea las siguientes características: (1) realizan la investigación con un total de 96 alumnos de edades comprendidas

entre 11 y 12 años; (2) el alumnado estaba escolarizado en sexto curso de enseñanza Primaria y pertenece a dos centros públicos de la Región de Murcia; (3) el grupo nunca había trabajado con una metodología de evaluación participativa; y, (4) utilizan dos instrumentos: (a) el cuestionario de percepción de igualdad de trato y discriminación en Educación Física; y, (b) la escala de responsabilidad del alumnado en la evaluación en Educación Física. En cuanto al procedimiento seguido destacan: (1) la selección del profesorado participante se realizó a partir de entrevistas llevadas a cabo antes de la investigación; y, (2) los resultados mostraron un incremento en la percepción de la igualdad de trato y una disminución de la discriminación en el alumnado participante en el programa de cesión de responsabilidad. Las principales conclusiones a las que llegan los autores son: (1) la cesión de responsabilidad en la evaluación plantea centrarse en los diferentes intereses que el género tiene en la práctica de actividades físicas, con la finalidad de favorecer las experiencias positivas, mejorar la igualdad de trato y evitar la percepción de discriminación a la que puede conducir el desarrollo de las tareas en el aula de Educación Física; y, (2) la participación del alunado en la evaluación, tanto en el proceso como en el resultado, establece un contexto de diálogo que puede ser canalizado utilizando la intervención a través del propio lenguaje, donde estos puedan recoger las emociones y sentimientos que surgen en la evaluación de la práctica por boca de los propios protagonistas.

Para finalizar el grupo de autores de la región de Murcia, tenemos la experiencia que plantea Vera en (2010). Este autor publica un artículo cuyo principal objetivo es: conocer los dilemas que aparecían en el pensamiento del maestro en Educación Física en relación a la puesta en funcionamiento de una programación de aula donde prima la cesión de responsabilidades al alumnado durante el proceso y el resultado de la evaluación. Metodológicamente se trata de un diseño cualitativo mediante un estudio de caso. Los participantes en la investigación fueron 49 alumnos de último curso de enseñanza primaria divididos en dos aulas. El maestro tenía 12 años de experiencia docente en Educación Física. La selección del maestro se realizó a partir de contactos entre compañeros de doctorado con interés en llevar a cabo estrategias de cesión de responsabilidad al aula de Educación Física y sin experiencia previa. El alumnado participó voluntariamente en el estudio, quedando informados del mismo sus padres, madres o tutores. Se dividió cada unidad didáctica en tres momentos diferenciados: primera fase de experiencia dirigida por el maestro; segunda fase

donde se cedía responsabilidad en la elección de los objetivos de enseñanza y en la construcción de tareas y una tercera fase donde se les pedía su colaboración en la evaluación del trabajo realizado. En cuanto a los resultados obtenidos el estudio destaca lo siguiente: (a) la determinación de los objetivos fue uno de los problemas iniciales; (b) esta percepción inicial fue desvaneciéndose en los comentarios posteriores, la frecuencia de referencias al tratamiento de los objetivos se pierde y suben de tono las alusiones a la subjetividad del alumnado; (c) el maestro encuentra en el discurso con el alumnado un elemento necesario para discutir sus opiniones personales que en algunos casos considera subjetivas. La Educación Física puede contribuir a la tarea de que el alumnado tenga ámbitos de reflexión, desde el movimiento que genera cualquier actividad física y, en este sentido, el maestro echaba en falta la mejora de su capacidad discursiva cuando tenía que discutir cuestiones relacionadas con la cesión de responsabilidad; (d) la llegada de la asamblea de evaluación final del trimestre había despertado el dilema objetividad-subjetividad y la cesión de responsabilidades en la emisión de calificaciones; y, (e) a pesar de las dificultades en la puesta en práctica de de estrategias donde se cede la responsabilidad al alumno, el maestro asegura que la experiencia le ha permitido conocer aspectos de sus alumnos que desconocía. Como aspecto destacable podemos considerar que el autor concluye afirmando que:

> *"La posibilidad de que el alumnado participe a través de la elección en las fases de impacto curricular pasa por la utilización de recursos que se encuentran estrechamente vinculados no solamente a la necesidad de una didáctica innovadora sino al análisis del pensamiento y las creencias del docente. Por tanto, la revisión de estas creencias parece constituirse como aspecto necesario que debe formar parte de la formación inicial y permanente del profesorado. La aceptación y la superación de tales limitaciones suponen un primer punto de partida a partir del cual abordar la puesta en práctica de estrategias de cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de Educación Física". (Vera 2010: 81).*

A continuación mostramos una tabla (Tabla 2.8.) resumen de todos los trabajos citados correspondientes al grupo de autores de la Región de Murcia.

Tabla 2.8. Trabajos recogidos correspondientes a la Región de Murcia.

AUTOR, AÑO Y TÍTULO	ASPECTOS MÁS DETACADOS
Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006a). La participación del alumnado en los procesos de evaluación. Una experiencia a partir de la autoevaluación en Educación Física en Educación Primaria.	Obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre sus protagonistas directos, los alumnos. Proponer otras alternativas a los "*test de rendimiento motor*".
Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006b). Resultados de un caso práctico de autoevaluación en educación física en la etapa de primaria.	Comprobar hasta que punto este sistema de autoevaluación cumple o no los objetivos específicos por los que inicialmente se decidió poner en práctica, así como la vivencia de la misma por parte del docente y alumnado al que va dirigido.
Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva, y Alarcón (2008). Una propuesta de evaluación para las habilidades motrices básicas en Educación Primaria a través de un juego popular: la oca.	Proponer un instrumento de evaluación formativa usando un juego popular como el juego de la oca. Los autores están convencidos de que esta forma de evaluación tiene una gran utilidad para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la habilidad de manejo de móviles en la Educación Primaria.
Moreno-Murcia, Vera y Cervelló (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física.	Conocer la importancia que tiene para los alumnos la cesión de responsabilidad del maestro en la evaluación en Educación Física Conocer que entendían los alumnos por cederles responsabilidad en la evaluación.
Moreno-Murcia, Vera y Cervelló (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de Educación Física.	Conocer los efectos que una metodología basada en la cesión de responsabilidad en la evaluación tenía en la motivación y la competencia percibida en alumnado.
Vera y Moreno-Murcia (2007). El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del	Indagar en el pensamiento del profesorado que imparte el área de Educación Física en enseñanza primaria acerca de la utilización de estrategias de

alumnado.	cesión de responsabilidad en la evaluación el alumnado.
Vera, Moreno-González y Moreno-Murcia (2009). Relaciones entre la cesión de responsabilidad y la percepción de igualdad en la enseñanza de la Educación Física escolar.	Conocer los efectos que una metodología centrada en la cesión de responsabilidad en la evaluación tenía en la percepción de igualdad y discriminación en el alumnado de sexto curso de enseñanza primaria en el área de Educación Física.
Vera (2010). Dilemas en la negociación del curriculum con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de Educación Física.	Conocer los dilemas que aparecían en el pensamiento del maestro en Educación Física en relación a la puesta en funcionamiento de una programación de aula donde prima la cesión de responsabilidades al alumnado durante el proceso y el resultado de la evaluación.

(Elaboración propia a partir de los trabajos citados correspondientes a la Región de Murcia).

Pasamos a continuación a analizar las referencias pertenecientes al grupo de trabajo de investigación-acción de Segovia. Dentro de este grupo, la primera experiencia de evaluación formativa que encontramos es la de López y Jiménez-Cobo (1995). El aspecto más destacable de esta propuesta es que el profesor dice a los alumnos que escriban una carta personal a un amigo o al propio profesor, contando lo que han hecho en la evaluación, lo que han sentido, lo que opinan (y que lo valoren); que lo hagan en plan distendido o en plan más serio, según parezca mejor. Al final de la misiva deben incluir la autocalificación que creen que se merecen y que debe ser consecuencia de todo lo anterior, con la promesa de que será respetada. Los dos objetivos fundamentales que plantean los autores son: (1) buscar una evaluación que sea significativa para alumnos y profesores en dos planos, el personal y el pedagógico; y, (2) favorecer el autoaprendizaje del alumno y formar para la autonomía personal en todo lo relacionado con la actividad física y el deporte. Metodológicamente se trata de un estudio de caso basado principalmente en la información obtenida en las entrevistas entre los alumnos y el análisis de documentos ("cartas de los alumnos"). Analiza los resultados en dos temáticas: La primera relaciona evaluación y calificación y los resultados obtenidos indican

que: (a) considera importante denunciar el problema que genera una evaluación tan sumativa que identifica evaluación y calificación viciando de raíz su sentido formativo y educativo; (b) los alumnos tienden a buscar lo que el profesor quiere, aprenden como aprobar no como aprender; (c) los grupos de ciencias tienden a calificarse más alto que los de letras y las chicas más bajo que los chicos; y, (d) la mayoría del alumnado es sincero y no se autocalifica por encima de lo que merece. La segunda temática para analizar los resultados analiza las ventajas e inconvenientes de este sistema de evaluación. Los resultados que obtiene en esta temática reflejan: (a) favorece el autoaprendizaje de los alumnos; (b) busca modelos, sistemas y técnicas que fueran útiles al proceso de enseñanza-aprendizaje y especialmente a las personas indicadas; (c) muchos alumnos valoran positivamente la responsabilidad y la confianza que se deposita en ellos; (d) permite un conocimiento más profundo de cada alumno; (e) puede ser muy útil para los profesionales; y, (f) un inconveniente que plantea es la posibilidad de que ocurran injusticias.

La segunda referencia que nosotros recogemos del grupo de Segovia son las experiencias de autoevaluación que recoge López en 1999. El autor, en este libro recoge experiencias de Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación del profesorado. Nosotros nos centramos en recoger las características de la experiencia que muestra el autor en la etapa de Educación Primaria por ser esta etapa educativa la misma en la que nosotros hemos desarrollado nuestra experiencia. En esta experiencia el autor se plantea como objetivo aplicar un sistema de autoevaluación en la enseñanza de la Educación Física. Metodológicamente desarrolla el estudio a través de diversos estudios de caso tanto en primaria, secundaria y formación del profesorado. Utiliza como instrumentos de evaluación los cuestionarios de autoevaluación y el cuaderno de campo del profesor. El profesor encargado de desarrollar este sistema de evaluación destaca como, ventajas la clara potencialidad formativa del sistema ya que: (1) ayuda al alumno a pensar en lo que se ha hecho; (2) ayuda a que el alumno se de cuenta de que el profesor tiene en cuenta y evalúa esa serie de aspectos; (3) da responsabilidad al alumno, y; (4) puede ayudar al alumno a ser más autónomo. Como inconvenientes, destaca la inconveniencia de incluir también la autocalificación en el sistema de autoevaluación del alumnado y la mayor carga de trabajo que supone para el profesor ya que tiene que analizar todos los resultados además de diseñar los cuestionarios en función del programa impartido. Se

analizan muy positivamente aspectos como el clima generado en los grupos, el esfuerzo, actitud, interés y participación de los alumnos, así como el alto grado de sinceridad mostrado por los alumnos. La experiencia se llevó a cabo en un colegio público de enseñanza Primaria con los cursos 7º y 8º de EGB (Educación General Básica) durante el segundo trimestre del curso escolar 1995-96.

La siguiente referencia que recogemos del grupo de Segovia es el artículo publicado por López, González-Pascual, y Barba (2005). El principal objetivo es que el alumnado fuera aprendiendo a ser más consciente de las actitudes y la acción motriz que se ponen de manifiesto en la sesión así como buscar su mejora progresiva. Metodológicamente la experiencia se lleva a cabo con alumnos de primer ciclo de Educación Primaria, concretamente, con dos grupos de primer curso y dos grupos de segundo curso de Educación Primaria. Los grupos tienen entre 22 y 25 alumnos por aula. La experiencia se lleva a cabo en un colegio urbano de doble línea en el que se imparten enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria. El maestro utiliza dos instrumentos diferentes para la recogida de datos: un cuaderno y una ficha de seguimiento grupal. Además tiene costumbre de utilizar el cuaderno al final de cada jornada escolar. La sesión de clase se divide en tres partes: la primera en la que se recuerda lo que ese ha hecho el día anterior; la segunda en la que se desarrolla la actividad motriz; y, una tercera de autoevaluación. Cada día se evalúan a 5 ó 6 alumnos de manera que cada alumno se evalúe una vez cada quincena. De los resultados obtenidos los autores sacan las siguientes conclusiones: (1) la principal conclusión es que la autoevaluación es posible en Educación Primaria, incluso con alumnado de poca edad; (2) el principal inconveniente es lo largo que puede llegar a ser el proceso hasta que el alumnado consigue autoevaluarse de forma honesta y dialogada; (3) la principal ventaja es la implicación de todo el alumnado; y, (4) poco a poco el alumnado se vuelve dialogante, le interesa la clase y va mostrando una implicación y un interés progresivo por ella. Otros aspectos que consideramos destacados de esta experiencia son: (a) el alumno valora su comportamiento y su aprendizaje al final de la sesión en función de unos criterios de autoevaluación prefijados; (b) el contraste de valoraciones cuando no se está de acuerdo se hace en el “dialogo en los bancos” en el que puede participar todo el alumnado; (c) las anotaciones de la ficha de seguimiento grupal son después de haber llegado a un acuerdo colectivo; (d) el alumnado demuestra ser muy honrado salvo alguna

excepción; y, (e) una vez que se comprobó que la autoevaluación era sincera se pensó en comprobar si eran capaces de autocalificarse. Para ello se utilizó una hoja en la que los alumnos escriben su nombre, la calificación que creían conveniente y las razones de la misma.

Siguiendo con el mismo grupo de Segovia, López et al. (2006) publican un libro en el que se plantean dos objetivos fundamentales: esforzarse por desarrollar una evaluación eminentemente formativa en Educación Física e interesarse por desarrollar procesos e instrumentos que faciliten la realización de una evaluación compartida en Educación Física. Metodológicamente siguen tres pasos: en primer lugar plantean unas preguntas-problema a resolver; en segundo lugar, elaboran unos criterios de calidad educativa que deben cumplir sus sistemas y propuestas de evaluación; y, por último, presentan unas líneas de actuación para sistemas e instrumentos concretos de evaluación a partir del trabajo que ha desarrollado en los últimos nueve años. La propuesta de evaluación se basa en cinco líneas de actuación: (1) el cuaderno del profesor; (2) las fichas sesión y las fichas unidad didáctica; (3) producciones del alumno, la carpeta y el cuaderno del alumno; (4) fichas y hojas para el alumnado; y, (5) dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación. Analiza los resultados obtenidos en función de los inconvenientes y las ventajas que resultan del desarrollo de la experiencia. Reflejan los siguientes: (a) las principales dificultades suelen centrarse en las resistencias que genera su novedad tanto entre alumnado, profesorado y padres así como el tipo de trabajo que requiere este sistema de evaluación, más continuo y con un enfoque de ayuda y mejora no de control; (b) entre las ventajas destacan su valor formativo tanto para alumnos como para profesores, su coherencia con los pensamientos y concepciones educativas de quienes la ponen en práctica, la influencia positiva en los procesos de perfeccionamiento profesional y suele generar una mejora considerable en tres variables: el aprendizaje del alumno, su implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el rendimiento académico y los niveles de éxito escolar; y, (c) la propuesta ha demostrado ser viable en un alto grado y es lo suficientemente flexible para que pueda ser adaptada a todo tipo de contexto y proceso educativo. Otros aspectos que consideramos destacables de esta experiencia de evaluación son: (1) la experiencia de evaluación que se presenta ha sido diseñada y puesta en práctica por profesores concretos en momentos concretos; (2) la diversidad de situaciones profesionales y contextos es tan amplia, que los

instrumentos son siempre adaptados de forma específica para cada contexto y/o momento; y, (3) se presentan los resultados obtenidos tras su puesta en práctica durante doce años, mediante espirales de investigación-acción.

También en este grupo, Torres y López-Pastor (2007), publican los resultados de una experiencia llevada a cabo con alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria de un centro de la sierra norte de la Comunidad de Madrid. El artículo que plantean los autores tiene como objetivo principal presentar una propuesta de evaluación formativa con los mismos criterios y líneas de trabajo que encontramos en López-Pastor (2006). Todas las sesiones de Educación Física comienzan de la misma forma. El grupo se sienta formando un círculo y el maestro expone las tareas que se van a trabajar y los objetivos que se pretenden lograr. Asimismo las sesiones acaban con una pequeña reflexión grupal en las que se expone lo sucedido en ella, tanto lo positivo como lo negativo. Para reflejar los resultados plantea una serie de ventajas e inconvenientes de cada uno de los instrumentos de evaluación utilizados. Para la mejor comprensión de los resultados, y al igual que hacen los autores, planteamos una tabla en la que se analizan las ventajas y los inconvenientes de cada instrumento de evaluación.

Tabla 2.9. Análisis de la propuesta de evaluación de Torres y López-Pastor (2007).

INSTRUMENTO	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Reflexión grupal	Se recibe información inmediata de lo acontecido en la sesión.	Hay alumnos que sobre todo al principio, acaparan mayor tiempo de diálogo.
Cuaderno diario del profesor.	Ayuda a realizar un proceso continuo y sistemático de reflexión.	Implica dedicar un tiempo diario.
Ficha de observación grupal.	Permite llevar un mayor control de las clases.	Hay que aprender a observar de un modo más detallado.
Entrevistas.	Proporciona acercamiento entre alumnos y profesor.	Requiere conocer al alumno y utilizar el tiempo del recreo.
Cuaderno de campo del alumno.	Se fomenta el aprendizaje consciente de los contenidos trabajados.	Hay que recordar diariamente a los alumnos los apartados que forman el cuaderno.

(Elaboración propia a partir del trabajo de Torres y López, 2007).

La quinta referencia de este grupo de Segovia es la que proponen López y otros (2007). Como datos destacables de esta experiencia podemos destacar que los autores realizan una revisión de trece años de experiencia docente e investigación educativa sobre la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. La propuesta y los resultados están basados en un proceso de investigación-acción sobre la evaluación formativa y compartida en Educación Física que se lleva desarrollando desde hace trece años. Los autores publican un artículo en el que el principal objetivo es: revisar los principales resultados que han encontrado a lo largo de los trece años que llevan desarrollando y poniendo en práctica procesos de autoevaluación y evaluación formativa en Educación Física. Metodológicamente la propuesta se ha desarrollado a través de tres pasos sucesivos y encadenados: (1) plantearse una serie de preguntas-problema a resolver; (2) elaborar unos criterios de calidad educativa que debían cumplir nuestros sistemas y propuestas de evaluación; y, (3) fijar cinco líneas de actuación para sistemas e instrumentos concretos de evaluación, a partir del trabajo experimental desarrollado. El sistema se ha puesto en marcha en todas las etapas educativas desde Educación Infantil hasta formación inicial del profesorado de Educación Física. Se ha desarrollado través de un seminario permanente internivelar de investigación-acción en Educación Física. Los instrumentos que utiliza son: el cuaderno del profesor, la revisión de documentos del alumno, informes sobre las experiencias llevadas a cabo, fotos, vídeos y los procesos de análisis colectivo en el seminario. Analiza los resultados en función de las ventajas y posibilidades y de los inconvenientes, dificultades y soluciones encontradas: (1) ventajas y posibilidades: la autoevaluación es posible y viable, tiene un indudable valor formativo, la mejora del aprendizaje y de los procesos educativos generados, coherencia con sus concepciones educativas, su relación con el desarrollo de la autonomía del alumnado, la formación de personas responsables y el desarrollo de una educación democrática, suele tener efectos muy positivos en el aprendizaje del alumnado y en su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, suele ser una experiencia formativa en sí misma, y conexión con procesos de perfeccionamiento profesional; y, (2) inconvenientes, dificultades y soluciones: las resistencias al cambio, el peso de las costumbres y rutinas, la posible duración del proceso de aprendizaje, la adecuación y viabilidad (el problema del tiempo y modo de trabajo) y los peligros de la calificación y los procesos de calificación dialogada.

Para concluir con las experiencias del grupo de investigación-acción de Segovia nos encontramos con el artículo de López y otros (2008), que publican una experiencia de evaluación cuyos objetivos principales son dos: (1) esforzarse por desarrollar una evaluación eminentemente formativa en Educación Física; y, (2) desarrollar procesos e instrumentos que faciliten la realización de una evaluación compartida en Educación Física. Metodológicamente la propuesta se lleva a cabo a través de una serie de pasos: (1) plantear una serie de preguntas-problema a resolver; (2) elabora unos criterios de calidad educativa; (3) presenta 5 líneas de actuación para sistemas e instrumentos concretos de evaluación; y, (4) desarrolla experiencias concretas fuertemente contextualizadas. Las cinco líneas de actuación en las que se basa la propuesta son las mismas a las que hace referencia López-Pastor (2006). Presenta una serie de ventajas e inconvenientes a partir de unos resultados encontrados: Ventajas: (1) respecto a su viabilidad y aplicabilidad la propuesta ha demostrado ser viable en la práctica educativa; (2) la propuesta se centra en superar la identificación entre evaluación y calificación; (3) cuando se pone en marcha de forma eficaz suele generar mejoras considerables en los aprendizajes de los alumnos, implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico del alumno; y, (4) es un sistema de evaluación más coherente con una forma de entender la educación como un proceso colectivo de intercambio y crecimiento mutuo; Inconvenientes: (1) las principales dificultades suelen centrarse en las resistencias que genera su novedad, sobre todo entre el alumnado, aunque también puede darse con parte del profesorado; y, (2) la otra dificultad, hace referencia al diferente tipo de trabajo que requiere, más continuo y con un enfoque de ayuda y mejora más que de calificación y control. Es el cambio que más cuesta al profesorado. Otro dato que consideramos destacable es que la propuesta ha sido puesta en práctica en más de cuarenta centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado por unos treinta docentes, que han aplicado este sistema de evaluación a través de las dinámicas de investigación acción.

A continuación mostramos una tabla (Tabla 2.10.) resumen de todos los trabajos citados correspondientes al grupo de trabajo de investigación-acción de Segovia.

Tabla 2.10. Trabajos correspondientes al grupo de trabajo de Segovia.

AUTOR, AÑO Y TÍTULO	ASPECTOS MÁS DETACADOS
López-Pastor y Jiménez-Cobo (1995). Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de uno mismo.	Busca una evaluación que sea significativa para alumnos y profesores en dos planos: el personal y el pedagógico. Busca favorecer el autoaprendizaje del alumno y formar para la autonomía personal.
López-Pastor (1999). Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado.	Plantea la autoevaluación de los alumnos en primaria, secundaria y formación del profesorado. Expone las experiencias de docentes que han desarrollado esta metodología de evaluación.
López-Pastor, González-Pascual y Barba (2005).La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida.	Busca que el alumnado aprenda a ser más consciente de las actitudes y la acción motriz que se ponen de manifiesto en la sesión así como buscar su mejora progresiva.
López-Pastor (Coord.) (2006).La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida.	Se esfuerza por desarrollar una evaluación eminentemente formativa en Educación Física. Presenta los resultados obtenidos tras su puesta en práctica durante doce años, mediante espirales de investigación-acción.
Torres y López-Pastor (2007). Una experiencia de evaluación formativa en educación física en educación primaria.	Presenta una propuesta de evaluación formativa llevada a cabo con alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.
López-Pastor, Barba, Monjas, Manrique, Heras, González-Pascual y Gómez-García (2007). Trece años de Evaluación Compartida en Educación física.	Revisa los principales resultados que ha encontrado a lo largo de los trece años que lleva desarrollando y poniendo en práctica procesos de Autoevaluación y Evaluación Formativa en Educación Física.
López-Pastor, Monjas, Manrique, Barba y González-Pascual (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación Física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de la coherencia.	Se esfuerza por desarrollar una evaluación eminentemente formativa en Educación Física. Desarrolla procesos e instrumentos que faciliten la realización de una evaluación compartida en Educación Física.

(Elaboración propia a partir de los trabajos citados correspondientes a al grupo de trabajo de investigación-acción e Segovia).

A continuación exponemos las experiencias de evaluación planteadas por autores de la zona de Andalucía. La primera de ellas es concretamente de la provincia de Jaén (Martínez, 2003). El autor plantea como principal objetivo obtener información del profesorado con el fin de emitir un juicio sobre el papel actual de las pruebas de aptitud física en el área de Educación Física. Como aspectos destacables plantea una serie de variables en torno a las cuales obtener la información: (1) necesidad de realizar a los estudiantes pruebas de aptitud física para evaluar el bloque de contenido de la condición física en cada uno de los ciclos educativos; (2) motivación provocada en el alumnado tras la aplicación de las pruebas de aptitud física; (3) ayuda para superarse a sí mismo; (4) conocimiento de los resultados por parte del alumnado y comparación con los demás; (5) objetividad de este tipo de evaluación; (6) justificación del tiempo empleado en su aplicación; (7) nivel de ansiedad y estrés negativo generado en el alumnado; y, (8) contribución o ayuda de los tests para mejorar los resultados posteriores. Para reflejar los resultados de su estudio expone las conclusiones más destacadas a las que llega, que son: (1) la mayor parte del profesorado de enseñanzas medias (52%) considera que para evaluar las capacidades físicas de los estudiantes debe utilizarse pruebas de aptitud física; (2) es a partir del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria cuando la mayoría del profesorado se inclina por la aplicación de estas pruebas; (3) el efecto motivador que producen estas pruebas es muy discutido, dado que el 62,7% de los profesores manifiesta sus dudas; (4) en relación a la objetividad de la evaluación por medio de test sólo el 36,8% del profesorado afirma que las pruebas de aptitud física son la forma más objetiva de evaluar y el 14,4% afirma que sus resultados no dependen mucho de la forma de llevarlas a cabo; (5) no está del todo claro que las pruebas de aptitud física ejerzan una función motivadora y evaluadora que beneficie al aprendizaje del alumno y sí considera que produce un efecto de superación; y, (6) en cuanto a la justificación del tiempo empleado en la aplicación de los test e interrumpiendo las clases, la aportación del profesorado no es concluyente, dado que el 50,3% las justifica “a veces”. Como aspectos de interés señala que los datos están recogidos en el ámbito de la provincia de Jaén y que este estudio está basado en los resultados de una encuesta realizada a 159 profesores de Educación Física de Educación Secundaria.

También desde Andalucía recogemos la propuesta que realizan Sicilia, Delgado, Sáez-López, Manzano, Varela, Cañadas, y Gutiérrez (2006).

Proponen como objetivos los siguientes: (1) conocer la jerarquización que el profesorado manifiesta al realizar la evaluación de los tipos de aprendizaje actitudinal, conceptual y procedimental a la hora de establecer la calificación del alumnado; (2) conocer la frecuencia de uso que el profesorado de Educación Física indica sobre determinados instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos; (3) analizar el significado y el papel que la calificación juega dentro del proceso de evaluación de los aprendizajes del alumnado; y, (4) analizar y detectar posibles diferencias en las variables estudiadas en función del nivel educativo del profesorado. Como aspectos más destacables mencionamos que metodológicamente la experiencia tiene las siguientes características: (1) la recogida de datos se llevó a cabo a través de un cuestionario elaborado expresamente; (2) el tamaño de la muestra corresponde a 415 sujetos, 234 de primaria y 181 de secundaria; y, (3) dentro del cuestionario que se remitió a los profesores, el bloque de preguntas sobre evaluación y calificación recogía información sobre tres variables: tipos de aprendizajes, instrumentos de evaluación de los aprendizajes e importancia concedida a la calificación del alumnado en Educación Física. Los resultados obtenidos reflejan lo siguiente: (1) el profesorado de Educación Secundaria concede mayor importancia a la evaluación de aprendizajes procedimentales y conceptuales que el profesor de Educación Primaria; (2) el profesorado de Educación Secundaria manifiesta utilizar con mayor frecuencia el examen de desarrollo y el examen tipo test, como instrumentos para la evaluación del aprendizaje conceptual, y los test de ejecución motriz y de condición física como instrumentos para la evaluación del aprendizaje procedimental; (3) por el contrario, para el profesorado de Educación Primaria lo prioritario es la evaluación de los aprendizajes actitudinales, al mismo tiempo que manifiesta un mayor uso de la observación como instrumento de evaluación de los aprendizajes procedimentales respecto al profesorado de Educación Secundaria; y, (4) entre los dos niveles educativos considerados, el profesorado de Educación Física de Educación Secundaria muestra mayor aceptación por el hecho de que la asignatura sea calificada. Como principales conclusiones los autores destacan: (1) a pesar de las diferencias encontradas entre el profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria a la hora de llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, destaca que también existen ciertas similitudes; (2) algunos resultados de este estudio apoyan la idea de

que la calificación es apreciada y utilizada como una parte necesaria de la evaluación; y, (3) los resultados de este estudio sugieren dos implicaciones: en primer lugar que deberíamos entender la evaluación como un medio para fines más amplios y en segundo lugar, el profesorado de Educación Física debería valorar la forma en que la calificación y la cultura meritocrática de la sociedad condicionan el progreso curricular de la evaluación.

La última experiencia que nosotros recogemos de la zona de la Comunidad de Andalucía es la que propone Ruiz-Ruiz (2009). Plantea una experiencia de evaluación en la que como objetivo fundamental busca que los conceptos sean aprendidos por el alumnado de la manera más práctica posible, que además amplíen sus conocimientos sobre la materia y mantengan una actitud positiva hacia la Educación Física. Metodológicamente, utiliza como instrumentos de evaluación la ficha de autoevaluación y el cuaderno del alumno. La autoevaluación puede ser realizada por escrito a través de una ficha o de forma oral aprovechando una de las últimas sesiones en las que utiliza una tarea conocida por los alumnos y de su agrado. Se llama a los alumnos uno por uno, que con la misma ficha delante, u otra similar, esta vez de forma oral, expresan su percepción de lo conseguido durante el trimestre. En cuanto a los resultados obtenidos, el autor expone los siguientes: (1) cuando consigue que los alumnos se autoevalúen a través de los cuestionarios, las dificultades y los logros conseguidos quedan claramente expuestos; (2) la experiencia muestra que la calificación dada por el profesor y la que el propio alumno se asigna suele ser en un porcentaje muy elevado la misma; (3) cuando esto no ocurre resulta bastante cómodo analizar el cuestionario con el alumno o alumna para detectar el posible error o desacuerdo; y, (4) la autoevaluación permite al alumno o alumna tomar conciencia de aquellos aspectos que debe mejorar. Otros aspectos destacables de esta experiencia de evaluación son: lo ideal sería que la autoevaluación se llevara a cabo al final de cada trimestre, y si no fuera posible, sería interesante realizarla al menos en la primera y en la tercera evaluación; la experiencia se desarrolla en Educación Secundaria.

A continuación mostramos una tabla (Tabla 2.11.) resumen de los trabajos citados correspondientes a la zona de Andalucía.

Tabla 2.11. Trabajos recogidos de la zona de Andalucía.

AUTOR, AÑO Y TÍTULO	ASPECTOS MÁS DETACADOS
Martínez (2003). La evaluación de la condición física en la Educación Física. Opinión el profesorado.	Intenta obtener información del profesorado con el fin de emitir un juicio sobre el papel actual de las pruebas de aptitud física en el área de Educación Física. Plantea una serie de variables en torno a las cuales obtener la información.
Álvaro-Sicilia, Delgado, Sáez, Manzano, Varela, Cañadas y Gutiérrez (2006). La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo.	Persigue conocer la jerarquización que el profesorado manifiesta al realizar la evaluación de los tipos de aprendizaje actitudinal, conceptual y procedimental a la hora de establecer la calificación del alumnado. Algunos resultados de este estudio apoyan la idea de que la calificación es apreciada y utilizada como una parte necesaria de la evaluación.
Ruiz (2009). Calificación y autocalificación del alumno/a en Educación Física.	Busca que los conceptos sean aprendidos por el alumnado de la manera más práctica posible, que además amplíen sus conocimientos sobre la materia y mantengan una actitud positiva hacia la Educación Física.

(Elaboración propia a partir de los trabajos citados correspondientes a la zona de Andalucía).

A continuación exponemos las experiencias de evaluación planteadas por autores de las Islas Canarias. La primera de ellas es la de Núñez y Díaz (2008a). Estos autores plantean una experiencia de evaluación en la que el objetivo principal es evaluar la credibilidad y calidad educativa en un modelo de evaluación formativa en el que se promueve la implicación del alumnado en la aplicación de los instrumentos para la evaluación de su aprendizaje. Metodológicamente se trata de un estudio de casos en un colegio de Educación Primaria. Se trata de un proceso de investigación-acción en el que utiliza instrumentos de evaluación por autoevaluación y/o coevaluación. Valida los resultados a través de los criterios de credibilidad de la investigación naturalista establecidos por Guba (1989) (credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad) y los criterios de calidad educativa propuestos por López (1999) (adecuación, relevancia, normatividad, integración y carácter ético). En cuanto a los resultados que obtiene expone una valoración positiva de cada uno de

los casos en los que se desarrolla la experiencia detallando situaciones que se dan en las sesiones. Analiza estos resultados en función de los criterios de credibilidad y de calidad educativa anteriormente mencionados. Como aspectos destacados podemos decir que la evaluación formativa se realiza a través de autoevaluación y evaluación recíproca y las actividades de evaluación se realizan en una unidad didáctica de lanzamientos y recepciones.

Estos mismos autores publican posteriormente otro artículo (Núñez y Díaz 2008b) en el que el principal objetivo es comprobar la capacidad del alumnado de primer ciclo de Educación Primaria de participar en la evaluación de su aprendizaje y en hacer más formativos los modelos de evaluación que se aplican en Educación Física. Los aspectos más descartables del estudio son: (1) la evaluación formativa se realiza cuando el alumno marca con una "X" la conducta que previamente se ha representado o se marca con un código de colores verde: conducta correcta y amarillo: conducta en desarrollo; (2) se aplican los instrumentos de evaluación mediante un proceso de evaluación recíproca ya que los alumnos evalúan a sus propios compañeros; y, (3) las actividades de evaluación se realizan en una unidad didáctica titulada: "saltos". Se trata de un proceso de investigación-acción. Los autores realizan un estudio de casos en dos colegios, uno público y otro concertado, validan los resultados a través de los criterios de credibilidad de la investigación naturalista establecidos por Guba (1989) (al igual que en la experiencia anterior) y los criterios de calidad educativa propuestos por López (1999) (al igual que en la experiencia anterior). El estudio se realiza con alumnos del primer ciclo de Educación Primaria. En cuanto a los resultados obtenidos, realiza una validación positiva en función de los criterios de credibilidad y de calidad educativa anteriormente mencionados.

También desde Canarias recogemos la aportación de Jiménez y Navarro (2008). Los autores plantean como objetivos los siguientes: (1) conocer el alcance formativo que tienen los modelos de evaluación que emplea el profesorado estudiado en el desarrollo de sus unidades didácticas; y, (2) conocer la incidencia de un instrumento de metaevaluación didáctica en el cambio de los modelos de evaluación de los profesores estudiados. Metodológicamente el estudio consta de las siguientes características: (1) realizan dos estudios de caso colectivos con el mismo diseño metodológico; (2) en cada estudio participan cuatro profesores expertos de Educación Primaria y de Educación Secundaria; (3) en los estudios se sigue un proceso de test-

postest; y, (4) ambos estudios se organizan en tres fases: la primera consiste en la evaluación de una unidad didáctica inicial para cada caso; la segunda consistió en la cumplimentación de un proceso de investigación-acción por medio de un seminario colaborativo y la tercera fase consistió en la realización de una segunda unidad didáctica y su evaluación a través del instrumento de metaevaluación. En cuanto a los resultados obtenidos los autores destacan lo siguiente: (1) en ambos estudios se produjo una transformación inequívoca de los modelos de evaluación pasando a integrar en ellos la evaluación de la enseñanza junto con la evaluación del aprendizaje; (2) la falta de implicación inicial del alumnado en la evaluación de la enseñanza fue subsanada a través del proceso de reflexión colaborativa; (3) la evaluación inicial constituye una de las debilidades de los modelos de los que partieron los profesores; (4) el efecto formativo de la evaluación se sustenta en el acto de compartir con el alumnado la información obtenida al aplicar los instrumentos de evaluación, esta interacción docente-discente hace posible la orientación del aprendizaje del alumnado; y, (5) el ámbito motor constituye una referencia constante en los modelos de evaluación de ambos estudios. Como conclusiones destacan: (1) que el estudio comprueba el papel que ha ejercido un instrumento de metaevaluación didáctica en el cambio de los modelos de evaluación de los profesores y como esta mejora se ha manifestado en los dos estudios, por tanto, considera que el valor del instrumento es doble, ya que ha conseguido que el profesorado analizado haya asimilado las claves de la evaluación formativa de su propio modelo de evaluación, y le ha señalado la orientación para la mejora; y, (2) el instrumento de metaevaluación ha actuado como un verdadero criterio de calidad formativa, en cuanto a utilidad, valor ético y precisión.

A continuación mostramos una tabla (Tabla 2.12.) resumen de los trabajos citados correspondientes a la zona de Canarias.

Tabla 2.12. Trabajos recogidos de la zona de Canarias.

AUTOR, AÑO Y TÍTULO	ASPECTOS MÁS DETACADOS
Núñez y Díaz (2008a). Evaluación formativa en Educación Física: Participación del alumnado de primer ciclo de primaria en el proceso de evaluación: lanzamientos y recepciones.	Evalúa la credibilidad y calidad educativa en un modelo de evaluación formativa en el que se promueve la implicación del alumnado en la aplicación de los instrumentos para la evaluación de su aprendizaje.
Núñez y Díaz (2008b). Evaluación formativa en Educación Física en el primer ciclo de primaria: "unidad didáctica: saltos".	Intenta comprobar la capacidad del alumnado de primer ciclo de Educación Primaria, de participar en la evaluación de su aprendizaje y en hacer más formativos los modelos de evaluación que se aplican en Educación Física.
Jiménez-Jiménez, y Navarro (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en Educación Física: dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria.	Intenta conocer el alcance formativo que tienen los modelos de evaluación que emplea el profesorado. Pretende conocer la incidencia de un instrumento de metaevaluación didáctica en el cambio de los modelos de evaluación.

(Elaboración propia a partir de los trabajos citados correspondientes a la zona de Canarias).

Pasamos a la zona de Valladolid, donde encontramos el trabajo de Fernández (2002), que plantea una experiencia de evaluación con dos objetivos fundamentales: (1) ayudar a que cada alumno se supere al máximo en función de sus posibilidades; y, (2) valorar las cualidades individuales, respetando la personalidad de cada uno y evitando cualquier tipo de discriminación. Metodológicamente diseña una ficha en la que los alumnos deben recoger varios aspectos. Los alumnos evalúan sus actitudes durante la sesión de Educación Física tomando como referencia una ficha de registro. Los alumnos que no se ajusten a las pautas establecidas no sólo han de responder ante el profesor sino ante el resto del grupo justificando su actuación. Utiliza un cuaderno de campo del alumno en el que se anotan las valoraciones y las medias de los distintos aspectos a evaluar (teoría actitud y progresos). Este cuaderno es calificado por el profesor habiendo expuesto y negociado previamente con el grupo los criterios de valoración. No refleja los resultados obtenidos en su estudio, únicamente expone un sistema de evaluación y calificación. Otros aspectos destacados son los siguientes: (1) los alumnos participan realizando el sumatorio de todos

los aspectos recogidos en la ficha, una vez hallada la nota presentan su ficha al profesor que comprobará si está de acuerdo o no con la opinión del alumno; (2) si hay acuerdo, profesor y alumno se centran en cómo se puede mejorar; (3) si no hay acuerdo se produce una entrevista entre el profesor y el alumno en la que se busca la comprensión y la opinión de los demás para alcanzar el consenso; y, (4), la propuesta se realiza con alumnos de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, ESO.

También de la zona de Valladolid encontramos la experiencia que plantea Velázquez-Callado (2006). El autor propone una experiencia de evaluación en la que no aparecen objetivos explícitamente, sólo expone su forma de entender la evaluación y los instrumentos que utiliza. Metodológicamente utiliza los siguientes instrumentos de evaluación: (a) reflexión grupal; (b) entrevistas; (c) buzón de sugerencias; (d) cuestionarios; (e) diario del profesor; y, (f) cuaderno de clase. No expone resultados de su propuesta, únicamente describe las ventajas y los inconvenientes de los instrumentos de evaluación que utiliza. Expone una propuesta que le sirve para evaluar en sus clases de Educación Física. Entiende la evaluación como un proceso de recogida de la información que se caracteriza por ser: global, continuo, integrado, formativo y compartido. Al entender la evaluación como un proceso integrado, entiende que las acciones orientadas a evaluar deben formar parte de las propias actividades del aula. No entiende la programación de actividades sólo para evaluar.

A continuación mostramos una tabla (Tabla 2.13.) resumen de los trabajos citados correspondientes a la zona de Valladolid.

Tabla 2.13. Trabajos recogidos de la zona de Valladolid.

AUTOR, AÑO Y TÍTULO	ASPECTOS MÁS DETACADOS
Fernández (2002). Evaluar en educación física a partir de los progresos del alumnado.	Ayuda a que cada alumno se supere al máximo en función de sus posibilidades. Diseña una ficha en la que los alumnos deben recoger varios aspectos. Si hay acuerdo profesor y alumno se centran en como se puede mejorar. Si no hay acuerdo se produce una entrevista entre el profesor y el alumno.
Velázquez-Callado (2006). Evaluando un programa de Educación Física para la paz.	Entiende la evaluación como un proceso de recogida de la información que se caracteriza por ser: Global, continuo, integrado, formativo y compartido. Entiende que las acciones orientadas a evaluar deben formar parte de las propias actividades del aula.

(Elaboración propia a partir de los trabajos citados correspondientes a la zona de Valladolid).

Pasamos seguidamente a la Comunidad de Madrid, donde encontramos la experiencia de Castejón (1995). Este autor publica un trabajo en el que el objetivo que se plantea es: la realización de la toma de datos para la evaluación de la condición física con la participación del alumno. Metodológicamente, organiza la clase en pequeños grupos de 4-6 alumnos con el mismo número de grupos que de pruebas. Cada grupo se sitúa en una de las pruebas que hay que realizar; de este modo hace que varios alumnos actúen simultáneamente. En el caso de la prueba de resistencia tiene que buscar otras alternativas, un miembro de la pareja se encuentra en el grupo A y el otro miembro en el grupo B. Uno actúa y el otro cuenta las vueltas y viceversa. Obtiene dos resultados fundamentalmente que son: por un lado, el incremento de la autoconfianza del alumno debido a una participación activa en las pruebas que haya que realizar. Por otro lado, la mejora considerable del tiempo empleado en la realización de las pruebas físicas (los tests). Como aspecto destacado reflejamos que los alumnos participan anotando los resultados que han obtenido sus compañeros para realizar las distintas pruebas.

A continuación mostramos una tabla (Tabla 2.14.) resumen del trabajo citado correspondiente a la zona de Madrid.

Tabla 2.14. Trabajo recogido de la zona de Madrid.

AUTOR, AÑO Y TÍTULO	ASPECTOS MÁS DETACADOS
Castejón (1995). Evaluación de la condición física: una propuesta.	Organiza la toma de datos para la evaluación de la condición física con la participación del alumno. Los alumnos participan anotando los resultados que han obtenido sus compañeros para desarrollar las distintas pruebas.

(Elaboración propia a partir del trabajo citado correspondiente a la zona de Madrid).

En Oviedo encontramos la experiencia de evaluación que plantean Santos y Fernández-Río (2009). El objetivo principal que plantean los autores es convertir al alumnado en gestor de su propio proceso de desarrollo y aprendizaje, incluida la evaluación. Estos autores publican un artículo en el que los aspectos más destacables de la propuesta son: (1) la participación del alumno se produce asistiendo a clase con el "Cuaderno de Bitácora"; (2) la evaluación gestionada por el alumno comienza, en todas las unidades didácticas, con la prueba conceptual tipo test; (3) en unidades didácticas con pruebas procedimentales cada alumno dispone de una planilla para realizar la toma de datos procedimental, todos calificaban la prueba del compañero y le entregaban la planilla de evaluación para que éste realizara el vaciado de sus datos en otra planilla; (4) en unidades didácticas de ritmo y expresión se actuaba de la misma manera pero de forma grupal; (5) en unidades didácticas sin pruebas procedimentales específicas, el profesor evalúa a los alumnos sin que los alumnos sean conscientes, al terminar, el docente pide a los alumnos que se autocalifiquen, uno por uno les requiere su autocalificación y les comunica la que él ha decidido, la nota del alumno y del profesor debe ser pareja dado el alto grado de objetividad de las pruebas; y, (6) en unidades didácticas sin pruebas procedimentales prácticas la evaluación se desarrolla a través de pruebas escritas tipo test. A pesar de que los autores están afincados en Oviedo la experiencia se lleva a cabo en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Castilla y León, con alumnos de 1º curso de Educación Secundaria Obligatoria. La herramienta pedagógica que constituye el eje central de la propuesta es el llamado "Cuaderno de Bitácora". Es un instrumento pedagógico que actuará como soporte de las sesiones teóricas y prácticas de la materia. El alumno ha de acudir a clase con el cuaderno, realizar anotaciones en este y trabajar/estudiar la materia en casa. El cuaderno está dividido en

bloques temáticos: apuntes, ejercicios prácticos, cuestionarios, sopas de letras, espacio para anotaciones, portafolio y cuadros en blanco. Los resultados obtenidos en esta experiencia muestran que: (a) la respuesta del alumnado ante la propuesta es mayoritariamente positiva; (b) se da claridad y objetividad a todo lo que se hace en la clase de Educación Física; (c) cuando el alumno se ve implicado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje capta más fácilmente los conocimientos que se le quiere transmitir e integra con mayor eficacia lo que se le enseña; (d) muestra que el alumno suele asumir su responsabilidad y no "contamina" el proceso de evaluación cuando se le implica en el mismo; (e) a medida que se desarrolla el curso escolar se produjeron situaciones en las que el alumno iba dirigiendo su propio aprendizaje; y, (f) entre las debilidades encontradas en el planteamiento señala que lleva tiempo elaborar y poner a funcionar todos los procedimientos descritos.

A continuación mostramos una tabla (Tabla 2.15.) resumen del trabajo citados correspondiente a la zona de Oviedo.

Tabla 2.15. Trabajo recogido de la zona de Oviedo.

AUTOR, AÑO Y TÍTULO	ASPECTOS MÁS DETACADOS
Santos y Fernández-Río (2009). El "Cuaderno de Bitácora" de Educación Física. Elemento central de una propuesta de Metaevaluación.	Pretende convertir al alumnado en gestor de su propio proceso de desarrollo y aprendizaje, incluida la evaluación. La participación del alumno se produce asistiendo a clase con el "Cuaderno de Bitácora".

(Elaboración propia a partir del trabajo citado correspondiente a la zona de Oviedo).

En la comunidad de La Rioja encontramos con la experiencia que propone Ruiz-Omeñaca, (2006). Este autor describe una experiencia de evaluación con los siguientes objetivos: (a) integrar la evaluación dentro de la propia actividad educativa; (b) concebir la evaluación con una finalidad esencialmente formativa; (c) poner la evaluación al servicio de las personas implicadas; (d) interrelacionar la evaluación del alumno con la del maestro; (e) adoptar una perspectiva crítica en el proceso de análisis de cuanto acontece en clase; (f) mantener la posición ética; (g) promover la participación de los alumnos en el

proceso de evaluación; (h) ser participes activos con fines compartidos; e, (i) conceder importancia a los aspectos: cognitivo, motriz, afectivo y social en la evaluación de los alumnos. Metodológicamente utiliza los siguientes instrumentos de evaluación: fichas de seguimiento de las sesiones; ficha de valoración de la unidad didáctica y de autoevaluación por parte del maestro; fichas de evaluación del alumno, autoevaluación, valoración de la unidad didáctica y de la actuación docente por parte del alumno y fichas de seguimiento individual para cada ciclo. El autor analiza los resultados de la siguiente manera: (1) tiene la percepción de mantener una relación de coherencia con el modo de entender la Educación Física que estaba en la base de su actividad didáctica; (2) los grupos reducidos ayudaban a observar, analizar, promover la participación de los alumnos, comunicar y tomar decisiones de modo compartido…; (3) es posible adecuar el propio proceso didáctico y llevar a cabo una autentica evaluación de carácter formativo; (4) resulta posible integrar en el propio proceso de evaluación aspectos de carácter cognitivo, motriz, afectivo y social; (5) este modelo de evaluación permite educar hacia el ejercicio de la libertad y la responsabilidad; (6) en ocasiones, en un mismo documento, incluye aspectos de evaluación del proceso, de los alumnos y del maestro, este hecho, permite interrelacionar la evaluación del propio proceso con la del maestro y la de los alumnos; (7) los alumnos de mayor edad a veces asumen mayor protagonismo e incluso imponen su criterio con lo que la evaluación se ve supeditada a cuestiones de liderazgo; y, (8) a veces tiene la sensación de que algunos alumnos identifican progresos con habilidad motriz. Como aspectos destacables señalamos: (1) desarrolla dos experiencias en el ámbito de un C.R.A (Colegio Rural Agrupado), la primera dentro de una escuela unitaria y la segunda en una escuela de cuatro unidades (una para Educación Infantil y tres unidades para cada ciclo de Educación Primaria); (2) la escuela unitaria está compuesta por siete alumnos (una alumna de sexto, otra de quinto, tres alumnas y un alumno de cuarto, y un alumno de primero); (3) la unidad didáctica que sirve de referencia para la escuela unitaria se titula “Equilibristas”, la dedicada al tercer ciclo de Educación Primaria se titula “Jugamos al fútbol”; y, (4) los alumnos realizan su autoevaluación, la evaluación de la actividad docente y de la actividad de clase a través de una ficha.

A continuación mostramos una tabla (Tabla 2.16.) resumen del trabajo citados correspondiente a la zona de La Rioja.

Tabla 2.16. Trabajo recogido en la zona de La Rioja.

AUTOR, AÑO Y TÍTULO	ASPECTOS MÁS DETACADOS
Ruiz-Omeñaca (2006). Una experiencia de evaluación formativa en la escuela rural.	Intenta integrar la evaluación dentro de la propia actividad educativa. Concibe la evaluación con una finalidad esencialmente formativa poniendo la evaluación al servicio de las personas implicadas. Desarrolla dos experiencias en el ámbito de un C.R.A. (Centro Rural Agrupado).

(Elaboración propia a partir del trabajo citado correspondiente a la zona de La Rioja).

Por último, desde la Comunidad Valenciana, concretamente desde Valencia, encontramos la experiencia de evaluación de Mellado (2010). Este autor plantea los siguientes objetivos en su artículo: (1) valorar si se puede mejorar la adquisición de competencias básicas en cualquier contenido de Educación Física, en el caso de estudio, mediante el baseball, pichi o béisbol, utilizando una evaluación realizada por los alumnos (la coevaluación); (2) averiguar si la coevaluación aumenta el conocimiento del béisbol; (3) saber si la coevaluación ayuda a mejorar la colaboración en el juego del béisbol; (4) identificar si la coevaluación desarrolla las habilidades del béisbol; (5) disponer de argumentos sólidos en favor de la coevaluación como recurso para mejorar las competencias en las clases de Educación Física; y, (6) comprobar, si gracias a la coevaluación, los alumnos son capaces de transmitirlo en otras áreas y aún más en su día a día. Los aspectos más destacables de esta experiencia son: (a) comienza realizando una unidad didáctica de un deporte colectivo con una evaluación tradicional observando aquellos aspectos que pensaba que iban a poder mejorar con la puesta en marcha de una unidad didáctica de las mismas características donde la evaluación la realicen los alumnos; y, (b) elige a un grupo de alumnos para que sean los que evalúan al resto, estos alumnos son elegidos por sorteo, suelen ser alumnos que destacan en el área y que desempeñan el papel de "líderes" entre sus compañeros. Utiliza un diseño metodológico mixto: por un lado utiliza un componente cuantitativo, al recoger la frecuencia con la que los alumnos responden a las preguntas del cuestionario y por otro cualitativo donde hace una interpretación de los resultados. Utiliza como método de investigación un estudio de casos

en el que los instrumentos de evaluación que utiliza son: la observación, el cuestionario y la evaluación de cada alumno a sus compañeros. La experiencia se desarrolla con 50 alumnos de dos grupos de 6º nivel de Educación Primaria de un Colegio Público. Los resultados obtenidos reflejan que: (1) la mayoría de los alumnos piensan que la coevaluación sí aumenta el conocimiento del baseball; (2) la mayoría de los alumnos piensan que la coevaluación es importante para desarrollar los aspectos de colaboración y cooperación; y, (3) al objetivo de que si la coevaluación favorece al desarrollo de las habilidades específicas del baseball, a nivel procedimental, genera unas cuestiones como: juegas mejor con la coevaluación; resultados: 33 sis, 7 no y 10 no saben; sobre si se debería utilizar la coevaluación en otros deportes: resultados 40 sis, 5 no y 5 no saben; sobre si se sienten más habilidosos utilizando la coevaluación; resultados: 25 si, 15 no y 5 no saben. La principal conclusión que saca es que la coevaluación es posible en Educación Primaria incluso con alumnado de poca edad. El único inconveniente es lo largo que resulta el proceso hasta que el alumno consigue valorar a sus compañeros de forma honesta y dialogada.

A continuación mostramos una tabla (Tabla 2.17.) resumen del trabajo citados correspondiente a la zona de Valencia.

Tabla 2.17. Trabajo recogido de la zona de Valencia.

AUTOR, AÑO Y TÍTULO	ASPECTOS MÁS DETACADOS
Mellado (2010). La coevaluación como recurso para mejorar las competencias a través del baseball.	Valora si se puede mejorar la adquisición de competencias básicas en cualquier contenido de Educación Física, en el caso de estudio, mediante el béisbol, utilizando una evaluación realizada por los alumnos. Comienza realizando una unidad didáctica de un deporte colectivo con una evaluación tradicional observando aquellos aspectos que pensaba que iban a poder mejorar con la puesta en marcha de una unidad didáctica de las mismas características donde la evaluación la realicen los alumnos.

(Elaboración propia a partir del trabajo citado correspondiente a la zona de Valencia).

6. Revisión bibliográfica de ensayos sobre evaluación formativa, autoevaluación, evaluación compartida y autocalificación en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria

6.1. Introducción

En este apartado mostramos los distintos ensayos de evaluación formativa que hemos encontrado en la revisión bibliográfica realizada. Dentro del tema que nos ocupa, la evaluación formativa, hemos seleccionado los ensayos sobre evaluación que se asemejan lo más posible a la experiencia que forma la base de nuestra investigación, es decir: ensayos sobre evaluación compartida, autoevaluación en educación y en Educación Física, autocalificación y participación del alumnado en la evaluación en Educación Física. La búsqueda la hemos centrado fundamentalmente en la etapa educativa de Educación Primaria, aunque se recogen ensayos que además de la Educación Primaria también abarcan otras etapas del sistema educativo, como la Educación Secundaria Obligatoria y la formación del profesorado.

De la misma manera que hemos hecho al exponer las experiencias de evaluación, exponemos los resultados de los ensayos en función de las zonas geográficas en las que trabajan los distintos grupos de autores que hemos seleccionado. Estos grupos suelen caracterizarse por tener metodologías de trabajo muy similares. Las zonas geográficas en los que hemos separado los ensayos de evaluación formativa encontradas son: Extremadura, León, Madrid, Segovia y Valencia. También incluimos una referencia que muestra el caso de la evaluación formativa en Brasil. Posteriormente, cuando expongamos las características más importantes de cada ensayo, comenzaremos por las provincias en las que mayor número de documentos hemos encontrado.

El primer criterio que hemos utilizado para realizar la clasificación de los documentos ha sido en función de la provincia del grupo de autores. Cuando un grupo tiene diferentes publicaciones, los trabajos se presentan en orden cronológico según el año de publicación, de esta

manera pretendemos mostrar la evolución que se ha producido en esta metodología de evaluación a lo largo de los últimos años. Analizaremos cada uno de los trabajos encontrados en función de los objetivos que pretenden, los aspectos más destacables que trata, el procedimiento que sigue o, en su caso, los resultados que se obtienen y las conclusiones a las que llega, o bien otros aspectos que consideramos destacables en relación con nuestra propuesta de evaluación formativa.

Para llegar a obtener esta relación de ensayos sobre evaluación formativa hemos desarrollado búsquedas bibliográficas en tres bases de datos: Dialnet, Google y Google académico. Hemos utilizado los siguientes términos de búsqueda: *autoevaluación en educación, autoevaluación en Educación Primaria, autocalificación en educación, evaluación formativa, evaluación formativa en Educación Primaria, evaluación formativa en Educación Física y evaluación en Educación Física en Educación Primaria*.

A continuación mostramos una tabla resumen de las referencias bibliográficas que hemos seleccionado como ensayos sobre evaluación formativa. Mostramos tres datos que consideramos destacables de cada una de las referencias seleccionadas: (1) en primer lugar el buscador en el que hemos encontrado la referencia; (2) el nombre del autor y el año de publicación; y, (3) el título completo de los artículos correspondientes a los ensayos de evaluación formativa.

Tabla 2.18. Resumen de las referencias bibliográficas seleccionadas como ensayos sobre evaluación formativa.

BUSCADOR	AUTOR Y AÑO	TITULO
Dialnet.	López-Pastor (2000).	Buscando una evaluación formativa en Educación Física: análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica.
Google Académico.	López-Pastor (2003).	Evaluación compartida en Educación Física.
Fraile Aranda (2004).	López-Pastor (2004).	La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física.
Google.	López-Pastor, Monjas, García-	Análisis crítico de los modelos tradicionales de evaluación-calificación

	Piñuela y Pérez-Brunicardi (2004).	en educación física y planteamientos de una propuesta alternativa: por una evaluación formativa y compartida.
Dialnet.	López-Pastor (2006).	La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida.
Google.	López-Pastor (2007).	La evaluación en Educación Física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado. Aportaciones, ventajas y posibilidades desde la evaluación formativa y compartida.
Fraile, A, y otros (2008).	López-Pastor, Barba, y Gala (2008).	Posibilidades de la evaluación formativa y compartida en los procesos de resolución de conflictos en educación física.
Velazquez, C. y otros (2010).	López-Pastor, Barba, Vacas y Gonzalo (2010).	La evaluación en educación física y las actividades físicas cooperativas. ¿Somos coherentes? Las posibilidades de la evaluación formativa y compartida.
Velazquez Buendía, R y Hernández Álvarez J. L. (2004).	Velazquez-Buendía y Hernández-Álvarez (2004).	Evaluación en Educación y evaluación del aprendizaje en Educación Física.
Google.	Álvarez-Méndez (2007).	La evaluación formativa.
Google Académico	Qadadeh (2008).	Aproximación al sistema de autoevaluación en Educación Física. Una opinión.
Google.	Chaparro-Aguado y Pérez-Curiel (2010).	La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos.
Dialnet.	Chamero y Fraile-García (2011).	Los grandes interrogantes de la evaluación en Educación Física.
Dialnet.	Pérez-Pérez (2000).	La autoevaluación en educación primaria.
Google.	Calatayud (2008).	La evaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad.
Dialnet.	Megías-Sayago (2010).	La autoevaluación en Educación Física.
Google.	Pérez-Pueyo y López-Pastor (2010).	La evaluación en las unidades didácticas de Educación Física: base legal, análisis de tópicos y ejemplificación.
Dialnet.	Muñoz-Palafox, Vasconcelos y Pirolo	Evaluación en Educación Física escolar.

	(2002).	

(Elaboración propia a partir de las referencias bibliográficas seleccionadas como ensayos de evaluación formativa).

De todos los resultados obtenidos en las tres bases de datos hemos utilizado seis referencias obtenidas en Dialnet (Chamero y Fraile 2011; López 2000 y 2006; Megías 2010; Muñoz-Palafox, Vasconcelos y Pirolo, 2002 y Pérez- Pérez 2000), seis referencias obtenidas en Google (Álvarez-Méndez, 2007; Calatayud, 2008; Chaparro y Pérez-Curiel, 2010; López 2007; López, Monjas, García-Piñuela, y Pérez Brunicardi 2004; y, López y Pérez-Pueyo, 2010;) y dos referencias obtenidas en Google académico (López 2003 y Qadadeh, 2008;). También hemos incluido cuatro capítulos de libros: Fraile y otros (2008); Hernández-Álvarez y Velázquez (2004); López (2004); y, Velázquez y otros (2010).

6.2. Ensayos de evaluación formativa

Los primeros ensayos que exponemos son los correspondientes al grupo de trabajo de investigación-acción de Segovia por ser este el que presenta más referencias. Dentro de este grupo, el primer ensayo de evaluación formativa que encontramos es el de López (2000). Los objetivos que plantea son: (a) conocer analizar y reflexionar sobre los planteamientos existentes actualmente sobre evaluación en Educación Física; (b) explicitar los paradigmas y planteamientos físico-motores y pedagógicos que subyacen bajo cada sistema de evaluación en Educación Física; (c) realizar un análisis crítico de las alternativas que emergen; y, (d) buscar, diseñar y comprobar, sistemas e instrumentos de evaluación en Educación Física que se adapten a nuestros planteamientos y convicciones educativas. Como aspectos más destacables podemos afirmar que: (1) analiza algunas consideraciones sobre la evaluación en Educación Física, como la encrucijada en la que se encuentra la evaluación y los enfoques curriculares y marcos de racionalidad en la enseñanza de la Educación Física; (2) analiza las funciones de la evaluación en la Educación Física y la dificultad de llevar a cabo cambios educativos reales; (3) desarrolla una serie de críticas y reflexiones sobre los modelos de evaluación dominantes en

Educación Física; y, (4) realiza una propuesta sobre posibles líneas de trabajo y actuación a la hora de buscar una evaluación formativa en Educación Física y presenta un breve análisis de los resultados más generales de los sistemas e instrumentos de evaluación contrastados en la práctica. La experiencia que se propone consta de varios apartados: (1) plantea unas preguntas problema a resolver; (2) plantea unos criterios de calidad educativa como: adecuación, relevancia, veracidad formativa e integrada; (3) plantea cuatro líneas de actuación: el cuaderno del profesor, las fichas sesión, las fichas unidad didáctica y los cuadernos del alumno, las fichas y hojas para el alumnado y la investigación-evaluación; y, (4) plantea algunas ventajas e inconvenientes encontrados. Entre las ventajas están: (a) que la evaluación está integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, (b) aporta más información y profundidad de los procesos que tienen lugar, (c) posibilita mejor relación profesor-alumno, (d) puede darse una aplicación directa en la práctica del proceso evaluador, (e) la evaluación está al servicio del proceso del alumno y del profesor, (f) la observación adquiere un papel fundamental, (g) diseña instrumentos de evaluación; y, (h) se adecua a las finalidades pretendidas. Como inconvenientes y dificultades plantea: (a) la dificultad de recoger información todos los días de todos los alumnos, (b) la dificultad del conocimiento mutuo profesor alumno; y, (c) el esfuerzo del profesor.

La segunda referencia del grupo de Segovia es la que propone López (2003). Defiende la conveniencia de avanzar hacia procesos de evaluación compartida (dentro de un modelo de evaluación formativa), tanto en las diferentes etapas educativas como en la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física. Realiza un repaso y revisión de cuestiones que considera importantes a la hora de profundizar en esta temática: (a) razones para avanzar hacia procesos de evaluación compartida; (b) orientaciones metodológicas sobre como hacerlo; (c) implicaciones que tienen con la fase de calificación; y, (d) también muestra su propuesta de evaluación formativa y compartida. Realiza una aclaración de los términos más repetidos y utilizados. Hace una revisión de las diferentes propuestas y experiencias sobre autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida que han sido difundidas en el área de Educación Física. También cuestiona algunos de los tópicos más habituales sobre la temática de la evaluación en Educación Física. La metodología que propone para realizar la evaluación compartida parte en primer lugar de plantear una serie de preguntas-problema como: ¿Cómo integrar la

evaluación dentro de los procesos de aprendizaje? o ¿Cómo plantear un sistema de evaluación con una orientación claramente formativa y continua? En segundo lugar, establece unos criterios a intentar cumplir en su sistema de evaluación como son: adecuación, relevancia, veracidad, formativa, integrada, y ética. En tercer lugar destaca que la propuesta está basada en cuatro líneas de actuación que son: el cuaderno del profesor, las fichas-sesión y la ficha-unidad didáctica, las fichas y hojas para el alumnado y el cuaderno del alumnado y, por último, dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación. En este trabajo el autor muestra la dinámica de trabajo que un grupo de profesores y profesoras ha venido practicando a lo largo de los diez últimos años practicando formas compartidas de evaluación en Educación Física.

La siguiente referencia del grupo de Segovia es López (2004). Como objetivos plantea los siguientes: (a) presentar las razones pedagógicas para potenciar la participación del alumnado en los procesos evaluativos; (b) revisar las propuestas y experiencias desarrolladas sobre autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida en Educación Física, así como las ventajas e inconvenientes encontrados; (c) clasificar términos y conceptos que se utilizan habitualmente en los trabajos sobre la participación del alumnado en los procesos de evaluación educativa; y, (d) desarrollar algunas técnicas y procedimientos para potenciar la participación del alumnado en su evaluación. Dentro de los aspectos más destacados que trata encontramos los siguientes: (1) trata el tema de la participación del alumno en los procesos de evaluación en el área de Educación Física y defiende la necesidad de avanzar hasta procesos de evaluación compartida ya que entiende que quedarse solo en la autoevaluación puede ser también una situación parcial; (2) presenta una serie de razones que existen para poner en práctica y potenciar este tipo de planteamientos y, a continuación, intenta revisar alguna de las propuestas y experiencias de participación del alumnado en los procesos de evaluación que se han desarrollado en nuestro país dentro del área de Educación Física; y, (3) realiza una breve definición de los conceptos clave en esta temática como son: autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida, calificación dialogada y evaluación democrática y desarrolla algunos ejemplos de actividades, dinámicas, técnicas e instrumentos que permiten la participación del alumnado en los procesos de evaluación. Los ejemplos de actividades, dinámicas, técnicas e instrumentos que desarrolla han sido puestos en

práctica por un grupo de profesores de Educación Física, a través de ciclos de investigación-acción. Representan una lista de posibilidades para que cada profesor pueda elegir la que más le interese y la que más se adecue a sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Las actividades que propone se dividen en actividades para realizar durante los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje y actividades para realizar al final de una unidad didáctica, trimestre y/o curso. Como aspectos más destacables el autor concluye que: (1) hay preocupación entre el profesorado de Educación Física a la hora de avanzar hacia modelos y sistemas de evaluación más formativos y pedagógicos, en este sentido, afirma que favorecer la participación del alumnado en los procesos evaluativos puede ser una estrategia interesante y conveniente; y, (2) apuesta por las dinámicas colaborativas de perfeccionamiento profesional como una de las muchas propuestas para avanzar hacia formas más educativas, democráticas y formativas de desarrollar la evaluación en el área de Educación Física.

También dentro del grupo de investigación acción de Segovia recogemos la referencia de López, Monjas, García-Piñuela, y Pérez-Brunicardi (2004). Estos autores plantean como objetivos: (a) realizar un análisis crítico de los modelos tradicionales de evaluación-calificación en Educación Física; (b) presentar una propuesta alternativa de mayor valor formativo que un grupo de profesores llevan experimentando y desarrollando desde hace nueve años; y, (c) apostar por una evaluación formativa, así como por formas colaborativas de evaluación que denominan "*Evaluación Compartida"*. Como aspectos más destacables que trata destacamos que: (a) aporta ocho razones por las cuales considera que hay que dejar de aplicar los habituales test de condición física como forma de calificación de los alumnos en el área de Educación Física; y, (b) muestra las líneas básicas de su propuesta de evaluación llevada a cabo a lo largo de los nueve últimos años. En cuanto al procedimiento que siguen, llevan a cabo los siguientes pasos: (1) los autores se plantean una serie de preguntas-problema a resolver; (2) elaboran unos criterios de calidad educativa que deben cumplir sus sistemas y propuestas de evaluación; y, (3) presentan algunas líneas de actuación para sistemas e instrumentos concretos de evaluación a partir del trabajo que han desarrollado en los últimos nueve años. De las experiencias y procesos de evaluación que han generado en todos estos años, dos aspectos que consideran importantes son: (1) el esfuerzo por desarrollar una evaluación eminentemente formativa en Educación Física; y, (2) el

interés por desarrollar procesos e instrumentos que faciliten la realización de una Evaluación Compartida en Educación Física.

La siguiente referencia es la que propone López (2006). Como objetivos plantea los siguientes: (a) ofrecer una alternativa al modelo tradicional de evaluación en Educación Física; (b) esforzarse por desarrollar una evaluación eminentemente formativa en Educación Física; y, (c) interés por desarrollar procesos e instrumentos que faciliten la realización de una evaluación compartida en Educación Física. Como aspectos más destacables que trata destacamos que: (a) realiza un análisis crítico del modelo tradicional de evaluación calificación en Educación Física. Aporta diez razones por las que cree urgente su superación. Estas son: (1) criticas encontradas a este modelo desde la bibliografía, (2) reduccionismo en cuanto a las finalidades de la Educación Física, (3) superficializa el aprendizaje, (4) utilización calificadora, (5) adecuación entre la finalidad de la Ecuación Física y los instrumentos de evaluación utilizados, (6) acientificidad del proceso y su imposibilidad de aplicación sobre objetivos complejos, (7) la búsqueda del status con la evaluación en la Educación Física, (8) la disminución del tiempo de enseñanza-aprendizaje, (9) el desconocimiento y el temor a adentrarse en otros sistemas de evaluación-calificación; y, (10) la cuestión de la medición de todas las variables; y, (b) muestra su propuesta de evaluación en Educación Física que es la evaluación formativa y compartida. Para mostrar los resultados analiza las ventajas y los inconvenientes encontrados al adentrarse hacia enfoques y prácticas de Educación Física de mayor calidad educativa.

También del grupo de trabajo de Segovia es la de López (2007). Como principal objetivo se analizan las relaciones, posibilidades y ventajas que existen entre la utilización de sistemas de evaluación formativa y compartida y la atención a la diversidad del alumnado. Entre los aspectos más destacados que trata están: (1) en primer lugar parte de una crítica al modelo tradicional de evaluación calificación. El autor realiza diez críticas al modelo tradicional de evaluación basadas en diferentes aspectos; (2) el siguiente paso es la presentación de su propuesta de actuación y los pasos que los han llevado hasta los instrumentos y técnicas concretas de evaluación en la práctica educativa: (3) expone algunas razones educativas para potenciar la participación del alumnado en los procesos de evaluación; y, (4) analiza las relaciones entre la evaluación formativa y la atención a la diversidad en Educación Física. En lo concerniente al procedimiento

que sigue destacamos que: (a) se esfuerza por desarrollar una evaluación formativa y compartida; (b) las fases de realización de la propuesta son: plantear una serie de preguntas problema a resolver, elaborar unos criterios de calidad evaluativa, estructurar cinco líneas de actuación para sistemas e instrumentos concretos de evaluación y adaptarlo y concretarlo para cada profesor y cada contexto educativo específico y contrastarlo en la práctica; y, (c) para realizar la valoración de la propuesta analiza una serie de inconvenientes y soluciones y de ventajas. Como inconvenientes y soluciones destacan: que durante la aplicación de esta forma de evaluar y calificar pueden surgir dificultades y resistencias y que requiere un trabajo de diferente tipo con una mayor implicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como ventajas destaca la valoración positiva de alumnado y profesorado, la coherencia del sistema, la relación de es tipo de sistemas de evaluación formativa con los procesos de perfeccionamiento profesional. Como aspectos destacables señalamos que: (a) en el grupo de trabajo en el que se desarrolla este sistema de evaluación y calificación entienden que la atención a la diversidad del alumnado implica una doble línea de actuación: por un lado la atención a la diversidad de todo el alumnado presente en todo grupo clase y por otro lado la atención al Alumnado Con Necesidades Educativas Específicas; (b) analiza tres tipos de procesos evaluativos con los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales; y, (c) propone un protocolo de seguimiento para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales y el tratamiento de la diversidad en Educación Física.

La siguiente referencia del grupo de Segovia es la que proponen López, Barba y Gala en (2008). Estos autores tienen como objetivo: explicar las posibilidades que tiene la evaluación formativa y compartida como estrategia didáctica que facilita la resolución de conflictos en el aula. Desarrollan una revisión de las técnicas e instrumentos de evaluación que utilizan los programas de Educación Física experimentados en España que más adecuados y eficaces han demostrado ser a la hora de lograr un buen clima de convivencia en el aula, así como enseñar al alumnado a resolver sus conflictos de forma pacífica y dialogada. Presentan una propuesta alternativa denominada: *Evaluación formativa y compartida*, que entienden que posee un mayor valor pedagógico que los planteamientos tradicionales. Presentan un par de experiencias desarrolladas en las que se explica como el sistema de evaluación utilizado resulta ser un instrumento

muy útil para avanzar hacia los procesos de resolución de conflictos. Realizan una revisión de las técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida que pueden ser útiles para trabajar la resolución pacífica de conflictos en el aula de Educación Física. La propuesta ha sido desarrollada a lo largo de los últimos catorce años por un grupo de profesores de Educación Física de diferentes etapas educativas (infantil, primaria, secundaria y universidad) a través de procesos de investigación-acción sobre su propia práctica educativa, organizados como actividad de formación permanente. Los autores afirman que este tipo de evaluación no es una técnica neutra, sino que guarda una fuerte relación con el modelo de Educación Física en el que creen, las convicciones educativas que tienen y las prácticas que llevan a cabo en el aula.

La última referencia que recogemos del grupo de trabajo de Segovia es la que proponen López, Barba, Vacas y Gonzalo (2010). El objetivo principal que persiguen es: analizar la necesaria coherencia que debería existir en los programas de Educación Física cooperativa, entre las finalidades que se persiguen, el tipo de metodología y actividades que se llevan a cabo y el enfoque de evaluación que se utiliza. Los autores realizan un pequeño análisis sobre las relaciones que existen entre las propuestas y programas de Educación Física cooperativa y la forma de entender y realizar la evaluación. Presentan un análisis crítico de las prácticas de evaluación en Educación Física que han sido más habituales en nuestro país durante muchos años, y que todavía siguen llevándose a cabo en muchos centros educativos y enseñándose en los centros de formación del profesorado. La propuesta se ha llevado a cabo a lo largo de quince años y la han puesto en práctica en todas las etapas del sistema educativo, a través de un grupo de trabajo cooperativo que utiliza como metodología principal la investigación acción. Los autores consideran que generan una propuesta alternativa que consideran de mayor calidad educativa y que denominan: *La evaluación formativa y compartida*.

A continuación mostramos una tabla (Tabla 2.19.) resumen de todos los trabajos citados correspondientes al grupo de trabajo de investigación-acción de Segovia.

Tabla 2.19. Trabajos correspondientes al grupo de trabajo de investigación acción de Segovia.

AUTOR, AÑO Y TÍTULO	ASPECTOS MÁS DETACADOS
López-Pastor (2000). Buscando una evaluación formativa en Educación Física: análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica.	Analiza algunas consideraciones sobre la evaluación en Educación Física, como la encrucijada en la que se encuentra la evaluación y los enfoques curriculares y marcos de racionalidad en la enseñanza de la Educación Física. Realiza una propuesta sobre posibles líneas de trabajo y actuación a la hora de buscar una evaluación formativa en Educación Física.
López-Pastor, (2003). Evaluación compartida en Educación Física.	Defiende la conveniencia de avanzar hacia procesos de evaluación compartida, dentro de un modelo de evaluación formativa, en las diferentes etapas educativas y en la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física. Hace una revisión de las diferentes propuestas y experiencias sobre autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida que han sido difundidas en el área de Educación Física.
López-Pastor, (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física.	Trata el tema de la participación del alumno en los procesos de evaluación en el área de Educación Física. Presenta una serie de razones para poner en práctica y potenciar este tipo de planteamientos. Indica que hay preocupación entre el profesorado de Educación Física a la hora de avanzar hacia modelos y sistemas de evaluación más formativos.
López-Pastor, Monjas García-Piñuela y Pérez-Brunicardi (2004). Análisis crítico de los modelos tradicionales de evaluación-calificación en Educación Física y planteamiento de una propuesta alternativa: por una evaluación formativa y compartida.	Realiza un análisis crítico de los modelos tradicionales de evaluación y calificación en el área de Educación Física. Presenta una propuesta de evaluación que considera de mayor valor formativo. Apuesta por unas prácticas de evaluación formativa y compartida.
López-Pastor (2006). La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento	Ofrece una alternativa al modelo tradicional de evaluación en Educación Física. Realiza un análisis crítico del modelo tradicional de evaluación calificación en

de una alternativa: la evaluación formativa y compartida.	Educación Física. Muestra su propuesta de evaluación en Educación Física que es la evaluación formativa y compartida.
López-Pastor (2007). La evaluación en Educación Física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado. Aportaciones, ventajas y posibilidades desde la evaluación formativa y compartida.	Analiza las relaciones, posibilidades y ventajas que existen entre la utilización de sistemas de evaluación formativa y compartida y la atención a la diversidad del alumnado. Expone algunas razones educativas para potenciar la participación del alumnado en los procesos de evaluación. Analiza tres tipos de procesos evaluativos con los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
López-Pastor, Barba y Gala (2008). Posibilidades de la evaluación formativa y compartida en los procesos de resolución de conflictos en educación física.	Explica las posibilidades que tiene la evaluación formativa y compartida como estrategia didáctica que facilita la resolución de conflictos en el aula. Realiza una revisión de las técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida que pueden ser útiles para trabajar la resolución pacífica de conflictos en el aula de Educación Física.
López-Pastor, Barba, Vacas, y Gonzalo (2010). La evaluación en educación física y las actividades físicas cooperativas. ¿Somos coherentes? Las posibilidades de la evaluación formativa y compartida.	Analiza la coherencia que debería existir en los programas de Educación Física Cooperativa, entre las finalidades que se persiguen, el tipo de metodología y actividades que se llevan a cabo y el enfoque de evaluación que se utiliza.

(Elaboración propia a partir de de los trabajos citados correspondientes al grupo de trabajo de investigación-acción de Segovia).

Pasamos seguidamente a la Comunidad de Madrid donde encontramos varias referencias. La primera de ellas es la que proponen Velázquez-Buendía y Hernández-Álvarez (2004). Estos autores analizan el concepto de evaluación así como su significado y funciones en la práctica. Tratan en la evaluación dentro del campo de la educación y aborda la finalidad y las funciones que la evaluación tiene dentro del campo educativo. Destacan que en el ámbito educativo la evaluación tiene dos finalidades fundamentales que son: (1) emitir un juicio; y, (2) tomar decisiones. Hacen una clara distinción entre la evaluación

sumativa y la evaluación formativa. Entienden la evaluación formativa como todas aquellas actividades de evaluación que tienen por objeto la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Abordan la evaluación de los aprendizajes dentro del área de Educación Física. Distingue tres ámbitos: (a) el determinado por lo que constituye o puede constituir el objeto de la evaluación en Educación Física; (b) el que se refiere a los procedimientos, técnicas e instrumentos que se deben aplicar en la evaluación de esta área; y, (c) el que concierne al momento en el que deben ser aplicados tales procedimientos, técnicas e instrumentos.

Por su parte Álvarez-Méndez (2007), plantea un tipo de evaluación que forme parte del aprendizaje más que de la enseñanza y que se base en un diálogo entre el profesor y el alumno, sin excluir ni a uno ni a otro. En esta línea, propone sustituir el examen, como ejercicio puntual, por un proceso continuo en el que todos los agentes aprenden de los aciertos y también de los errores. Plantea la idea de que detrás de cada modelo de evaluación hay un proyecto educativo, un modelo de escuela, una visión de la sociedad y un modo de concebir a un ciudadano educado. Establece una clara distinción ente la evaluación y el examen y apuesta por el ejercicio de una evaluación formativa ya no de una clase o grupo de alumnos sino del sistema en su conjunto. El cambio que propone pasa por sustituir el peso del instrumento, que es puntual, y ponerlo en la evaluación, que es proceso. Afirma que el sistema educativo refuerza su intención selectiva encubriéndola en sus formas de evaluar y en los sistemas de calificación. Concluye afirmando que si todos los implicados en el proceso educativo deben aprender de la evaluación, los alumnos cuyos aprendizajes sean bien evaluados serán, sin duda, ciudadanos mejor educados. Apuesta porque la tarea es posible, merece la pena y hay razones para el optimismo; termina indicando que:

> *"no es justo quitarles a los alumnos de hoy la ilusión de que una educación mejor es posible. Y nosotros, los profesores, estamos llamados a convertirla en realidad."(Álvarez Méndez 2007:100).*

Siguiendo con en la zona de Madrid encontramos la aportación de Qadadeh (2008). En ella plantea una reflexión en torno al sistema de evaluación de la autoevaluación. Como aspectos más destacables analiza el método de evaluación a través de la técnica de la autoevaluación. Para ello analiza una serie de aspectos entre los que se encuentran: (a) el papel del profesor y los objetivos metas y

finalidades que deben conocer y dominar; (b) la adecuación del sistema para acceder a los aprendizajes en la universidad, el instituto y el colegio; (c) la superación del sistema de evaluación tradicional; (d) la participación del alumnado; y, (e) las distintas formas de llevar a cabo procesos de evaluación y la adecuación de los mismos. El autor expone una serie de ventajas e inconvenientes de este sistema de evaluación. Como ventajas destacan: (1) se trata del mejor sistema para conseguir los aprendizajes de los contenidos; (2) el alumno es el que mejor se da cuenta de su esfuerzo, dedicación y compromiso; (3) este método se centra en la persona y en todas las dimensiones de la misma; (4) las clases tienen una dinámica más participativa y democrática por parte del alumno; (5) se aprenden otras formas de llevar a cabo los procesos de evaluación; y, (6) le sirve al profesor para utilizar diferentes recursos. El inconveniente más destacado que expone es que los propios profesores no acaban de tener claro cuáles son los objetivos, metas y finalidades que deben conocer y dominar. A modo de conclusiones destaca que: (a) una premisa fundamental a la hora de plantear este sistema de evaluación es responder a las siguientes preguntas: ¿quién evalúa? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?; (b) más importante aun que todo eso, es el hecho de plantearse, antes de pretender evaluar o enseñar nada, unos *"principios ético-morales que sean beneficiosos para la humanidad"*; y, (c) por ultimo reconoce que pese a las reticencias que tuvo en un principio, en las escasas ocasiones en las que ha participado en este sistema de evaluación, siempre ha salido con un gran sabor de boca, ya que se encuentran entre las asignaturas de las que más ha aprendido del profesor.

También de la zona de Madrid recogemos la aportación de Chaparro y Pérez-Curiel (2010). Estas autoras proponen un trabajo en el que tratan como aspectos más destacables los siguientes: (a) analizan el significado de la evaluación en base a las distintas definiciones de evaluación que proponen diferentes autores tanto desde el enfoque tradicional como desde el enfoque alternativo; (b) responde a los interrogantes básicos sobre la evaluación en Educación Física como son: ¿por qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cuándo evaluar? y ¿cómo evaluar?; (c) analiza los quienes en la evaluación en Educación Física: ¿quién evalúa?, ¿a quién evaluar?, ¿para quién evaluar? y ¿a quién beneficia la evaluación?; y, (d) finalmente realiza un análisis comparativo de todas estas cuestiones en función de la perspectiva tradicional y de la perspectiva alternativa de evaluación en Educación Física. Las autoras concluyen analizando varias cuestiones:

(a) la elección de uno u otro modelo, deberá mantener una coherencia con la idea de educación y con el contexto social en el que se desarrolla; (b) defienden la contextualización de la educación en el marco de la sociedad en la que vivimos, una sociedad democrática, por lo que la evaluación no debe ser un proceso ajeno a esta realidad; y, (c) defienden una perspectiva alternativa de evaluación que se encuentre dentro del propio proceso educativo en todas sus fases y momentos, que analice todos los agentes que intervienen, que responda a criterios de rigor y que permita que el alumnado sea parte activa y consciente de qué, para qué y por qué se hace.

Como última referencia que nosotros recogemos de la zona de Madrid señalamos la de Chamero y Fraile-García (2011). El objetivo principal que persiguen los autores es el de profundizar sobre los grandes interrogantes que giran en torno a la concepción de la evaluación. Como aspectos más destacables que tratan están los siguientes: (1) analizan la conceptualización del término evaluación, intenta responder a las preguntas: ¿qué entendemos por evaluar?, ¿para qué evaluar? y ¿por qué evaluar?, de las definiciones de evaluación que analiza concluye que hay una evaluación apoyada en medir y otra evaluación apoyada en valorar; y, (2) analiza las cuestiones relativas al ¿qué entendemos por evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿por qué evaluar?, y ¿qué, como, cuando y a quién evaluar? desde los modelos, enfoques o paradigmas tradicionales en evaluación y desde los modelos, enfoques o paradigmas alternativos en evaluación. Los autores concluyen que: (1) el nuevo carácter de la Educación Física hace que sea entendida como un área que pretende el desarrollo integral del alumnado, para ello debemos utilizar un sistema de evaluación que realmente cumpla con los objetivos trazados y no pensar en una mera medición de cierto tipo de cualidades o capacidades; (2) apuesta por una evaluación formativa cuya esencia es la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, un modelo de evaluación alternativa que en contra de los modelos tradicionales imperantes favorece una evaluación participativa y democrática; (3) pretende proporcionar una evaluación en la que el alumno sea partícipe de su propio aprendizaje manteniendo a los alumnos informados constantemente sobre sus logros y procesos; y, (4) si verdaderamente queremos socializar a nuestros alumnos debemos apostar por este tipo de evaluaciones alternativas.

A continuación mostramos una tabla (Tabla 2.20.) resumen de todos los trabajos citados correspondientes a la zona de Madrid.

Tabla 2.20. Trabajos correspondientes a la zona de Madrid.

AUTOR, AÑO Y TÍTULO	ASPECTOS MÁS DETACADOS
Velazquez-Buendía y Hernández-Álvarez (2004). Evaluación en Educación y evaluación del aprendizaje en Educación Física.	Analiza el concepto de evaluación así como su significado y funciones en la práctica. Aborda la evaluación de los aprendizajes dentro del área de Educación Física distinguiendo tres ámbitos: el determinado por lo que constituye el objeto de la evaluación en Educación Física, el que se refiere a los procedimientos, técnicas e instrumentos que se deben aplicar en la evaluación y el que concierne al momento en el que deben ser aplicados estos.
Álvarez-Méndez (2007). La evaluación formativa.	Aboga por un tipo de evaluación que forme parte del aprendizaje más que de la enseñanza y que se base en un diálogo entre el profesor y el alumno, sin excluir ni a uno ni a otro. Plantea la idea de que detrás de cada modelo de evaluación hay un proyecto educativo, un modelo de escuela, una visión de la sociedad y un modo de concebir a un ciudadano educado.
Qadadeh (2008). Aproximación al sistema de autoevaluación en Educación Física. Una opinión.	Plantear una reflexión en torno al sistema de evaluación de la autoevaluación. Analiza el método de evaluación a través de la técnica de la autoevaluación. Para ello analiza una serie de aspectos entre los que se encuentran: el papel del profesor, la adecuación del sistema para acceder a los aprendizajes en los distintos niveles educativos, la superación del sistema de evaluación tradicional y la participación del alumnado.
Chaparro y Pérez-Curiel (2010). La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos.	Responde a los interrogantes básicos sobre la evaluación en Educación Física como son: ¿Por qué evaluar?, ¿Para qué evaluar?, ¿Qué evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, ¿Cómo evaluar? Defiende una perspectiva alternativa de evaluación que se encuentre dentro del propio proceso educativo.
Chamero y Fraile-García (2011). Los grandes interrogantes de la evaluación en Educación Física.	Profundiza sobre los grandes interrogantes que giran en torno a la concepción de la evaluación. Apuesta por una evaluación formativa cuya esencia es la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

(Elaboración propia a partir de de los trabajos citados correspondientes a los autores de Madrid).

Seguidamente pasamos a Valencia donde la primera referencia que analizamos es la de Pérez- Pérez (2000). El autor tiene como objetivo presentar una modalidad de evaluación como es la autoevaluación. Afirma que esta técnica considera ampliamente el punto de vista del alumnado, hasta el punto de convertirlo en protagonista y corresponsable de su propio aprendizaje. Como aspectos más destacables incluye los siguientes: (1) valora las capacidades individuales de los alumnos, trata de que cada alumno tome conciencia de sus propias capacidades y de que saque el mayor rendimiento a su proceso de construcción personal; (2) planifica adecuadamente los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, se trata de evitar incertidumbre a los alumnos redactando los objetivos y criterios de evaluación de forma que sean comprensibles para ellos; (3) se realiza una autocorrección de las actividades, se trata de que sean los propios alumnos quienes, con la ayuda del profesor, realicen la corrección de sus actividades; y, (4) los alumnos realizan una autoevaluación de los contenidos mediante una ficha de autoevaluación que confecciona el profesor, en ella se presentan los contenidos fundamentales de cada área de aprendizaje y se incluye una casilla para que el alumno se autoevalúe, paralelamente el profesor realiza su propia valoración que permite una fácil comparación con la autoevaluación del alumno, estas mismas fichas sirven como boletín de notas. En cuanto a los resultados obtenidos el autor destaca lo siguiente: (1) clarificar los objetivos tiene unas ventajas como las siguientes: (a) tiene una visión global de lo que se espera que ellos aprendan en un determinado periodo de tiempo, (b) los alumnos van comprendiendo de modo progresivo que el aprendizaje supone algo más que las actividades aisladas que realizan, (c) se van acostumbrando a realizar una reflexión inicial, con la ayuda del profesor (que comienza preguntando lo que saben sobre el tema); y, (2) autocorregir las actividades presenta las siguientes ventajas: (a) supone un nuevo repaso a los contenidos trabajados, (b) el alumno se ve obligado a mantener un elevado grado de atención y concentración, (c) permite que el alumnado observe los diferentes enfoques y estrategias utilizados por sus compañeros en la solución de problemas o cuestiones planteadas, (d) constituye una metodología muy apropiada para generar conflictos cognoscitivos y controversias conceptuales en el alumnado, (e) permite al profesor incidir sobre el autoconcepto de determinados alumnos mediante la distribución de las preguntas con unos criterios y unas intenciones determinadas y, (f) constituye un método para el aprendizaje de habilidades de expresión

oral. Como conclusiones el autor señala las siguientes: (1) uno de los aspectos más positivos de la autoevaluación está en la reflexión que produce en los alumnos y alumnas sobre su aprendizaje y sobre su comportamiento, y en la retroalimentación que genera el propio proceso; también es importante la información que obtiene el propio profesor sobre la percepción que tiene su alumnado de los niveles de aprendizaje alcanzados; y, (2) es un modelo que se ajusta a lo que debe ser una evaluación formativa en los siguientes aspectos: es una evaluación continua, es una evaluación integral, es individualizada y es democrática.

También de Valencia es la aportación que recogemos de Calatayud (2008). Como principal objetivo pretende: ofrecer la oportunidad de presentar la autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad. Se persigue que el alumno sea capaz de valorar su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Como aspectos más destacables destaca los siguientes: (1) una enseñanza de calidad debe ser sinónima de atender a los diferentes ritmos de estudio y de aprendizaje de los alumnos; (2) una de las estrategias que puede contribuir a afrontar la diversidad de los discentes en el aula es enseñarles a que evalúen su propio aprendizaje; (3) la autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente; y, (4) entre los beneficios que presenta la realización de una autentica autoevaluación destacan los siguientes: (a) es uno de los medios para que el alumno conozca y tome conciencia de su progreso personal, (b) ayuda a los discentes a responsabilizarse de sus actividades, (c) es un factor de motivación y refuerzo del aprendizaje, (d) permite al docente conocer la valoración que se hace del aprendizaje, (e) es una actividad que ayuda a reflexionar individualmente, (f) puede sustituir a otras formas de evaluación, (g) ayuda a profundizar en un mayor autoconocimiento; y, (h) posibilita la autonomía del alumno. En cuanto al procedimiento que sigue destacamos que: (1) presenta un listado de técnicas que se pueden utilizar para hacer realidad los procesos de autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad, estas son: el bloc de autoevaluación, hoja de plan semanal, herramientas de autorreflexión elaboradas por el profesor, el diario del estudiante y el portafolio, instrumento para la evaluación formativa del estudiante; y, (2) esta forma de practicar la evaluación brinda la oportunidad de conocer cómo piensa cada uno de

los estudiantes y cómo es su proceso de razonamiento, recoge información de los productos y de los procesos de enseñanza aprendizaje, facilita que todas las tareas de enseñanza y aprendizaje que realizan los alumnos se organicen de manera coherente y es una de las estrategias mejores de conocimiento de los contenidos de y de los ritmos de estudio de la asignatura según las características de los alumnos. Como principal conclusión la autora señala que la atención a la diversidad conlleva ritmos de estudio distintos según las características del alumno y la autoevaluación puede contribuir a afrontarla con garantías de éxito.

A continuación mostramos una tabla (Tabla 2.21.) resumen de los trabajos citados correspondientes a la zona de Valencia.

Tabla 2.21. Trabajos correspondientes a la zona de Valencia.

AUTOR, AÑO Y TÍTULO	ASPECTOS MÁS DETACADOS
Pérez-Pérez (2000). La autoevaluación en educación primaria.	Presenta una modalidad de evaluación que considera ampliamente el punto de vista del alumno hasta convertirlo en protagonista y corresponsable de su propio aprendizaje: la autoevaluación. Valora las capacidades individuales de los alumnos. Trata de que cada alumno tome conciencia de sus propias capacidades.
Calatayud (2008). La evaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad.	Presenta la autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad y persigue que el alumno sea capaz de valorar su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Presenta un listado de técnicas que se pueden utilizar para hacer realidad los procesos de autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad.

(Elaboración propia a partir de de los trabajos citados correspondientes a la zona de Valencia).

De la comunidad extremeña, concretamente de Badajoz, recogemos la aportación que realiza Megías (2010). Tiene como principal objetivo llevar a cavo un análisis acerca de la importancia de la autoevaluación en la materia de Educación Física. Como aspectos más destacables consideramos los siguientes: (1) analiza el concepto de autoevaluación y diferencia entre la autoevaluación discente y la autoevaluación

docente; (2) describe a los cuestionarios y al diario como los mecanismos que pueden ser más adecuados para llevar a cabo la de autoevaluación discente; (3) con respecto a la autoevaluación docente señala como técnicas las siguientes (basado en Barber, 1997): retroalimentación proporcionada por cintas de vídeo y audio, hojas de autoclasificación, informes elaborados por el propio profesor, materiales de autoestudio, modelaje, observación realizada por una persona ajena, cuestionarios, uso de un asesor, un experto o un colega y comparación de estándares; y, (4) también menciona como técnicas de autoevaluación discente la lista de control, la escala de valoración, el portafolio y el diario del profesor. La propuesta no refleja resultados propiamente dichos pero si concluye afirmando: (1) existen un gran número de instrumentos de evaluación que pueden servir al docente de Educación Física para evaluar al alumnado que, en función de su uso, tendrán un determinado valor formativo; (2) los instrumentos de autoevaluación desarrollan la capacidad reflexiva para asumir las críticas de una manera positiva; y, (3) con la autoevaluación se persigue que el alumno sea capaz de valorar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación mostramos una tabla (Tabla 2.22.) resumen del trabajo citado correspondiente a la zona de Extremadura.

Tabla 2.22. Trabajo correspondiente a la zona de Extremadura.

AUTOR, AÑO Y TÍTULO	ASPECTOS MÁS DETACADOS
Megías (2010). La autoevaluación en Educación Física.	Analiza la importancia de la autoevaluación en la materia de Educación Física. Analiza el concepto de autoevaluación y diferencia entre la autoevaluación discente y la autoevaluación docente.

(Elaboración propia a partir de del trabajo citado correspondiente a la zona de Extremadura).

De León recogemos la propuesta que realizan Pérez-Pueyo y López (2010). Como objetivo principal los autores señalan el de revisar la base legal del Ministerio de Educación en la programación de las unidades didácticas en el área de Educación Física y, al analizar la bibliografía especializada, comprobar lo habitual que es encontrar una serie de tópicos, confusiones, errores y creencias falsas en los

materiales curriculares concretos publicados durante las dos últimas décadas. Como aspectos más destacables analizan el tópico de ¿por qué se incluyen "criterios de evaluación" en las unidades didácticas cuando no es preciso ni correcto? También analizan el tópico de la porcentualización de la calificación en función de otros tipos de contenidos. En cuanto al procedimiento seguido, realizan un repaso normativo sobre evaluación, llegando a la consideración de que la creencia de que las unidades didácticas tienen criterios de evaluación es incorrecta, a pesar de que un análisis de la bibliografía especializada parezca indicar que gran parte del profesorado la asume. Con respecto a la porcentualización de la calificación, considera que esta creencia puede darse por varias explicaciones: (a) por la exposición en las distintas referencias normativas de los objetivos y los contenidos desde la LGE (Ley General de Educación) (1970) hasta la actual LOE (Ley Orgánica de Educación) (2006); y, (b) por la posible adaptación del modelo tradicional de evaluación-calificación en Educación Física a los tres tipos de contenidos establecidos en la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo): conceptos, procedimientos y actitudes. Finalmente los autores exponen las siguientes conclusiones: (1) según la normativa actual las unidades didácticas no deben tener criterios de evaluación propios, aunque pueden hacer referencia a los correspondientes del curso en que se desarrollan, por lo tanto su inclusión dentro de las unidades didácticas es un error; y, (2) calificar mediante la porcentualización de los tres tipos de contenidos es un error didáctico que se viene repitiendo desde 1990; su origen puede ser doble: el mantenimiento de un modelo de currículo por objetivos y la adaptación del modelo tradicional de evaluación-calificación en Educación Física a los tres tipos de contenidos establecidos en la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo).

A continuación mostramos una tabla (Tabla 2.23.) resumen del trabajo citado correspondiente a la zona de León.

Tabla 2.23. Trabajo correspondiente a la zona de León.

AUTOR, AÑO Y TÍTULO	ASPECTOS MÁS DETACADOS
Pérez-Pueyo y López-Pastor (2010). La evaluación en las unidades didácticas de Educación Física: base legal, análisis de tópicos y ejemplificación.	Revisa la base legal del Ministerio de Educación en la programación de las unidades didácticas en el área de Educación Física. Analiza los tópicos de: ¿por qué se incluyen "criterios de evaluación" en las unidades didácticas cuando no es preciso ni correcto? y el de la porcentualización de la calificación.

(Elaboración propia a partir de del trabajo citado correspondiente a la zona de León).

Finalmente incluimos en esta relación de ensayos la aportación de los autores brasileños Muñoz-Palafox, Vasconcelos y Pirolo (2002). Estos autores tienen como principal objetivo presentar las bases praxiológicas de un proyecto educativo para la Educación Física escolar, el cual está siendo discutido e implantado gradualmente en la redes municipales, estatales y federales de la enseñanza escolar. Como aspectos más destacados señalan los siguientes: (1) la practica de la Educación Física por parte de los profesores estuvo frecuentemente ligada a la educación tradicional por medio de la reproducción de modelos de enseñanza fundamentalmente en el desenvolvimiento de las aptitudes físico-motoras y de las habilidades deportivas, cuya estrategia principal de evaluación es comparar y clasificar al seleccionar el alumnado en base a su desempeño físico y biométrico; (2) a partir de las críticas hechas a este modelo tradicional desde el inicio de los años ochenta, se procuró construir nuevas estrategias evaluativas relacionadas con modelos de enseñanza en torno a una perspectiva ampliada de la educación; y, (3) algunas consideraciones metodológicas fueron: (a) incentivar la autoevaluación para ser practicada por el propio alumno, (b) priorizar metodologías que favorezcan la reflexión y la toma de decisiones colectivas; (c) promoción de seminarios y debates entre los alumnos; (d) pruebas y trabajos escritos como procedimientos de evaluación del conocimiento; y, (e) realización de festivales, exposiciones, Workshops y juegos escolares. Los autores no reflejan resultados propiamente dichos pero a modo de conclusión afirmar que, frente a las dificultades socio-político-económicas y a la formación pedagógica encontrada en Brasil, solamente a partir de la mitad de los años noventa, con la lucha por la instauración de la democracia y la

autonomía de la escuela, hubo la posibilidad concreta de elaborar colectivamente propuestas curriculares.

A continuación mostramos una tabla (Tabla 2.24.) resumen del trabajo citado correspondiente a Brasil.

Tabla 2.24. Trabajo correspondiente a Brasil.

AUTOR, AÑO Y TÍTULO	ASPECTOS MÁS DETACADOS
Muñoz, Vasconcelos y Pirolo (2002). Evaluación en Educación Física escolar.	Presenta las bases praxiológicas de un proyecto educativo para la educación física escolar. Afirma que, frente a las dificultades socio-político-económicas y a la formación pedagógica encontrada en Brasil, solamente a partir de la mitad de los años noventa, hubo la posibilidad concreta de elaborar colectivamente propuestas curriculares.

(Elaboración propia a partir de del trabajo citado correspondiente a Brasil).

Una vez terminada la revisión de experiencias y de ensayos sobre evaluación formativa, autoevaluación, evaluación compartida y autocalificación en el área de Educación Física dentro de la etapa de Educación Primaria, damos por concluido el marco teórico de nuestra investigación. Pasamos a continuación al capítulo de diseño y metodología de investigación.

CAPÍTULO III: DISEÑO Y METODOLOGÍA

1. Introducción

A lo largo de este capítulo vamos a tratar la metodología de investigación que hemos desarrollado para efectuar nuestro estudio. En primer lugar situamos el contexto en el que se ha producido la investigación y las características principales del mismo. A continuación justificamos el estudio de caso como diseño de investigación que hemos empleado (Stake, 1995). Se trata de un diseño de investigación que se encuentra dentro de la investigación naturalista ya que aborda fenómenos cambiantes (Guba, 1989). Seguidamente analizaremos las técnicas y los instrumentos que hemos utilizado para la obtención de la información a lo largo del estudio. Estas técnicas e instrumentos han sido fundamentalmente la observación, los cuestionarios, las entrevistas y los diarios. Posteriormente realizamos el análisis de los datos que hemos obtenido en el estudio basándonos en un sistema de categorización realizado a priori (Rodríguez y otros 1996), en el que hemos utilizado fundamentalmente tres categorías: (1)

la evolución de los aprendizajes; (2) el funcionamiento de los cuestionarios de autoevaluación y de las fichas de autocalificación; y, (3) la evolución del rendimiento académico de los alumnos.

Posteriormente explicamos cómo este estudio cumple los criterios de rigor científico propios de este tipo de investigación: credibilidad, relevancia, confirmabilidad y dependencia (Guba, 1989). Por último exponemos los aspectos ético-metodológicos que hemos tenido en cuenta durante el proceso de elaboración de esta tesis.

2. Descripción del proceso de investigación

En el desarrollo de este estudio el propio investigador ha formado parte del mismo, ya que ha sido el profesor del área de Educación Física de los alumnos con los que se ha desarrollado. En este apartado exponemos las acciones que se han llevado a cabo en los distintos momentos del estudio, con quién se han llevado a cabo, las decisiones que se han tomado y la utilización de las técnicas y los instrumentos para la recogida de la información. Nuestra intención es ofrecer una visión lo más ajustada a la realidad posible, para que los lectores puedan hacerse una idea precisa de nuestro estudio y poder adaptarlo, si lo consideran conveniente, a sus contextos educativos.

2.1. Contextualización del proceso de investigación

La realización de este estudio responde a una inquietud por parte del investigador por poner en funcionamiento métodos de evaluación formativa y compartida, mediante las técnicas de la autoevaluación, la evaluación compartida, la autocalificación y la calificación dialogada, en el área de Educación Física con alumnos de la etapa de Educación Primaria. Entendemos que para los alumnos de esta etapa educativa la participación en los procesos de evaluación trae consigo efectos muy positivos para la formación integral de los propios alumnos. Con esta experiencia hemos querido poner el proceso de evaluación a disposición del alumno para que sea un verdadero proceso de

obtención de información y para la adecuada utilización de esa información, tanto por parte del alumno como del profesor.

El curso académico 2006/2007 soy destinado como funcionario de carrera a un centro educativo en el que entiendo que se dan las condiciones para comenzar a poner en marcha este estudio. Estas condiciones tienen que ver con la organización del centro en general y del área de Educación Física en particular. Existieron muchas facilidades y buena predisposición, tanto del equipo directivo del centro como de mi compañero del área de Educación Física destinado en el mismo centro. La colaboración del equipo directivo se ha visto reflejada en dos cuestiones principales: (1) atendiendo a las demandas para la organización del área de Educación Física (por ejemplo, en poner las sesiones de tarde de una hora y media de duración con los mismos alumnos para lograr mayor continuidad y aprovechamiento del tiempo en las clases, con lo que eso supone a la hora de la realización y organización de los horarios de los profesores y las materias por parte del Jefe de Estudios); y, (2) atendiendo a las necesidades de material específico del área al comienzo de los cursos escolares, en la medida de las posibilidades del centro. La colaboración con el compañero especialista en el área de Educación Física se ha producido fundamentalmente a dos niveles: (a) coordinación para la utilización de materiales y espacios; y, (b) coordinación en la distribución de los grupos de alumnos al comienzo de cada curso escolar.

El estudio se ha realizado en un colegio público de la zona norte de la Comunidad de Madrid a lo largo de tres cursos escolares, desde el curso escolar 2006/2007 hasta el curso escolar 2008/2009. Los alumnos con los que se ha llevado a cabo han sido:

1. Curso escolar 2006/2007, alumnos de tercero y de cuarto curso de Educación Primaria (9 y 10 años).
2. Curso escolar 2007/2008, alumnos de cuarto curso y quinto curso de Educación Primaria (10 y 11 años).
3. Curso escolar 2008/2009, alumnos de quinto y sexto curso de Educación Primaria (11 y 12 años).

Los alumnos con los que se ha desarrollado el estudio han sido los mismos durante los tres años. En el curso escolar 2008/2009, por necesidades del horario del centro, tuve que atender a un grupo menos de alumnos, por lo que no se pudieron recoger datos de ese grupo durante ese año.

2.2. Actividades realizadas a lo largo del estudio

Como hemos dicho anteriormente el estudio se ha desarrollado a lo largo de tres cursos escolares con los mismos grupos de alumnos. Si bien es cierto que las actividades que se han desarrollado a lo largo de cada curso escolar son muy parecidas, en cada uno de los cursos se han realizado actividades propias para ese momento en concreto. A continuación paso a describir esas actividades.

2.2.1. Actividades realizadas en el primer año de estudio

Durante el primer año de estudio (curso 2006/2007) hemos realizado actividades específicas en cada uno de los trimestres. Estas actividades han servido fundamentalmente para poner las bases para la realización de todo el estudio. Las actividades realizadas en cada trimestre han sido las siguientes:

1. A lo largo del primer trimestre el profesor explico a los alumnos cuales eran las normas de funcionamiento de las clases de Educación Física para el curso. También se expuso a los alumnos la metodología de evaluación que íbamos a seguir y las actividades que íbamos a realizar a tal fin. Mostramos los criterios de evaluación, los conceptos clave de las primeras unidades didácticas y expusimos por escrito, mediante una ficha, los criterios de calificación del curso con los requisitos para obtener las distintas calificaciones (ANEXO XV). Estos criterios se situaron en un lugar visible de las aulas al comienzo de cada uno de los cursos en los que se ha desarrollado el estudio. En definitiva, empezamos a introducir a los alumnos en esta metodología de aprendizaje y evaluación.

   Este primer trimestre también sirvió al profesor para conocer a los alumnos y viceversa así como para conocer la dinámica general del trabajo en las clases de Educación Física. Estas actividades del primer trimestre son las que sentarán las bases del posterior trabajo de autoevaluación y evaluación compartida.

A lo largo de este primer trimestre también se realizó algún pequeño simulacro de actividad de autoevaluación con alguna actividad concreta, pero de forma oral, sin utilizar cuestionarios de autoevaluación.

2. En el segundo y tercer trimestre se pasó a realizar la autoevaluación y evaluación compartida por parte de los alumnos, mediante una serie de cuestionarios propuestos por el profesor (ANEXO I). Estos se realizaron después de cada una de las unidades didácticas de dicho trimestre. Seguidamente se realizaron unas entrevistas individuales con cada uno de los alumnos, de la que han salido las evaluaciones compartidas con el profesor.

   El profesor realizó en cada sesión de clase una observación de los aprendizajes, comportamientos y actitudes de los alumnos. De esta forma se obtuvieron al menos tres registros de cada alumno en cada unidad didáctica. El profesor registró la información en unas hojas de observación elaboradas al efecto para cada grupo y unidad didáctica (ANEXO VII) así como en un diario de clase (ANEXO V). En cada una de las sesiones que componen las unidades didácticas se prestó una especial atención al trabajo de cuatro o cinco alumnos y una vez finalizada la clase, se registraron los datos. En base a la información recopilada se realizaron luego las correspondientes entrevistas, tanto individuales como grupales.

3. Al final de cada trimestre se realizó un ejercicio de autocalificación en el que se transformaron las autoevaluaciones del trimestre en las autocalificaciones del trimestre. Para realizar esta actividad se facilitó a los alumnos una ficha de autocalificación elaborada “ad hoc” (ANEXO III). En ella venían reflejados los criterios de evaluación correspondientes para la obtención de las distintas calificaciones (suficiente, bien, notable y sobresaliente). En el desarrollo de esta actividad los alumnos tenían los tres o cuatro cuestionarios de autoevaluación que habían realizado a lo largo del trimestre. Basándose en la información obtenida en ellos, en las informaciones facilitadas por el profesor en clase y en los criterios de evaluación que se reflejan en la ficha facilitada para realizar la autocalificación, los alumnos propusieron su nota o calificación para el trimestre y para el final del curso.

Por último, se realizó la calificación dialogada, en la que mediante otra entrevista individualizada se acordó entre el profesor y el alumno la calificación final del trimestre y del curso.

Tabla 3.1.Resumen del proceso seguido el primer curso de experimentación.

MOMENTO DE REALIZACIÓN	**TIPO DE ACTIVIDAD**
Mes de septiembre. Comienzo del curso	Explicación de las normas de las clases de Educación Física.
Primer trimestre	Conocimiento de los alumnos. Simulacros de autoevaluación y autocalificación.
Segundo y tercer trimestre al final de cada UD.	Autoevaluación y evaluación compartida con el profesor a través de los cuestionarios de autoevaluación y las entrevistas individuales.
Segundo y tercer trimestre al final de cada trimestre.	Autocalificación y calificación dialogada con el profesor a través de las finchas de autocalificación y las entrevistas individuales.

(Elaboración propia).

2.2.2. Actividades realizadas en el segundo año de estudio

Durante el segundo año de estudio (curso 2007/2008) las actividades que hemos realizado han sido sobre todo la continuación de las que hemos comenzado en el curso anterior. Han sido las siguientes:

1. Los alumnos continuaron realizando sus autoevaluaciones mediante los cuestionarios de autoevaluación (ANEXO I) y sus autocalificaciones a través de las fichas de autocalificación (ANEXO III). A lo largo de este segundo año de estudio estas actividades de autoevaluación y de autocalificación se realizan desde el comienzo del curso.
2. También desde el comienzo de curso el profesor trabaja realizando sus observaciones, haciendo el correspondiente

registro y organización de las mismas (ANEXO VII) y elaborando su diario de clase (ANEXO V).

3. En este segundo año de estudio los alumnos comienzan a escribir en sus cuadernos los conceptos clave de cada unidad didáctica. Estos conceptos clave son facilitados por el profesor, salen de los objetivos que nos proponemos para cada unidad didáctica, que a su vez, derivan de los objetivos generales de nuestra programación didáctica anual. Por último, estos objetivos tienen su base en los objetivos que nos marca la normativa educativa en vigor (orden ECI/2211/2007 de 12 de julio de 2007) para el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria.
4. Al final del segundo año de estudio se pasó a los alumnos un cuestionario para evaluar el propio sistema de evaluación (ANEXO XII).

Tabla 3.2.Resumen del proceso seguido el segundo curso de experimentación.

MOMENTO DE REALIZACIÓN	**TIPO DE ACTIVIDAD**
Mes de septiembre. Comienzo del curso	Explicación y recordatorio de las normas de las clases de Educación Física.
Durante los tres trimestres del curso al final de cada UD y al final de cada trimestre.	Autoevaluación y evaluación compartida con el profesor a través de los cuestionarios de autoevaluación y las entrevistas individuales. Autocalificación y calificación dialogada con el profesor a través de las finchas de autocalificación y las entrevistas individuales.
Desde el comienzo del segundo año de estudio	Los alumnos comienzan a escribir en sus cuadernos los conceptos clave de cada unidad.
Final de curso en el segundo año de estudio.	Cuestionario para evaluar el propio sistema de evaluación.

(Elaboración propia).

2.2.3. Actividades realizadas en el tercer año de estudio

Durante el tercer año de estudio (curso 2008/2009) las actividades que hemos realizado han sido básicamente la continuación de las que hemos realizado a lo largo del curso anterior. Estas han sido las siguientes:

1. Los alumnos siguieron realizando sus autoevaluaciones y sus autocalificaciones mediante los cuestionarios de autoevaluación (ANEXO I) y las fichas de autocalificación (ANEXO III). También en este tercer año de estudio estas actividades se han realizado desde el comienzo del curso.
2. El profesor continuó realizando sus observaciones de clase, sus registros (ANEXO VII) y el diario de clase (ANEXO V).
3. Al final del tercer año de estudio también se pasa a los alumnos un cuestionario sobre el propio sistema de evaluación (ANEXO XIII). Este cuestionario es muy similar al pasado al final del cuso anterior y tiene la finalidad de conocer el parecer de los alumnos sobre los aspectos más destacados del sistema de evaluación.
4. Por último, final del tercer año de estudio se realizaron entrevistas individuales y grupales a los alumnos sobre el propio sistema de evaluación. Estas entrevistas fueron grabadas en audio, previo permiso de los propios alumnos y trascritas por el profesor (ANEXO XIV). Los alumnos seleccionados para las entrevistas grupales fueron elegidos en función del criterio de reflejar la mayor heterogeneidad posible del grupo. El resto de los alumnos del grupo realizaron entrevistas individuales. En estas entrevistas han participado todos los alumnos excepto tres. De estos tres alumnos, dos no participaron porque no quisieron y uno por no poder asistir a clase el día en el que se realizaron las entrevistas.

Tabla 3.3.Resumen del proceso seguido el tercer curso de experimentación.

MOMENTO DE REALIZACIÓN	TIPO DE ACTIVIDAD
Mes de septiembre. Comienzo del curso	Explicación y recordatorio de las normas de las clases de Educación Física.
Durante los tres trimestres del curso al final de cada UD y al final de cada trimestre.	Autoevaluación y evaluación compartida con el profesor a través de los cuestionarios de autoevaluación y las entrevistas individuales. Autocalificación y calificación dialogada con el profesor a través de las finchas de autocalificación y las entrevistas individuales.
Desde el comienzo del tercer año de estudio	Los alumnos escriben en sus cuadernos los conceptos clave de cada unidad.
Final de curso en el tercer año de estudio.	Cuestionario para evaluar el propio sistema de evaluación. Entrevistas orales individuales y grupales grabadas en audio.

(Elaboración propia).

3. Diseño. Estudio de caso

Entendemos que el diseño de la investigación que planteamos se encuentra dentro del paradigma naturalista (Guba, 1989), ya que estudiamos una realidad cambiante en la que el investigador y los investigados se encuentran relacionados y en la que no son posibles las generalizaciones. Este estudio busca comprobar si es posible que los alumnos de la etapa de Educación Primaria puedan llevar a cabo sus procesos de autoevaluación, evaluación compartida, autocalificación y calificación dialogada con el profesor dentro del área de Educación Física. Se trata de desarrollar estas actividades de una manera seria sincera y razonada por ambas partes y conforme a unos criterios de evaluación y calificación previamente estipulados y conocidos por todos.

La investigación que desarrollaré a lo largo de mi propuesta y que reflejo en este trabajo será un estudio de caso.

Walter (1983) analiza el concepto de los estudios de casos y los define como:

> *"el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo". (Walter 1983:45).*

Stake (1995) afirma que el estudio de caso se puede dar en diferentes modalidades y afirma que:

> *"El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando un estudio de casos". (Stake 1995:15).*

Entendemos que la metodología de investigación cualitativa es la más adecuada para desarrollar esta experiencia, ya que como afirman Rodríguez y otros (1996) es la metodología de investigación que implica la utilización y recogida de una gran cantidad y variedad de materiales como: entrevistas, experiencias personales, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, etc. Estos materiales son los que describen los problemas así como el significado que tienen en la vida de las personas.

Por otra parte Taylor y Bogdan (1986) entienden la investigación cualitativa como:

> *"aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable". (Taylor y Bogdan 1986:20).*

Nuestra investigación se caracteriza por la utilización de técnicas que nos permitan conseguir datos que informen de la peculiaridad de las situaciones estudiadas y permitan una descripción exhaustiva de la realidad que investigamos. A lo largo de nuestra investigación utilizaremos diversas técnicas e instrumentos para la obtención de la información entre las que se encuentran las siguientes: Observación

participante, entrevistas individuales y grupales, cuaderno del alumno, diario del profesor, fichas de seguimiento grupal, cuestionarios de autoevaluación y fichas de autocalificación.

Stake (1995:42) realiza una diferenciación entre la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa, centrándose en tres aspectos fundamentales: (1) la explicación y la comprensión como objeto de la investigación; (2) la función personal e impersonal del investigador; y, (3) el conocimiento descubierto y el conocimiento construido.

A lo largo de nuestra investigación pretendemos comprender el hecho que sucede indagando sobre el. Para ello el papel del investigador que he desarrollado ha sido el rol de observador participante, ya que he llevado a cabo la experiencia desde mi propia práctica docente y en contacto en todo momento con los alumnos. Por último pretendo construir un conocimiento en el sentido en el que intento demostrar unos hechos que se derivan de una experiencia de innovación educativa llevada a cabo durante todos estos cursos.

Nuestra investigación ha sido el desarrollo de una experiencia de innovación educativa sobre la participación del alumnado en los procesos de evaluación. Se ha llevado a cabo a lo largo de tres años (tres cursos escolares). Hemos realizado una recogida de información con el fin de obtener un mejor conocimiento del fenómeno estudiado y contribuir a la mejora de dicho fenómeno a lo largo de todo el estudio. Entendemos que esta investigación está en consonancia con la línea metodológica expuesta por Stenhouse (1984 y 1987) sobre el profesor-investigador, en la que el profesor ha contribuido a través de su investigación al perfeccionamiento de la propia práctica. En este sentido Stenhouse (1987:81) concluye que:

> *"la investigación sólo puede perfeccionar notablemente el arte de enseñar si: (1) ofrece unas hipótesis cuya aplicación cabe comprobar porque pueden ser puestas a prueba en el aula por parte del profesor o (2) ofrece descripciones de casos generalizaciones restrospectivas acerca de casos suficientemente ricos en detalles para proporcionar un contexto comparativo en el que juzgar el propio caso". Stenhouse (1987:81).*

Por otro lado el profesor ha cumplido su tarea como propio investigador, coincidiendo con Stenhouse cuando afirma que:

> *"las características más destacables del profesional "amplio" son: una capacidad para un desarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la*

> *comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación". (Stenhouse 1984:197).*

En el desarrollo de la investigación hemos utilizado diversas técnicas e instrumentos para la recogida de la información. En este sentido, Angulo y Vázquez (2003) consideran que en una investigación a través de estudio de casos no cuantitativos son preferentes la entrevista etnográfica y la observación participante. Estos autores entienden que la entrevista y la observación tienen un grado de complementariedad muy elevado, tienen una gran importancia en el trabajo de campo y que otras estrategias y técnicas pueden ser consideradas como complemento de estas.

En nuestro estudio de casos hemos utilizado como técnicas e instrumentos para la recogida de la información la observación participante, la entrevista, diferentes tipos de cuestionarios, el diario del profesor, el cuaderno del alumno, la ficha de seguimiento grupal y la ficha de autocalificación.

4. Recogida y análisis de la información

Las técnicas y los instrumentos básicos con las que se desarrollará mi propuesta son la observación, el cuestionario de autoevaluación, la ficha de autocalificación, la entrevista, el cuaderno del alumno, el diario del profesor y la ficha de seguimiento grupal. Dado que se trata de una investigación sobre la propia práctica educativa, en la utilización de todas estas técnicas e instrumentos para la recogida de información yo, como investigador, he asumido el papel principal de observador, registrador de las observaciones, entrevistador, elaborador del cuaderno del profesor y de la ficha de seguimiento grupal y elaborador y revisor de los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación. De esta manera hemos coincidido con las apreciaciones de Guba (1989) cuando afirma:

> *"los naturalistas se inclinan a utilizarse a sí mismos como instrumentos, perdiendo de buena gana algo de fiabilidad y objetividad (en el sentido racionalista) con el fin de ganar mayor flexibilidad y la oportunidad de construir sobre el conocimiento tácito". (Guba 1989:151).*

Seguidamente paso a analizar cada una de las técnicas y de los instrumentos de evaluación que he utilizado en mi investigación. También explicaré como y en qué momento del trabajo se utilizarán cada una de ellas así como la finalidad que persigo con dicha utilización.

4.1. La observación

La técnica principal con la que vamos a recoger información a cerca de nuestros alumnos es la observación. Rodríguez y otros (1996:149) entienden que la investigación cualitativa puede desarrollarse no sólo preguntando a los implicados en el hecho analizado sino también observando. Por su parte Stake (1995:60) entiende que la observación es una técnica que conduce al investigador en estudio de casos a una mejor comprensión del caso estudiado. Este mismo autor también señala que el investigador ha de registrar bien los hechos observados para poder describirlos correctamente, realizar análisis y elaborar informes sobre los mismos.

Rodríguez y otros (1996:165) entienden que la observación participante es uno de los métodos más utilizados en la investigación cualitativa que no aporta grandes diferencias con respecto a otras formas de observación excepto la propia "*naturaleza de participación"* que es lo que la caracteriza.

Estos autores consideran la observación participante como:

> *"Un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando". (Rodríguez y otros 1996:165).*

Estos autores también destacan la importancia del dominio de una serie de habilidades sociales por parte del observador. Señalan que no es una práctica sencilla puesto que el investigador ha de asumir los dos papeles, el de observador y el de investigador.

Walker (1989:105) entiende la observación participante más como un *rol* que como un método y así afirma que:

> *"El observador, participante o no, tiene acceso a una serie de métodos y técnicas que pueden emplearse con flexibilidad. Uno puede observar,*

> *entrevistar, conversar, buscar documentos, recoger datos o simplemente "pegar la oreja". (Walker 1989:105).*

Entendemos que la observación que nosotros realizamos en nuestra experiencia adquiere el carácter de participante en el momento en el que formamos parte de las sesiones de Educación Física, participamos activamente en las mismas y nos implicamos en los acontecimientos que estamos observando (Rodríguez y otros 1996:165).

La forma en la que nosotros desarrollamos la observación se describe en los siguientes pasos:

1. Utilizaremos la observación para analizar el grado de aprendizaje que se deriva del proceso de enseñanza y aprendizaje, las conductas de los alumnos y las actitudes.
2. En cada una de las sesiones de clase que componen las unidades didácticas de nuestra programación elegimos a cuatro o cinco alumnos a los que prestamos una especial atención durante dicha sesión.
3. La observación se lleva acabo a lo largo de todos los momentos en los que se desarrolla la sesión de clase así como en los distintos lugares. De esta manera la observación se ha desarrollado en los momentos de actividad motriz, en los momentos de aseo y en los momentos de reflexión. También se ha desarrollado en el aula de referencia de los alumnos, en la pista polideportiva en la que se desarrolla la parte práctica de la sesión y en los lugares de transito, como son pasillos y aseos.
4. Una vez concluida la clase de Educación Física las acciones observadas son registradas por el profesor en las fichas de seguimiento grupal elaboradas por él mismo para tal fin (ANEXO VII). En estas fichas se reflejan una serie de indicadores de evaluación que se derivan de los criterios de evaluación de la unidad didáctica y de nuestra programación didáctica. En estas fichas anotamos el grado y el modo de consecución de los objetivos por parte de los alumnos, a través de nuestra observación. Las anotaciones que realizamos en estas fichas de seguimiento grupal también nos sirven para dar información al alumno en las entrevistas individuales programadas.

5. Los datos se analizan en función de los objetivos programados para cada una de las sesiones y unidades didácticas que componen nuestra programación didáctica, así como en función de las características particulares de cada alumno.
6. Los datos obtenidos nos sirven para obtener información útil en dos planos: (a) a mí como docente, para intentar mejorar el proceso; y, (b) para transmitir esa información a los alumnos, de cara a que ellos puedan utilizarla en la mejora de sus procesos de aprendizaje.

Hemos llevado a cabo esta observación participante durante los tres años en los que se ha desarrollado el estudio. Entendemos que este tipo de observación se encuentra dentro de los que Rodríguez y otros (1996) señalan como sistema de categorías, ya que se trata de un sistema cerrado de observación en el que los aspectos a observar son previamente fijados por el observador.

Pensamos que la cantidad de aspectos observados es significativa, ya que cada día de clase se observa a varios alumnos el trabajo que estemos desarrollando en ese momento. De esta manera obtendremos información recogida de forma sistemática varias veces a lo largo de cada de cada unidad didáctica, concretamente entre tres y cuatro por cada alumno, lo que supone entre nueve y doce por trimestre. Esta información se completa con la que se obtiene mediante otras técnicas.

4.2. Los cuestionarios

Walker (1989:114) entiende los cuestionarios como un tipo de entrevista formalizada y estandarizada similar a una entrevista cara a cara pero sin la presencia del entrevistador y la define como: *"una transcripción estructurada de entrevista sin respuestas"*.

Para Rodríguez y otros (1996) los cuestionarios suponen un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad. No se utiliza de manera única sino como una técnica más de recogida de datos. Para estos autores el cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio a base de cuestiones previamente establecidas, con un orden y en unos términos determinados. Entienden que a la hora de elaborar un cuestionario es importante el formato en el que se exponen

las preguntas, las opciones de respuesta y también el modo en el que el encuestado devuelve el cuestionario una vez que lo ha completado.

Por su parte De Lara y Ballesteros (2001) indican que los cuestionarios han de cumplir la función de servir de unión entre los objetivos que se plantean en la investigación y la realidad de la población encuestada.

Con respecto al tipo de preguntas que se realizan en los cuestionarios, Rodríguez y otros (1996) señalan que las preguntas se clasifican en tres categorías: preguntas abiertas, preguntas cerradas y preguntas de elección múltiple. También afirman que el tipo de preguntas que se formulan están elaboradas en función de las características de los sujetos a las que van dirigidas dichas preguntas. De Lara y Ballesteros (2001) indican que hay dos tipos de preguntas: las abiertas y las cerradas; si bien, en otra clasificación aportan distintos tipos de preguntas en base a la función que desempeñan dentro del conjunto del cuestionario. En esta clasificación están las preguntas básicas, las preguntas filtro, las preguntas de control, las preguntas batería y las preguntas muelle.

Por otra parte, De Lara y Ballesteros (2001) entienden que la redacción de las preguntas del cuestionario es un factor clave tanto en su fiabilidad como en su validez y recomiendan que dichas preguntas sean elaboradas mediante un trabajo en equipo con el fin de reflejar las distintas opiniones.

En nuestra experiencia hemos utilizado los cuestionarios en tres momentos claramente diferenciados:

1. **Los cuestionarios de autoevaluación al final de cada una de las unidades didácticas que componen nuestra programación**. Estos cuestionarios están organizados en una hoja por ambas caras y constan de dos partes claramente diferenciadas (ANEXO I). En la primera parte (primera cara de la hoja) figuran los datos de identificación del alumno, del grupo y del cuestionario, así como una serie de preguntas (entre 9 y 12) de escala verbal (malas, regulares, buenas y muy buenas), que el alumnado debe elegir en función de sus aprendizajes, su trabajo y su comportamiento. Estas preguntas derivan directamente de los objetivos que nos proponemos trabajar para cada unidad didáctica. La segunda parte del cuestionario (cara posterior de la hoja) se compone de una serie de preguntas de respuesta abierta (cuatro preguntas) en la que

los alumnos han de hacer una reflexión en torno a los contenidos trabajados en clase y tratados en la primera parte del cuestionario. En esta parte del cuestionario los alumnos han de exponer lo que han trabajado en la unidad didáctica, lo que ha aprendido, los aspectos en los que puede mejorar y su autoevaluación en función de todo eso. Esta autoevaluación se efectuará también mediante una pregunta de escala verbal con las opciones de: malo, regular, bueno y muy bueno. Terminaran el cuestionario con una pregunta de respuesta abierta en la que se pide a los alumnos que den las razones por las que creen que son merecedores de esa valoración. Posteriormente el profesor leerá los cuestionarios y reflejará los aspectos en los que esté de acuerdo y en los que este en desacuerdo, siempre de forma razonada. Será también de esta manera como se lo transmitirá al alumno en la entrevista individual posterior para realizar la evaluación compartida con los alumnos. El profesor pide a los alumnos la máxima sinceridad ya que estos han de defender razonadamente lo expuesto en el cuestionario en la entrevista posterior con el profesor.

2. **Los cuestionarios sobre el propio sistema de evaluación pasados a los alumnos al término del segundo y del tercer año de estudio.** Se trata de un cuestionario que se pasa a los alumnos al término del segundo y del tercer curso en el que lleva a cabo el estudio (ANEXOS XII y XIII). El objetivo de este cuestionario es conocer la opinión de los alumnos a cerca del sistema de evaluación que utilizamos en la asignatura de Educación Física, así como de saber si los propios alumnos son capaces de utilizar el sistema de evaluación en su beneficio y mejorar sus aprendizajes. Los cuestionarios del segundo año están organizados en 12 preguntas y los del tercer año en 11 preguntas. Las preguntas son de escala verbal y, en algunos casos, hay preguntas de respuesta abierta para que los alumnos manifiesten sus opiniones con respecto a determinados temas. Estos cuestionarios se han realizado de forma anónima, ya que hemos pensado que de esta manera los alumnos se mostrarán más sinceros y realistas con las opiniones formuladas. Hemos realizado estos cuestionarios en la última semana del curso, una vez que los alumnos ya han conocido sus calificaciones tanto

trimestral como final, ya que hemos creído que de esta manera se podía reflejar más fielmente su pensamiento.

3. **Los cuestionarios que hemos utilizado para realizar la autocalificación de los alumnos y que nosotros hemos denominado "fichas de autocalificación".** Estas fichas de autocalificación son unos cuestionarios en los que los alumnos han de poner su nombre y el curso en el que se encuentran y que se componen de dos preguntas: una pregunta de escala verbal, en la que el alumno tiene que proponerse su calificación (insuficiente, suficiente, bien, notable o sobresaliente) y una de respuesta abierta, en la que tiene que argumentar y razonar las causas de su elección (ANEXO III). Los alumnos han realizado estas fichas de autocalificación al finalizar cada trimestre y al finalizar el curso. Para realizar estas fichas deben basarse en todos los cuestionarios de autoevaluación realizados a lo largo del trimestre con las respectivas anotaciones del profesor. El objetivo que se pretende es el de definir la calificación de cada trimestre y la final del curso a partir de los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación. En estas fichas de autocalificación venían reflejados por escrito los criterios de evaluación necesarios para obtener las distintas calificaciones. Estos criterios son los que han sido propuestos por el profesor al comienzo del curso y son conocidos por los alumnos previamente. Los alumnos, en función de sus aprendizajes, trabajo, comportamiento y de los criterios de evaluación expuestos en la ficha, han de transformar su autoevaluación (malo, regular, bueno y muy bueno) en la autocalificación (insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente) y tendrán que poner las razones de dicha calificación. Posteriormente, el profesor y los alumnos tendrán una entrevista individual en la que el profesor analizará las fichas de autocalificación junto con los alumnos, poniendo los puntos de acuerdo y de desacuerdo razonados realizando en este proceso una calificación dialogada.

4.3. Las entrevistas

Stake (1995) entiende que la entrevista es el medio más importante para llegar a las realidades múltiples que descubren y reflejan los investigadores cualitativos. Para López-Estrada y Deslauriers (2011) la entrevista cualitativa permite recopilar información de manera oral por parte del investigador sobre un tema específico.

Las entrevistas pueden ser de distintos tipos en función de las preguntas que se formulen y la manera de hacerlo. De esta manera Denzin (1978) distingue la entrevista presencualizada, la entrevista no presencualizada y la entrevista no estandarizada. Galán (2009) distingue entre la entrevista estructurada y la entrevista no estructurada. Para Vargas (2012) el tipo de entrevista puede variar en función de las tácticas que se utilicen para el acercamiento y la situación en la que se desarrolle destacando la entrevista estructurada, la entrevista no estructurada y la entrevista grupal. Por su parte Taylor y Bogdan (1990) también hablan de entrevistas en profundidad como aquellas que siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

En nuestra experiencia utilizamos las entrevistas en cuatro momentos claramente diferenciados:

1. **Entrevistas individuales programadas después de la realización de cada uno de los cuestionarios de autoevaluación.** En este estudio se han realizado entrevistas individuales con cada uno de los alumnos una vez terminada cada una de las unidades didácticas. Se trata de unas entrevistas no estructuradas y sin un guión preestablecido, que tienen por objeto que los alumnos comenten con el profesor cual ha sido el resultado del análisis de su cuestionario de autoevaluación. Tanto el profesor como el alumno pueden hablar de cualquier tema que se ha vivido durante las clases de Educación Física a lo largo de esa unidad didáctica. El profesor informará al alumno tanto de las cosas que considera que el alumno hace bien, como de las que pueden mejorar y de cómo hacerlo. A lo largo de cada trimestre se realizaron entre tres y cinco entrevistas individuales con cada uno de los alumnos, por lo que la información que fluye en ambos sentidos es abundante. Después de realizar los cuestionarios de autoevaluación el

profesor los revisa y se los entrega a los alumnos con sus anotaciones. Seguidamente se produce la entrevista con el profesor en la que se muestran los puntos de acuerdo y de desacuerdo razonados (para lo que el profesor se vale de sus observaciones y sus registros en la fichas). Las entrevistas son cortas, de no más de cinco minutos con cada alumno, para poder desarrollarlas todas en una misma sesión. Cuando un alumno ha terminado de revisar su cuestionario de autoevaluación se dirige hacia el profesor para realizar la entrevista y, una vez concluida, se pone en fila para bajar a la pista polideportiva y así sucesivamente con todos los alumnos. Si hay algún alumno que necesita más tiempo de entrevista seguimos la conversación en la pista polideportiva mientras el resto de los compañeros ya está realizando una actividad motriz.

2. **Entrevistas individuales programadas después de la realización de cada ficha de autocalificación.** Una vez que se han realizado todas las autoevaluaciones y entrevistas del trimestre se realiza un ejercicio de autocalificación trimestral del que saldrá la calificación del alumno para dicho trimestre, o bien para el final del curso. Después de realizar la ficha de autocalificación se vuelve a realizar una entrevista individual entre el profesor y el alumno en la que se propone la calificación trimestral de forma razonada (el alumno utiliza los cuestionaros de autoevaluación realizados a lo largo del trimestre y el profesor sus observaciones y sus registros en la fichas). Se trata de entrevistas individuales profesor-alumno no estructuradas y sin la elaboración de un guión previo. El único tema que se trata en esta entrevista es el nivel de la calificación que se propone el alumno y las razones por las cuales cree que la merece. El profesor muestra su acuerdo o su desacuerdo al alumno. De esta entrevista sale la calificación definitiva. En la mayoría de los casos estas entrevistas han tenido una duración muy corta ya que se ha llegado a acuerdos de manera muy rápida por lo que se han podido desarrollar en todos los casos en una sesión de clase.

3. **Entrevistas individuales y grupales entre los alumnos y el profesor sobre el propio sistema de evaluación realizadas a los alumnos al término del tercer año de estudio y grabadas en audio.** Se trata de una serie de entrevistas, tanto

individuales como grupales, realizadas a los alumnos con la finalidad de conocer sus impresiones acerca del sistema de evaluación que hemos llevado a cabo en las clases de Educación Física. Han sido entrevistas no estructuradas y llevadas a cabo con un guión previo preparado por el profesor. Los alumnos han podido responder de manera abierta a las cuestiones planteadas y el profesor ha ido aclarando a los alumnos aquellos aspectos que los alumnos pudieran no entender. Estas entrevistas han sido trascritas por el profesor (ANEXO XIV). Dado el carácter reducido de los grupos en los que se ha desarrollado nuestra acción didáctica, la práctica totalidad de los alumnos han participado en las entrevistas, ya sea de manera individual como de manera grupal. Aún así, se ha tenido en cuenta que, tanto para las entrevistas individuales como para las grupales, el grupo de alumnado seleccionado haya sido lo más representativo y heterogéneo posible. Para realizar estas entrevistas se pidió la colaboración de un compañero, que estuvo a cargo de los alumnos mientras yo hacía las entrevistas con el resto de los alumnos, ya fueran individuales o grupales.

4. **Entrevistas informales realizadas a los alumnos en los distintos momentos de las clases con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.** Se trata de las sucesivas entrevistas que surgen de forma espontánea en los distintos momentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre el alumnado y el profesor. Son entrevistas cuya finalidad ha sido facilitar información a los alumnos sobre sus aprendizajes, contenidos propios de la asignatura y actitudes. Han sido entrevistas con la duración suficiente para cumplir el objetivo planteado con ellas y no interrumpir el normal funcionamiento de las sesiones de clase. Estas entrevistas se han desarrollado varias veces a lo largo del curso, con la práctica totalidad de los alumnos.

4.4. El diario del profesor y los cuadernos del alumnado

Zabalza (2004) señala que existen varias denominaciones de los diarios de clase, entre las que están: diarios, diarios de clase, historias de aula, registro de incidencias, observaciones de clase, etc. Para este autor los diarios de clase son unos documentos en los que los profesores recogen sus impresiones sobre las situaciones que han acontecido en sus clases.

Sicilia-Camacho (1999) señala dos características que distinguen a los diarios de otros documentos personales como la biografía y la autobiografía, estas son: (1) que se pueden utilizar para registrar de manera inmediata acontecimientos relevantes para la persona que los registra; y, (2) que mediante su utilización se pone énfasis en recoger datos después de vivir los acontecimientos.

Zabalza (2004) destaca dos variables interesantes en los diarios: (a) la riqueza informativa que aporta el diario y que considera más rica cuanto más polivalente sea la información que en él se ofrece; y, (b) la sistematicidad de las observaciones recogidas, ya que con esta sistematicidad se puede hacer una lectura diaria de los acontecimientos que observamos y esta circunstancia hace que los diarios destaquen con respecto a otras técnicas de recogida de datos.

Con respecto al ámbito de aplicación formativo de los diarios, nosotros entendemos que se pueden aplicar tanto al personal docente como a los alumnos. En lo que respecta al personal docente estamos de acuerdo con Zabalza (2004) cuando afirma que:

> *"los diarios permiten a los profesores revisar elementos de su mundo personal que frecuentemente permanecen ocultos a su propia percepción, mientras están involucrados en las acciones cotidianas del trabajo". (Zabalza 2004:19).*

Por su parte Sicilia-Camacho (1999) señala cuatro usos que el diario del alumno puede aportar a la investigación educativa: (1) suele contribuir a comprender con gran detalle los fenómenos humanos; (2) puede utilizarse para profundizar en alguna de las etapas o bien sobre una cuestión particular durante todo el proceso de investigación; (3) la capacidad para afirmar el valor de la creatividad, la singularidad y los valores humanos en el contexto de un duro mundo; y, (4) el diario

puede contribuir a comprender y guiar el aprendizaje del alumno como una situación en la que se encuentran implicadas varias partes.

En nuestra experiencia utilizamos los diarios en dos momentos claramente diferenciados:

1. **Diario del profesor**. En este diario el profesor ha anotado lo más destacado de cada una de las sesiones que desarrolló con los alumnos. Se anotaron los puntos fuertes de las sesiones así como los aspectos que se pueden mejorar (ANEXO VI). Se han reflejado el comportamiento y los grados de aprendizaje de los alumnos así como alguna cuestión destacable de cada alumno individualmente que haya podido suceder en clase (por ejemplo si algún alumno ha sido capaz de realizar alguna actividad que él pensaba que no podría hacer o si un alumno se ha caído, se ha hecho una herida o no ha podido participar). Los datos de este diario nos han servido para dar información al alumno en las posteriores entrevistas individuales en los casos en los que ha hecho falta.
2. **Cuaderno del alumno**. En este cuaderno los alumnos han anotando diariamente la fecha, la unidad didáctica en la que nos encontrábamos trabajando y las actividades que se desarrollarían en cada una de las sesiones (ANEXO IX). Al comienzo de cada unidad didáctica los alumnos también han copiado en el cuaderno diario los "conceptos clave" de cada unidad didáctica que son facilitados por el profesor. Estos "conceptos clave" son los objetivos que nos planteamos para cada unidad didáctica y, a su vez, los aspectos en los que los alumnos han de poner más atención a la hora de trabajar en clase y enfocar sus aprendizajes. En el cuaderno del alumno también se han anotado determinados conceptos teóricos de las clases de Educación Física que han servido para realizar explicaciones y aclaraciones a los alumnos. Por último, este cuaderno diario también se ha utilizado para anotar cuestiones teóricas de las unidades didácticas trabajadas los días en los que las condiciones meteorológicas no nos han permitido realizar las sesiones de clase de manera práctica en la pista polideportiva del colegio.

5. Análisis de datos

Rodríguez y otros (1996) definen el análisis de datos como:

> *"un conjunto de manipulaciones, trasformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación". (Rodríguez y otros 1996:200).*

La mayoría de los documentos con los que hemos trabajado han sido diseñados "ad hoc" para este proyecto de innovación didáctica e investigación educativa. Por lo tanto, entendemos que los datos obtenidos han sido generados por la propia investigación y no son datos preexistentes. Entendemos que nos encontramos en una situación en la que coincidimos con Rodríguez y otros (1996) cuando afirman que:

> *"los procedimientos a los que aquí nos referimos constituyen técnicas de análisis de datos que se aplican también a los datos generados por la propia investigación, con la participación activa del investigador, que utiliza las categorías para organizar conceptualmente y presentar la información, más interesadas con el contenido de las categorías y su interpretación que por las frecuencias de los códigos, y tradicionalmente no asociadas a técnicas cualitativas". (Rodríguez y otros 1996:201).*

En nuestro caso los datos que hemos de analizar vienen de las distintas técnicas e instrumentos que hemos utilizado para recogerlos y que han sido: la observación, los cuestionarios, las entrevistas y los diarios.

5.1. Análisis cualitativo de los datos

Para analizar los datos que hemos obtenido a lo largo de nuestro estudio hemos efectuado una simplificación de la información para hacerla lo más manejable posible, reduciendo los datos empleado un sistema de categorización. Rodríguez y otros (1996) indican que:

> *"Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos". (Rodríguez y otros 1996:208).*

Hemos empleado un sistema de codificación que Rodríguez y otros (1996) denominan "*categorización inductiva*". Estos autores afirman que:

> *"Como consecuencia de un proceso de codificación inductiva, obtenemos un sistema de categorías que puede ser considerado en sí mismo un producto del análisis. El sistema de categorías constituye el esquema vertebrador de los conceptos presentes en la información analizada, puede tomarse como un mapa de significados que refleja la estructura de conjunto. Su interés está en descubrir como las personas organizan su conocimiento, por lo que las categorías son un fin en sí mismas". (Rodríguez y otros 1996:211).*

En nuestro estudio las categorías han sido definidas a priori, ya que entendemos que a partir de su análisis podemos dar respuesta a los objetivos que nos marcamos a lo largo del estudio. Con este sistema de categorías también entendemos que se pueden valorar los aprendizajes de los alumnos, las técnicas y los instrumentos que hemos utilizado y el efecto que todo esto causa en el rendimiento académico de los alumnos.

Las categorías principales que hemos propuesto para organizar los resultados han sido las siguientes:

1. **La evolución de los aprendizajes**. Para analizar esta categoría se han estudiado a su vez otras trece subcategorías enunciadas como situaciones-problema que han surgido en el desarrollo de las clases de Educación Física.
2. **El funcionamiento de los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación.** En este caso hemos categorizado por un lado las relaciones entre las exposiciones de los alumnos y las del profesor y por otro las relaciones entre los propios cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación.
3. **La evolución del rendimiento académico de los alumnos**. Para analizar el rendimiento académico hemos establecido dos subcategorías: su evolución a nivel individual y a nivel grupal.

Estas tres categorías han sido estudiadas por separado a lo largo de cada uno de los tres cursos escolares en los que se ha desarrollado el estudio. También hemos realizado un análisis del conjunto del estudio, en el que se ha mostrado la evolución que se ha producido con respecto las categorías estudiadas a lo largo del mismo.

Tabla 3.4. Esquema de categorías y subcategorías empleadas en el estudio.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Evolución de los aprendizajes.	1. Conocimiento de los alumnos y sus características. 2. Dinámica y metodología de las clases. 2.1. Tiempo para beber agua e ir al baño. 2.2. Normas de convivencia. 2.3. Utilización del cuaderno de clase. 2.4. Orden en la fila para subir y bajar del patio a clase. 2.5. Actuación con los alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma. 2.6. Peticiones de deporte libre. 3. Información a los alumnos para su evaluación. 4. Importancia dada a las normas de funcionamiento en la dinámica de las clases y en los cuestionarios de autoevaluación. 5. Problemas para convertir autoevaluación en autocalificación. 6. Sinceridad mostrada por los alumnos. 7. Los alumnos no saben utilizar los instrumentos de evaluación para evaluarse y calificarse. 8. Dar argumentos al justificarse. 9. Identificación de las sesiones de autoevaluación con un examen. 10. Los alumnos tienden a poner evaluaciones y calificaciones repetidas unidad tras unidad. 11. Los alumnos saben la importancia del aspecto motriz pero se siguen centrando en el normativo. 12. Cuesta a los alumnos asimilar lo que es el progreso en capacidades y habilidades. 13. Discrepancias entre las autocalificaciones del alumno y las propuestas del profesor.
Funcionamiento de los cuestionarios de autoevaluación y de las fichas de autocalificación.	1. Relaciones entre las exposiciones de los alumnos y las del profesor. 2. Relaciones entre los propios cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación.
Evolución del rendimiento académico de los alumnos.	1. Evolución a nivel individual. 2. Evolución a nivel grupal.

(Elaboración propia).

5.2. Análisis estadístico descriptivo

Con los datos cuantitativos hemos llevado a cabo un análisis estadístico descriptivo, a través de los siguientes procedimientos:

1. **La realización de un volcado de la información obtenida en los cuestionarios de autoevaluación de los alumnos.** Esta información nos ha servido para: (1) establecer comparaciones entre los niveles de coincidencia y discrepancia entre las autoevaluaciones de los alumnos y las evaluaciones del profesor; y, (2) para comprobar el nivel académico de los alumnos.
2. **La realización de un volcado de la información obtenida en las fichas de autocalificación de los alumnos.** Esta información nos ha servido para obtener datos en dos sentidos: (1) datos sobre el nivel del rendimiento académico de los alumnos; y, (2) datos para establecer relaciones entre los resultados producidos en los cuestionarios de autoevaluación y en las fichas de autocalificación.
3. **La realización de un volcado de la información obtenida en los cuestionarios realizados a los alumnos para saber sus impresiones sobre el sistema de evaluación.** Esta información nos ha servido para: (1) establecer comparaciones entre las opiniones de los alumnos sobre el sistema de evaluación de un curso con respecto a otro; y, (2) confirmar los datos recogidos con otros instrumentos de recogida de información.
4. **La realización de un volcado de la información obtenida en las entrevistas orales individuales y grupales realizadas a los alumnos al final del tercer año de estudio que han sido grabadas en audio.** La información que se ha obtenido de estas entrevistas nos ha servido para: (1) confirmar las informaciones obtenidas a través de otros instrumentos de recogida de información; y, (2) para conocer opiniones personales de alumnos sobre la metodología de evaluación que hemos empleado.

Para realizar estas actividades hemos utilizado el programa informático Excel y grabaciones en audio.

6. Criterios de rigor científico

A lo largo de este apartado expondremos las razones y argumentos por las cuales entendemos que el estudio que hemos realizado es un estudio de calidad y cumple los criterios científicos que lo hacen riguroso, creíble y relevante. En este sentido Guba (1989) establece la propia relevancia del estudio como criterio de calidad en la investigación naturalista.

Entendemos que todo estudio que se precie ha de constar de un necesario rigor que contribuya a garantizar su calidad. En ese sentido Guba (1989) afirma que:

> *"no importa lo que hagas, en tanto lo hagas bien" y "algo que no valga la pena hacer en absoluto no vale la pena hacerlo bien". (Guba 1989: 150).*

Nosotros entendemos que este rigor es un aspecto especialmente importante cuando reflejamos las realidades humanas ya que entendemos éstas como realidades múltiples y cambiantes.

Para analizar la credibilidad del estudio que proponemos nos basamos en la aportación de Guba (1989) sobre como sustentar la credibilidad en los estudios naturalistas. Guba y Lincoln (1981) desarrollan cuatro preocupaciones principales relacionadas con la credibilidad: (1) ¿Cómo convencer de la verdad de los descubrimientos?; (2) ¿Cómo determinar que estos descubrimientos se pueden trasferir a otros contextos?; (3) ¿Como determinar si los descubrimientos son consistentes y se podrán repetir en otras condiciones con los mismos sujetos?; y, (4) ¿Cómo establecer que la interpretación del investigador no interfiere en los descubrimientos?

Estas cuestiones son las que dan respuesta a los conceptos de valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad (Guba y Lincoln 1981) que seguidamente vamos a analizar con respecto a las características de la investigación naturalista.

6.1. Valor de verdad o credibilidad

Según Guba (1989) el concepto de "valor de verdad" se asimila al de credibilidad en la investigación naturalista. Así, para este autor

> *"los investigadores naturalistas, con objeto de establecer el valor de verdad, se preocupan principalmente de contrastar la credibilidad de sus creencias e interpretaciones contratándolas con las diferentes fuentes de las que se han obtenido datos, la comprobación de la credibilidad implica hacer comprobaciones entre los participantes, es decir, comprobar los datos con los miembros de los grupos humanos que son fuente de los datos relevantes". (Guba 1989:153).*

Para este mismo autor los investigadores naturalistas, para asegurar la credibilidad, utilizan durante el estudio métodos entre los que se incluyen: el trabajo prolongado en un mismo lugar, la observación persistente, el juicio crítico de los compañeros, la triangulación, la recogida de material de adecuación referencial y las comprobaciones con los participantes. Para analizar el "valor de verdad" y por lo tanto la credibilidad de nuestra propuesta vamos a analizar las actividades que hemos llevado a cabo con respecto a cada uno de los métodos que propone Guba (1989).

En nuestra propuesta se ha producido un trabajo prolongado en un mismo lugar, ya que la investigación se ha producido con los mismos grupos de alumnos a lo largo de tres cursos escolares y el profesor que daba clase a los alumnos ha sido siempre el propio investigador. De esta manera, entendemos que los alumnos no ven al investigador como una amenaza y están acostumbrados a su presencia (Guba 1989:158).

Hemos desarrollado una observación persistente, ya que, como consecuencia de la interacción prolongada con nuestros alumnos, hemos sabido apreciar y valorar todas aquellas informaciones que hemos considerado relevantes para nuestro estudio, así como obviar los elementos que consideramos poco o nada significativos. Toda la información recibida a lo largo de la observación persistente la hemos registrado en un instrumento de recogida de información que hemos desarrollado a tal fin y que hemos denominado "ficha de seguimiento grupal" (ANEXO VII). En el caso de que de haya producido algún hecho que hemos considerado especialmente significativo dentro de las clases, también lo hemos registrado en el instrumento que hemos denominado "diario del profesor" (ANEXO VI).

Entendemos que hemos desarrollado un juicio crítico de los compañeros cuando hemos trasladado nuestras inquietudes, dudas, opiniones y experiencias que se han ido produciendo a lo largo del estudio a otros compañeros docentes del mismo centro en el que desarrollamos la experiencia y con decentes de otros centros. También hemos realizado una serie de intercambio de ideas con otros investigadores que están desarrollando sus experiencias en campos similares al que nosotros proponemos. Consideramos que estas aportaciones han sido muy valiosas y nos han servido de gran ayuda para dotar de mayor credibilidad a nuestro estudio.

Otro aspecto fundamental, que consideramos que también ha contribuido a aumentar la credibilidad de nuestro estudio, ha sido la triangulación. En nuestro estudio se ha producido por la utilización de una gran variedad de fuentes de datos, como han sido: los cuestionarios, la observación, las entrevistas y los diarios. También se ha producido la triangulación de personas al cruzar los datos obtenidos por parte de los alumnos y los obtenidos por el profesor.

A lo largo del desarrollo de nuestro estudio también hemos llevado a cabo una recogida de material de adecuación referencial, ya que hemos recogido datos para contrastar los descubrimientos y hacer interpretaciones. Esta recogida de material referencial se ha desarrollado en diversos momentos a lo largo de nuestro estudio:

1. Recopilación de cuestionarios de autoevaluación de los alumnos en los que se recogen aspectos como opiniones y justificaciones de acciones de clase (ANEXO II).
2. Recopilación de fichas de autocalificación en las que se recogen justificaciones de las autocalificaciones propuestas por los alumnos (ANEXO IV).
3. Recopilación de los cuadernos de los alumnos en los que aparecen, a modo de diario, las fechas, las unidades didácticas trabajadas y las actividades propuestas. En estos cuadernos también aparecen los conceptos clave de cada unidad didáctica que hemos trabajado (ANEXO IX).
4. Recopilación de las distintas fichas de seguimiento grupal de los alumnos en las que aparecen las anotaciones del profesor como registro de su observación en las clases a lo largo de todo el estudio (ANEXO VIII).

5. Recopilación del diario del profesor en el que se reflejan los aspectos que se han considerado más significativos de las clases a lo largo de todo el estudio (ANEXO VI).
6. Recopilación de los cuestionarios sobre el propio sistema de evaluación pasados a los alumnos al final del primer y año de estudio y al final del segundo año de estudio. En estos cuestionarios se recogen opiniones de los alumnos sobre el propio sistema de evaluación que estamos desarrollando en las clases de Educación Física (ANEXOS XII y XIII).
7. Recopilación de las grabaciones en audio de las entrevistas tanto individuales como grupales realizadas a los alumnos al finalizar el tercer año de estudio. En estas entrevistas se recogen opiniones, puntos de vista, actuaciones y comportamientos de los alumnos con respecto al sistema de evaluación que hemos llevado a cabo en las clases de Educación Física durante los tres años de experiencia. Estas entrevistas han sido trascritas posteriormente por el profesor (ANEXO XIV).

Por último hemos llevado a cabo comprobaciones con los participantes de nuestro estudio, prácticamente en todos los momentos del mismo. Esta circunstancia se ha dado ya que hemos realizado:

1. Entre nueve y doce cuestionarios de autoevaluación en cada año escolar con sus respectivas entrevistas individuales posteriores (ANEXO I).
2. Tres ejercicios de autocalificación cada curso escolar con sus entrevistas individuales posteriores (ANEXO III).
3. Un cuestionario sobre el propio sistema de evaluación al término del primer y del segundo año de estudio (ANEXOS X y XI).
4. Unas entrevistas individuales y grupales realizadas a los alumnos sobre el propio sistema de evaluación al finalizar el tercer año de estudio (ANEXO XIV).

A toda esta comprobación de los datos observados hay que añadir las sucesivas entrevistas individuales que se han llevado a cabo con los alumnos de manera informal en las clases y que en la mayoría de los casos han tenido que ver con sus aprendizajes y con su comportamiento y actitudes.

6.2. Aplicabilidad y transferibilidad

El segundo factor relacionado con la credibilidad que exponen Guba y Lincoln (1981) es la aplicabilidad. Estos autores entienden esta aplicabilidad como la capacidad de determinar el grado el en que pueden aplicarse los descubrimientos obtenidos en una investigación a otros contextos distintos con otros sujetos diferentes. Guba (1989) asimila el término aplicabilidad a transferibilidad como término integrado dentro de la investigación naturalista. Este mismo autor también asimila el término transferibilidad a la validez externa del estudio en los estudios positivistas.

Para asegurar la transferibilidad, y con ella la credibilidad del estudio, Guba (1989) propone que los investigadores naturalistas harán un muestreo teórico y recogerán abundantes datos descriptivos durante la investigación y desarrollarán descripciones minuciosas después del estudio. Seguidamente vamos a analizar como hemos dado respuesta en nuestro estudio a estas cuestiones planteadas por Guba (1989) y con ello garantizar la transferibilidad y la credibilidad del mismo.

Durante el desarrollo de nuestro estudio hemos desarrollado un muestreo teórico intentando maximizar la cantidad de información, para que esta sea examinada por los lectores del mismo (Guba 1989:160). Este muestreo teórico lo hemos desarrollado con las siguientes acciones:

1. Al exponer los datos obtenidos en los cuestionarios de autoevaluación (ANEXO II) y en las fichas de autocalificación (ANEXO IV) de todos los alumnos que han participado en el estudio a lo largo de los tres cursos escolares en los que se ha desarrollado.
2. Exponiendo los datos y el análisis de los cuestionarios sobre el propio sistema de evaluación realizado por todos los alumnos que han participado en el estudio. Estos cuestionarios se han desarrollado al final del segundo y del tercer año de estudio (ANEXOS XII y XIII).
3. Exponiendo las entrevistas tanto individuales y grupales realizadas a los alumnos al final del tercer año de estudio. Estas entrevistas han sido grabadas en audio y el ellas han participado la práctica totalidad de los alumnos que han

participado en el estudio ya sea en las entrevistas individuales o en las grupales. Posteriormente han sido trascritas por el profesor (ANEXO XIV).

También durante el desarrollo de nuestro estudio hemos recogido abundantes datos descriptivos. Esta recogida de tatos le hemos llevado a cabo a lo largo de todo el proceso en el que se ha desarrollado el estudio pero concretamente en tres momentos:

1. Al realizar las anotaciones en el cuaderno diario del profesor después de cada una de las sesiones de clase. En este diario se han ido anotando todos los datos que nos han parecido significativos para el estudio (ANEXO VI).
2. Recogida y análisis de los datos concernientes a los resultados de los cuestionarios de autoevaluación que hemos desarrollado después de cada unidad didáctica.
3. Recogida y análisis de los datos que han surgido después de que los alumnos hayan realizado las fichas de autocalificación después de dada trimestre y al finalizar cada curso escolar en el que se ha desarrollado el estudio.

Guba (1989) afirma también que los investigadores naturalistas desarrollarán descripciones minuciosas después de los estudios. En nuestro estudio, estas descripciones minuciosas las hemos realizado al elaborar el apartado de resultados de este estudio. A lo largo de ese apartado entendemos que se puede apreciar tanto la descripción del contexto en el que se ha desarrollado el estudio, como la suficiente información de los factores contextuales para hacer accesible nuestro estudio a todas aquellas personas que lo deseen (Guba 1989:160).

Entendemos que con estas acciones estamos contribuyendo a que los lectores puedan hacer sus propias interpretaciones de los hechos que mostramos y puedan trasferirlos a sus diversos contextos.

6.3. Consistencia y dependencia

La tercera preocupación que Guba y Lincoln (1981) desarrollan en relación con la credibilidad es la consistencia. Guba (1989) entiende la consistencia como:

> *"la manera de determinar si los descubrimientos de una investigación de remitirían de un modo consistente si se replicase la investigación con los mismos (o similares) sujetos en el mismo (o similar) contexto". (Guba 1989:152).*

Este mismo autor (Guba 1989:154) indica que el investigador naturalista interpreta la consistencia como dependencia. Al mismo tiempo expone que los investigadores naturalistas han de entender que, a pesar de su preocupación por conseguir la estabilidad de los datos, existirán fases en sus estudios en las que esta estabilidad no se produzca.

Una de las estrategias que propone Guba (1989:160) para conseguir esta estabilidad en los datos es lo que denomina *"métodos solapados"*. Se trata de un tipo de triangulación en el que se pueden utilizar diversos métodos simultáneamente a lo largo de la investigación. Nosotros entendemos que en el estudio que hemos desarrollado se ha utilizado este tipo de triangulación, ya que hemos utilizado de forma simultánea diversas técnicas e instrumentos de obtención de datos, como han sido: la observación, los cuestionarios de autoevaluación, el cuaderno diario del profesor, las fichas de autocalificación y las entrevistas.

6.4. Neutralidad y confirmabilidad

La última preocupación que Guba y Lincoln (1981) han desarrollado en relación con la credibilidad es la neutralidad. Estos autores entienden esta neutralidad en el sentido en el que el investigador ha de mostrarse neutral ante los descubrimientos que se puedan producir a lo largo de su investigación, sin incorporar ni modificar nada que pudiera deberse a sus motivaciones o intereses personales. Guba (1989) asimila el término neutralidad al de confirmabilidad dentro de la investigación naturalista.

Guba (1989) afirma que, para comprobar la confirmabilidad, uno de los pasos que pueden desarrollar los investigadores naturalistas es la triangulación. Nosotros hemos desarrollado esta técnica a lo largo de nuestro estudio y así lo hemos explicado cuando hemos hablado del "valor de verdad" o credibilidad.

7. Aspectos ético-metodológicos

A lo largo de todo este estudio hemos mantenido un gran interés por respetar las cuestiones éticas que atañan a las personas que han intervenido en el mismo, que han sido fundamentalmente alumnos de Educación Primaria. Este respeto por las cuestiones ético-metodológicas se ha llevado a cabo en cada una de las técnicas e instrumentos que hemos desarrollado para obtener información, por lo que nuestra preocupación en este aspecto ha sido constante.

A continuación vamos a ir analizando como hemos tratado las cuestiones ético-metodológicas en la utilización de cada uno de los instrumentos para la recogida de la información que hemos llevado a cabo en nuestro estudio. Estos instrumentos han sido: la observación, los cuestionarios, las entrevistas y los diarios.

7.1. Aspectos ético-metodológicos en la observación

A lo largo del desarrollo de los procesos de observación creemos que es importante establecer un clima de clase en el que los alumnos estuvieran cómodos y no se dejaran influir por el hecho de que el profesor estuviera observando, para que esta circunstancia no les afectara (Rodríguez y otros 1996). También consideramos que no se deben hacer interpretaciones sobre la marcha para no alterar de esta manera la objetividad ni el normal funcionamiento de la sesión (Stake 1998).

A lo largo de nuestro estudio hemos respetado las cuestiones éticas cuando hemos realizado la observación de las siguientes formas:

1. **Potenciando un clima de clase agradable y relajado para los alumnos**. El profesor ha informado a los alumnos de los aspectos que iba a observar y cuando se iban a observar. Los alumnos han sido conscientes de ello puesto que los aspectos a observar han sido destacados en los “conceptos clave” de cada unidad didáctica facilitados por el profesor. Los alumnos también han sido conscientes de cuándo se observaba, puesto que en algunas ocasiones hemos registrado nuestras observaciones en momentos en los que los alumnos han estado

presentes, como por ejemplo mientras se hacían turnos para el aseo después de las sesiones de clase. En algunas ocasiones los alumnos me preguntaban que es lo que apuntaba y yo les respondía e incluso les mostraba las anotaciones. A veces los preguntaba como creían ellos que habían realizado determinadas acciones de clase, ellos respondían y yo les enseñaba mi anotación, que en la mayoría de los casos era coincidente con la expresión que el alumno había hecho. Entendemos que la transparencia, la objetividad y tratar estos aspectos con normalidad en clase han sido circunstancias que han contribuido a que los alumnos se hayan sentido cómodos en clase y que no se hayan sentido condicionados porque el profesor realizara observaciones y anotaciones. Otra circunstancia que creemos que ha contribuido al mantenimiento del buen clima de clase es el trabajo continuado con los mismos alumnos a lo largo de tres años.

2. **No hacer comentarios ni comparaciones en público a ningún alumno**. No hemos realizado comentarios a los alumnos ni hemos establecido comparaciones en sentido negativo entre ellos, puesto que entendemos que la observación de un hecho aislado y en un momento puntual no refleja fielmente el aspecto que queremos observar. También hemos querido evitar situaciones incomodas en el desarrollo de las clases. Las anotaciones en las fichas de observación se han realizado al final de las clases, teniendo en cuenta las acciones de toda una sesión o de varias sesiones.

7.2. Aspectos ético-metodológicos en los cuestionarios

A lo largo de nuestro estudio hemos utilizado los cuestionarios como medio de recogida de información (Rodríguez y otros 1996) en dos momentos diferenciados: (a) en los cuestionarios de autoevaluación (ANEXO I) y en la fichas de autocalificación (ANEXO III), para obtener información sobre las propias evaluaciones y calificaciones de los alumnos; y, (b) en los cuestionarios sobre el propio sistema de evaluación, pasado a los alumnos al final del primer y del segundo año de estudio(ANEXOS X y XI) para saber sus impresiones sobre la metodología de evaluación que utilizamos en la asignatura de

Educación Física. Entendemos que los cuestionarios han sido la unión entre los objetivos que nos hemos planteado en la investigación y la realidad que hemos estudiado (De Lara y Ballesteros 2001). Los aspectos éticos que hemos desarrollado en la puesta en marcha de los cuestionarios han sido los siguientes:

1. **Exposición de datos obtenidos codificados y a nivel general.** En los cuestionarios que nosotros hemos realizado se especifican datos individuales de los alumnos codificados. A nivel de grupo-clase, solo indicamos datos generales, teniendo en cuenta todos los alumnos que han participado en el estudio. (ANEXO II)
2. **Anonimato en los cuestionarios sobre el sistema de evaluación.** Estos cuestionarios se han desarrollado de manera anónima, con la intención de que los alumnos se sintieran más cómodos a la hora de expresar sus opiniones sobre el sistema de evaluación. Por lo tanto no hemos obtenido datos nivel individual sino que los que tenemos, los hemos analizado a nivel grupal (ANEXOS XII y XIII).
3. **Codificación de las respuestas abiertas de los cuestionarios de autoevaluación y de las fichas de autocalificación.** En el caso de los cuestionarios de autoevaluación y en las fichas de autocalificación ha sido inevitable pedir a los alumnos que se identificaran. En los casos en los que se ha producido un análisis a nivel individual se han codificado los nombres de los alumnos en cuestión. Esta situación se ha dado en varias ocasiones: (1) al analizar las justificaciones y reflexiones de algunos alumnos sobre sus aprendizajes y sus calificaciones; (2) al analizar reflexiones sobre los efectos del sistema de evaluación; y, (3) al analizar la evolución académica de los alumnos a lo largo del curo escolar.

Para codificar los nombres de los alumnos hemos desarrollado un sistema de identificación, de tal forma que cada código pertenece a un alumno determinado y a un curso académico determinado, de los tres en los que se ha desarrollado nuestro estudio. Así, por ejemplo, la referencia: P6B120809 está codificada de la siguiente manera: (1) P6B, es la referencia del grupo en el que se encuentra el alumno, en este caso en la clase de Primaria, nivel sexto, grupo B; (2) 12, es la referencia de identificación del alumno para el profesor; y, (3) 0809,

hace referencia al curso académico en el que se ha tenido lugar esa anotación, en este caso en el curso académico 2008/2009.

7.3. Aspectos ético-metodológicos en las entrevistas

A lo largo de los tres años en los que se ha desarrollado nuestro estudio hemos realizado una gran cantidad de entrevistas, ya sea de manera individual o grupal. A medida que se ha ido desarrollando el estudio, las relaciones que hemos mantenido con nuestros informantes han hecho que la recolección de datos haya podido ser más significativa (Taylor y Bogdan 1990). Los aspectos éticos que hemos desarrollado a lo largo del estudio con respecto a las entrevistas han sido los siguientes:

1. **Respetar el anonimato de los entrevistados**. A dos niveles: (1) con respecto al resto de sus compañeros; y, (2) con respecto a los lectores de este estudio (ANEXO XIV).
2. **Codificar los nombres de los alumnos que exponen sus opiniones en las entrevistas.** Esta codificación se ha realizado conforme al mismo sistema que hemos descrito para los cuestionarios. Esta codificación se ha desarrollado tanto para las entrevistas individuales sobre autoevaluaciones y autocalificaciones, como en las entrevistas sobre el propio sistema de evaluación, desarrolladas al final del tercer año de estudio (AMEXO XIV). En este sentido se produjo un hecho que considero reseñable en una entrevista grupal. En esta entrevista yo dije a los alumnos que no había que decir los nombres ni identificarse, pero en un momento de la entrevista yo dije el nombre de un alumno para hacerle participar; en ese momento el alumno levanto la mano y me dijo que no se podían decir los nombres, yo le contesté que posteriormente codificaría los datos para que en el lugar de su nombre apareciera una referencia distinta (ANEXO XIV).
3. **Selección de alumnos para las entrevistas individuales y grupales sobre el sistema de evaluación.** El criterio que seguimos para la selección de los alumnos es que todos participaran en una u otra modalidad. Para hacer las entrevistas grupales hemos intentado hacer grupos lo más heterogéneos

posible a todos los niveles. En las entrevistas han participado todos los alumnos con los que se ha desarrollado el estudio excepto tres. Dos de ellos por no querer expresamente y el otro por no haber asistido a clase el día en el que se desarrollaron las entrevistas.

4. **Petición de permiso a los propios alumnos para hacer las entrevistas grabadas en audio.** Antes de comenzar la actividad yo expliqué a los alumnos lo que pretendía, cómo iba a ser la entrevista y el tipo de preguntas que los iba a realizar. Una vez explicado, todos los alumnos excepto dos, accedieron a realizar las entrevistas.
5. **Compromiso por parte del profesor de confidencialidad.** El profesor se comprometió ante los alumnos a no desvelar el nombre de ningún alumno que ha participado en las entrevistas individuales y grupales. Los alumnos recibieron este compromiso de muy buen grado y entendemos que a ello ayudó la credibilidad ganada por el profesor ante los alumnos a lo largo de los tres años en los que se ha desarrollado el estudio.

7.4. Aspectos ético-metodológicos en los diarios

Para destacar los aspectos éticos que hemos desarrollado en la elaboración del cuaderno diario del profesor en las clases partimos de las aportaciones que hace Zabalza (2004) sobre la clarificación de los diarios. De esta forma nuestros aspectos éticos se centran en:

1. **Llevar a cabo el diario con continuidad.** Para ello hemos llevado una rutina de realizar el diario todos los días después de cada una de las clases de Educación Física. De esta forma nos aseguramos de no olvidar aspectos que han ocurrido que hemos considerado destacables y de realizar el diario con continuidad y sistematicidad (ANEXO VI).
2. **Los diarios serán realizados por el profesor y por los alumnos.** En el caso del diario del profesor, éste anotará los aspectos que más conveniente le parezcan del desarrollo de las clases de Educación Física (ANEXO VI). En el caso de los alumnos se anotarán en el diario los conceptos clave da cada

unidad didáctica al comienzo de la misma y posteriormente cada día de clase se anotarán: (1) la fecha; (2) el nombre de la unidad didáctica que se está trabajando; y, (3) las actividades previstas para ese día. En ocasiones los alumnos también han anotado algunos conceptos teóricos los días en los que por las condiciones meteorológicas no se ha podido salir a la pista polideportiva del patio del colegio para realizar la sesión de clase de forma práctica (ANEXO IX).

3. **El contenido del diario del profesor ha tratado de cualquier aspecto que nos ha resultado destacable.** Este aspecto puede ser de actitud, comportamiento, aprendizaje, evaluación, material, metodología, etc. (ANEXO VI)

4. **Se han recogido informaciones únicamente relativas al ámbito de las clases de Educación Física.** A pesar de que los alumnos han cambiado mucho sus comportamientos, actitudes, intereses y aprendizajes de unas áreas a otras y dependiendo de unos profesores u otros, nosotros hemos reflejado en nuestro diario del profesor únicamente aspectos relativos al área que hemos trabajado que ha sido el de Educación Física (ANEXO VI).

5. **Garantía de anonimato.** El profesor se ha comprometido ante los alumnos que, al igual que en la entrevistas, toda la información relativa a algún alumno que quede reflejada en el diario del profesor será estrictamente confidencial. En el caso de ser necesaria su trascendencia, los datos del alumno en cuestión han sido oportunamente codificados con el mismo sistema que hemos mencionado para los cuestionarios y para las entrevistas.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS.

1. Introducción

A lo largo de este capítulo mostraremos los resultados que hemos obtenido al desarrollar nuestra investigación. Ésta se ha desarrollado a lo largo de tres cursos escolares entre el año académico 2006/2007 y el 2008/2009. Los alumnos con los que se ha llevado a cabo la investigación han sido los pertenecientes al segundo y al tercer ciclo de Educación Primaria, y cuyas edades han oscilado entre los ocho y los doce años. La experiencia se ha llevado a cabo con los mismos alumnos en un seguimiento longitudinal de una misma promoción.

Para mostrar los resultados del conjunto de la investigación, realizaré un análisis de los mismos por separado de cada uno de los cursos escolares en los que se ha desarrollado. Entiendo que de esta manera se puede observar mejor la evolución que se ha producido tanto dentro del mismo año de estudio como a lo largo de los tres años que lo componen.

Dentro de cada uno de los años que completan el estudio analizaremos los siguientes aspectos: (1) la evolución de los aprendizajes que han

asimilado los alumnos en función de unas situaciones-problema que proponemos como aspectos a analizar; (2) el funcionamiento de de los instrumentos de evaluación con los que desarrollaremos la evaluación que son los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación; (3) la evolución que se produce en el rendimiento académico del alumnado, tanto a nivel individual como a nivel grupal; y, (4) expondremos una serie de conclusiones principales sobre el trabajo y ,los resultados obtenidos en cada uno de los tres años en los que se ha desarrollado la investigación.

En la última parte de este capítulo exponemos la evolución que se ha producido en todos los aspectos que analizamos a lo largo de los tres años de estudio. Mostramos esta evolución a través de tablas y gráficos comparativos para mostrar de una manera más destacada las situaciones que se han producido.

2. Resultados obtenidos en el primer año de estudio

2.1. Introducción

El primer año de estudio de esta investigación se ha desarrollado en el curso escolar 2006/2007 con cuatro grupos de alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria en el área de Educación Física. De estos cuatro grupos, dos corresponden al primero curso del ciclo, es decir, tercer nivel de Educación Primaria y los otros dos grupos corresponden al segundo curso de este mismo ciclo, es decir, cuarto curso de Educación Primaria. Los grupos están compuestos por una media de 16 y 17 alumnos respectivamente.

Para poner en practica este método de evaluación y de calificación es necesario que los alumnos conozcan en qué consiste y sus líneas maestras de actuación. Para conseguir este conocimiento por parte de los alumnos he optado por utilizar el primer trimestre del curso escolar como periodo de aprendizaje y conocimiento de las técnicas y los instrumentos de evaluación que se van a utilizar. Durante este primer trimestre he ido explicando a los alumnos en que consiste en trabajo

con el cuaderno de clase, la autoevaluación, la autocalificación, que son los cuestionarios de autoevaluación, que son las fichas de autocalificación, la forma de realizar ambos, como son las entrevistas individuales, para que sirven y que son los objetivos propuestos y que función tienen en las clases.

Al comienzo del curso se trabajaba con estas herramientas pero los alumnos sólo eran meros receptores y conocedores de de las mismas. Este era mi objetivo, que llegaran a un nivel de conocimiento que hiciera que en el momento de utilizarlas de forma práctica la eficiencia del sistema fuese mayor.

En el segundo trimestre del curso es cuando los alumnos ya han comenzado a utilizar los instrumentos de evaluación propuestos y ya hemos obtenido datos objetivos derivados de los mismos. Igual ha sucedido durante el tercer trimestre del curso.

Para reflejar los resultados obtenidos en el estudio hemos analizado tres aspectos que hemos considerado claves y que al mismo tiempo están íntimamente relacionados entre sí. En primer lugar hemos analizado los aprendizajes que llevan a cabo los alumnos en diversas categorías dentro de las clases de Educación Física; en segundo lugar analizamos el funcionamiento de los cuestionarios de autoevaluación y de las fichas de autocalificación, de esta manera analizamos los instrumentos que utilizamos para realizar los procesos de evaluación y de calificación, los podemos evaluar y sacar conclusiones que nos pueden repercutir en la mejora del propio sistema; y, por ultimo, y en tercer lugar analizamos la evolución del rendimiento académico mostrada por los alumnos a lo largo de todo el curso escolar. Al mostrar esta evolución podemos apreciar la incidencia que ha podido tener o no la puesta en funcionamiento de esta forma de realizar los procesos de evaluación y de calificación.

2.2. Evolución de los aprendizajes en el primer año de estudio

Para reflejar los resultados obtenidos durante el primer año de estudio analizamos en primer lugar una serie de situaciones que se nos han dado lo largo del curso y que han provocado problemas de distinto tipo en las clases de Educación Física. Estas situaciones, han provocado la

intervención por parte del maestro del área para enseñar a los alumnos y corregirlos cuando sea necesario. En este epígrafe explicamos las situaciones que se producen así como las causas que la originan. Seguidamente describimos la solución o soluciones propuestas, las ventajas y los inconvenientes que esas soluciones han tenido para nuestra práctica educativa y para nuestra propuesta sobre la autoevaluación y la evaluación compartida. Por ultimo mostramos la evolución que dicha actuación ha tenido a lo largo de cada uno de los trimestres que componen el curso escolar en función de los progresos y los aprendizajes de los alumnos.

Uno de los principales problemas con que nos hemos encontrado al comenzar nuestra práctica docente al llegar a un nuevo centro es el de no conocer a los alumnos. Se trata de un desconocimiento a todos los niveles: motor, social, personal y cognitivo. A consecuencia del desconocimiento mutuo entre el profesor y los alumnos al comienzo del primer año de investigación, se han presentado una serie de situaciones-problema que son las que analizaremos a continuación. Analizaremos la evolución de estas situaciones-problema a lo largo de los tres trimestres del curso y a lo largo de los tres cursos que componen el estudio. En estos periodos de tiempo podremos apreciar la evolución que se produce en los aprendizajes de los alumnos.

2.2.1. Situación-problema 1. Conocimiento de los alumnos y de sus características en el primer año de estudio

La primera situación a la que me he tenido que enfrentar, es al desconocimiento de los alumnos y de sus características, así como al hecho de que los alumnos no me conocieran a mí, mi forma de trabajar y la dinámica de las clases en el área de Educación Física para el curso que nos ocupa. 2006-2007.

Soluciones aportadas

Para el conocimiento de los alumnos, desde mis clases de Educación Física he programado una primera unidad didáctica cuyo nombre es "*La vuelta al colegio*" en la que se incluyen dos sesiones de juegos de presentación.

Para obtener más información de los alumnos fui a la secretaría del centro para leer los expedientes académicos de los alumnos a los que

iba a dar clase y posteriormente concerté una entrevista con mi compañero del departamento de Educación Física, ya que él había sido el profesor de esos alumnos en el curso anterior. En esta reunión me explicó las características más destacadas que, a su juicio, acontecían en esos grupos. Otra fuente de información valiosa han sido los maestros tutores de los alumnos, aunque en menos medida ya que al igual que yo, son nuevos en el centro y no conocen a los alumnos en profundidad. De todas formas, me han aportado una valiosa información (puesto que ellos pasan más horas de clase con esos alumnos) en las numerosas entrevistas informales que hemos tenido a lo largo del curso ya que nos veíamos en los cambios de clase.

En el caso de que existieran alumnos que demandaban una atención especial o alguna adaptación curricular de distinto tipo, el jefe de estudios del centro convocó el segundo día de curso una reunión tanto de profesores tutores como de especialistas con los componentes del equipo de apoyo (maestro especialista el Audición y Lenguaje, maestro especialista en Pedagogía Terapéutica y maestro encargado de impartir la Compensación Educativa). En dicha reunión se proporcionó información de los alumnos en cuestión y las características que tenían. También propusieron una serie de pautas de actuación. En esta reunión me pude enterar de que en los grupos en los que yo impartiría clase existían varios alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo pero ninguno de ellos/as necesitaría adaptación curricular en el área de Educación Física.

Otra de las soluciones adoptadas ha sido la presentación formal entre el profesor y los alumnos tanto de manera grupal como individual en las entrevistas. También hemos explicado a los alumnos la dinámica general de la asignatura y el sistema de evaluación que vamos a llevar a cabo.

Ventajas

No cabe duda que la mayor ventaja de estas actuaciones es el ayudar al mejor y más rápido conocimiento de los alumnos por parte del profesor y viceversa. Otra de las ventajas que se han producido es que los alumnos asimilen la dinámica de la asignatura y el método de evaluación que empleamos.

Inconvenientes

Uno de los más destacados es el de comenzar el curso con ese inconveniente del desconocimiento, por lo que mi atención ha de estar

pendiente de este aspecto. Por otro lado he demandado de mis compañeros numerosas entrevistas e informes para lograr mis objetivos, cosa que también puede haber perturbado su trabajo de preparación del curso. El cambio de método de evaluación ha supuesto también un inconveniente para los alumnos a los que les ha costado asimilarlo.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

No cabe duda de que lo más complicado ha sido el primer trimestre de curso. En este periodo de tiempo yo he podido conocer los nombres de todos los alumnos así como las características más destacadas de cada uno de ellos a nivel motor, social, personal y normativo ya que he puesto en marcha la observación y he recogido los datos mediante las fichas de seguimiento individual. He de destacar que el conocimiento de los alumnos no se cataloga en un espacio de tiempo, sino que supone un proceso que se extiende a lo largo de mucho tiempo. Por esto, a medida que han ido transcurriendo los días, las semanas, y los meses se ha ido produciendo un conocimiento reciproco a todos los niveles y que cada vez ha sido más enriquecedor. A esta situación han contribuido en gran medida la cantidad de tiempo que se pasa con los alumnos así como las entrevistas individuales y las conversaciones informales.

Los primeros resultados apreciables se han producido después de las vacaciones de navidad, al comienzo del segundo trimestre del curso, con la asimilación por parte de los alumnos de una gran cantidad de rutinas y formas de tratar y actuar en clase con respecto a los compañeros y al profesor. Otro punto de inflexión se ha producido al terminar el segundo trimestre ya que hay muchas rutinas asimiladas. Cada vez son menores las discrepancias personales y se pasa al entendimiento de situaciones personales de los alumnos. A lo largo del tercer trimestre se ha consolidado todo lo anterior y se ha seguido produciendo una evolución positiva en el conocimiento mutuo entre el profesor y los alumnos y entre los distintos alumnos. Ha sido a lo largo de este trimestre cuando se ha producido el conocimiento de algunas características personales mas intimas de los alumnos.

También en el tercer trimestre se ha producido una significativa evolución en el conocimiento del sistema de evaluación que empleamos.

Tabla 4.1. Cuadro resumen de la situación-problema 1. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Conocimiento de los alumnos.	Recopilar mayor información y programar actividades.	Mayor conocimiento mutuo.	Inversión en tiempo y resultados a largo plazo.

2.2.2. Situación-problema 2. Dinámica y metodología de las clases en el primer año de estudio

Se trata de una serie de rutinas y pautas de actuación que pretendemos que los alumnos asimilen. Estas son: espacio de tiempo para beber agua, ir al baño, normas de convivencia, utilización del cuaderno de clase, perdidas de tiempo, utilización del material específico de las clases de Educación Física, orden en la fila para subir y bajar del patio a clase y actuación con los alumnos extranjeros con desconocimiento del idioma.

Al comienzo del curso he podido observar como existen una serie de aspectos de las clases de Educación Física en los que los alumnos no tienen una rutina definida. He podido comprobar por la información que he recibido de otros compañeros que estos aspectos no habían sido demasiado valorados en cursos anteriores y por tanto por los alumnos no son conscientes de su importancia. Por esta situación, se puede decir que partimos de cero. La descripción de los problemas es la siguiente:

2.2.2.1: Espacio de tiempo para beber agua e ir al baño en el primer año de estudio

Los alumnos demandaban beber agua e ir al baño en cualquier momento de las clases con la consiguiente falta de continuidad en el trabajo y las situaciones de “envidias” y llamadas de atención que eso llevaba consigo. Por otro lado los aseos con salida al patio permanecen cerrados salvo en los recreos por lo que los alumnos han de entrar en el

edificio principal del centro y atravesar un largo pasillo hasta llegar al baño. Si a esto le añadimos que siempre demandan ir varios alumnos al mismo tiempo y que el profesor no puede estar en la pista y controlando el baño al mismo tiempo, tenemos una situación problemática en la que tendremos que intervenir y a la que dar una solución.

Soluciones aportadas

En un primer momento pensé en la utilización de una botella de agua de plástico por los alumnos, pero el problema seguiría existiendo ya que se continuaría perdiendo tiempo en ir a por la botella y habría alumnos que no la traerían con el consiguiente agravio comparativo.

La solución adoptada es que se dejaría un tiempo en cada sesión de clase para ir al baño y beber agua tanto al comienzo como al final de las clases, al tiempo que se baja y se sube por el pasillo desde el aula a las pistas polideportivas. Se irá en orden para no hacer ruido, los alumnos entrarán en el baño de tres en tres (tanto en el aseo de alumnos como en el de alumnas). No se podrá ir al baño ni beber agua durante las actividades de clase excepto si existe una causa de fuerza mayor y mediante petición expresa al profesor.

Ventajas

Se soluciona el problema de la continuidad del trabajo de clase, no hay descontrol de alumnos por los pasillos ni alumnos solos en la pista polideportiva del patio. Se suprimen los posibles agravios entre los alumnos ya que la situación es igual para todos, y todos aprovechan la visita al baño para asearse después de las clases de Educación Física.

Inconvenientes

Los principales inconvenientes han sido relacionados con que en las actividades con más exigencia física los alumnos tenían sed sobre todo en los meses de septiembre y de junio. Ante esto, las actividades más intensas desde el punto de vista físico se programan para ser realizadas al final de las sesiones y las unidades didácticas más exigentes, para los meses menos calurosos del año. En ciertas ocasiones a los alumnos les ha surgido la necesidad de ir al baño en el medio de las clases, pero ya no por llamar la atención sino por verdadera necesidad, ante esta situación los alumnos van al baño pero esta circunstancia no se ha convertido en una rutina.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

Esta decisión ha sido difícil de entender tanto para los alumnos como para los padres (ya que los niños les han transmitido las quejas a sus padres y estos, a mí) durante el primer mes de clase. Una vez pasado el primer "impacto" y la asimilación de una nueva metodología de trabajo, los alumnos han trabajado y evolucionado de una manea muy positiva a lo largo de todo el curso.

Al comienzo del segundo trimestre se ha observado una mejora sustancial en el comportamiento de los alumnos a la hora del aseo, lo hacían más deprisa, de manera más eficaz y más silenciosa. Eso se ha mantenido y se ha mejorado paulatinamente a lo largo del tercer trimestre. En el mes de junio, en determinadas jornadas calurosas muy puntuales, se ha vuelto ha presentar el problema. La solución ha sido poner las actividades más exigentes justo antes de terminar la sesión y no exponernos a las altas temperaturas en la medida de lo posible.

Tabla 4.2. Cuadro resumen de la situación-problema 2.1. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Beber agua e ir al baño.	Se deja tiempo para ir al baño al principio y al final de las sesiones.	Mayor continuidad en el trabajo de clase.	Demandas de los alumnos en el medio de las sesiones.

2.2.2.2.: Normas de convivencia en el primer año de estudio

A lo largo de las primeras sesiones de clase en las que he trabajado los juegos de presentación me he podido dar cuenta de que los alumnos actúan de una manera no muy respetuosa sobre todo hacia los propios compañeros. El principal problema es que los alumnos se insultan con mucha facilidad, llegan a pegarse y sobre todo no son capaces de identificar el patio como un espacio donde se desarrolla la clase de Educación Física. Los cuesta mucho guardar silencio y mantener el orden mientras el profesor está explicando las actividades. Las normas de convivencia se han convertido en uno de los principales contenidos

que tenemos que mejorar en las clases. Esto nos ha de servir de base posteriormente para trabajar en mejores condiciones los contenidos propios del área de Educación Física.

Soluciones aportadas

Una vez analizada la situación, me he centrado en la explicación de las normas básicas de convivencia dentro de las clases de Educación Física. Desde este momento se les explica a los alumnos, prácticamente a diario, que el alumno que "pegue" a los compañeros deja de participar inmediatamente en la sesión, lo mismo sucede con los insultos y las faltas de respeto a los compañeros. Si no se respetan las normas de convivencia de manera reiterada se deja de participar en la actividad. Se explica que en cuanto suene el silbato del profesor en las actividades se ha de dejar de realizar la actividad y se ha de atender a las explicaciones del maestro. Se explica que el patio no es el recreo, sino que es el espacio donde se desarrolla la clase de Educación Física. De no cumplirse estas normas de convivencia y no poderse desarrollar las actividades en el patio, nos trasladaremos al aula para tratar estos temas en asamblea. Si la situación persiste se desarrollarán los contenidos en el aula de manera teórica.

Ventajas

Los alumnos tienen un referente claro en cuanto a las normas de convivencia y saben las consecuencias que tienen las acciones que realizan. Se toma conciencia de que el patio del colegio es el lugar de donde se desarrollan las clases de Educación Física y no se tiene que confundir con el tiempo de "recreo". Otra de las ventajas es que se actúa exactamente igual con todos y cada uno de los alumnos. Los alumnos perciben inmediatamente estas normas de convivencia, dándose cuenta de que no existen agravios comparativos entre unos alumnos y otros. El profesor cumple lo que dice y las normas de convivencia son para todos los alumnos las mismas e iguales.

Inconvenientes

El mayor inconveniente se encuentra en que las consecuencias que tiene el no respetar las normas de convivencia, y que son, en líneas generales, no participar en las actividades o no desarrollar la clase en la pista polideportiva del patio de forma práctica. Por todo esto, lo que sucede es que se reduce el tiempo de práctica y por lo tanto de aprendizaje motriz. Otro de los principales inconvenientes es la

evidencia del aspecto sancionador de las actuaciones que se llevan a cabo para contrarrestar estas conductas.

Dado que el problema de las normas de convivencia ha ocupado un papel muy importante, también lo ha hecho en los cuestionarios de autoevaluación de los alumnos. Esta situación ha provocado que nos hayamos centrado mucho en el aspecto de las normas de convivencia en detrimento de los contenidos propios del área.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

A lo largo del primer trimestre del curso ha costado mucho el respeto por las normas de convivencia en las clases. Son numerosos los alumnos que se han quedado sin participar en las sesiones en diversas ocasiones. También han sido varios los días en los que se ha suspendido la sesión en el patio y nos hemos subido al aula para tratar los temas surgidos en asamblea. Algún día se ha tenido que desarrollar la sesión correspondiente de manera teórica ya que los alumnos no han asimilado el respeto por las normas de convivencia. Lo que he podido observar es que en cuanto los alumnos que no han cumplido estas normas se quedaban sin participar, al cabo de unos instantes me pedían volver a la actividad de clase pidiéndome disculpas. Yo les explicaba que las disculpas eran aceptadas por mi parte y que se esforzaran en que esas situaciones no volvieran a suceder, pero no accedía a su petición de volver a las actividades puesto que la norma que hemos puesto en clase así lo establece. Lo que en un primer momento parecía una grave sanción, al cabo del tiempo se ha reflejado como una forma de actuar que ha conseguido resultados muy positivos ya que, dependiendo de los casos, no se han vuelto a dar este tipo de conductas.

Durante el segundo trimestre del curso, el respeto por las normas de convivencia ha ido mejorando paulatinamente en la práctica totalidad de los alumnos. No obstante aún se han producido situaciones en las que algunos alumnos se han quedado sin participar en las sesiones de clase, generalmente los mismos alumnos que, de vez en cuando, tienen problemas para respetar las normas de convivencia. En este segundo trimestre también ha existido alguna sesión que hemos tenido que desarrollar en el aula ya que todavía les cuesta mucho identificar el patio del colegio como espacio de clase y no de recreo. Han existido temporadas a lo largo del curso en las que se ha mejorado mucho en estos aspectos y en otros momentos, de repente, cuando un problema parecía superado, surgía de nuevo. Se ha avanzado muy despacio ya

que esta situación se ha dado de manera menos frecuente que al comienzo del curso.

En el tercer trimestre se ha producido la definitiva mejoría en este aspecto del cumplimiento de las normas de convivencia, pero hay problemas que no han desaparecido completamente. Existen determinados alumnos, muy concretos, que siguen teniendo problemas para respetar estas normas de convivencia y que se han quedado sin participar en las sesiones de clase en varias ocasiones. Esta situación se ha dado en este trimestre en casos muy puntuales y aislados. Lo que sigue costando mucho a los alumnos es el identificar el patio del colegio como espacio específico de trabajo en el área de Educación Física. En este tercer trimestre también se han desarrollado algunas sesiones en el aula. Han sido muy escasas apenas una o dos y se han producido muy al final del curso coincidiendo con la semana cultual del colegio. Esta situación la podemos achacar más a la "excitación" de los alumnos por las actividades de la semana cultural que por no asimilar las normas, ya que a lo largo de todo el tercer trimestre han evolucionado de una manera muy positiva.

A medida que se ha ido mejorando en el aspecto de las normas de convivencia, se ha visto reflejado en el peso que estos contenidos han tenido en los cuestionarios de autoevaluación de los alumnos. Este peso ha ido descendiendo paulatinamente a medida que los alumnos han ido asimilando los contenidos y mejorando su aprendizaje. A partir de esta mejoría nos hemos podido centrar cada vez más en el trabajo de los contenidos específicos de la asignatura.

Tabla 4.3. Cuadro resumen de la situación-problema 2.2. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Normas de convivencia.	Explicación muy reiterada de las normas.	Referente claro para los alumnos.	Consecuencias rigurosas para los alumnos.

2.2.2.3.: Utilización del cuaderno de clase en el primer año de estudio

Uno de los requisitos que he planteado para este curso 2006/2007 es la utilización de un cuaderno de clase en el que se refleje, a modo de diario, todo lo que vamos realizando en la asignatura de Educación Física. Se tratará de un cuaderno pequeño, preferiblemente de cuadritos, en el que los alumnos anotarán cada día: la fecha, la unidad didáctica en la que nos encontramos trabajando y las actividades que realizaremos a lo largo de la sesión de clase. El profesor lo escribe en la pizarra y los alumnos lo tienen que copiar en sus cuadernos.

En un principio pensé que con alumnos de tercero y cuarto de Educación Primaria escribir tres líneas en el cuaderno no seria demasiado problemático y no se perdería mucho tiempo de la sesión. Enseguida me percaté de que no sería así. Los alumnos no sabían escribir en cuadernos de cuadritos por lo que tuve que empezar desde cero. Todos los días he tenido que corregir los cuadernos marcando las zonas en las que se tiene que comenzar a escribir y la separación entre las líneas. El principal inconveniente es que había varios niveles dentro de los grupos de alumnos, desde los que rápidamente lo han entendido hasta alumnos que ni siquiera son capaces de hacer el trazo con el lapicero. Pero, sobre todo, el mayor de los problemas es que se perdía mucho tiempo de práctica dentro de las sesiones de Educación Física.

Soluciones aportadas

Desde el primer momento me he dado cuenta que la solución a este problema no iba a tener una respuesta inmediata, y así ha sucedido. Las soluciones aportadas han sido: corregir y explicar con mucha paciencia como se escribe en cuadernos de cuadros, indicar la separación correcta entre líneas, marcar los errores, repetir lo que se ha hecho mal, y corregir todos los días cada uno de los cuadernos de los alumnos.

Ventajas

A pesar de ser un trabajo largo y laborioso, ha dado muy buenos resultados. Hemos de tener en cuenta que para eso hay que ser muy metódico y constante. En cuanto los alumnos han aprendido a escribir en los cuadernos de cuadros, todo ha sido más sencillo y rápido. El

profesor tarda mucho menos en corregirlos, los alumnos en realizar la actividad y en saber lo que se va ha trabajar en la sesión de clase y en la unidad didáctica correspondiente.

Inconvenientes

El mayor de los inconvenientes es el tiempo que se ha perdido, sobre todo a lo largo del primer trimestre de clase. En ocasiones hemos estado hasta media clase trabajando con los cuadernos. Otro inconveniente es que los alumnos que terminan muy rápido han de esperar a los demás sin hacer nada. Para solucionar esa situación yo planteé que ayudaran y explicaran al resto de los compañeros la forma correcta de realizar las actividades del cuaderno. También supone un inconveniente la disminución del tiempo de práctica motriz y con ello del trabajo de los contenidos propios del área de Educación Física.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

El mayor de los problemas se ha presentado a lo largo del primer trimestre, concretamente al principio del curso. La mayoría de los alumnos no sabía escribir en cuadernos de cuadritos y la evolución ha sido lenta y costosa. Al final del primer trimestre y comienzo del segundo se ha observado una gran mejoría en general aunque hay alumnos que a veces cometen errores que parecían ya superados.

A lo largo del segundo trimestre se ha producido la consolidación de lo asimilado en el trimestre anterior. Los alumnos cada vez hacen las actividades del cuaderno mejor, más rápido, de manera más ordenada y organizada. Hay algunos alumnos que se han incorporado al sistema educativo español provenientes de otros países. Estos alumnos, en algunos casos, tienen el inconveniente de que no han estado escolarizados en sus países, y a la dificultad propia del idioma, se une el de la asimilación de la lecto-escritura y el trazo. Con estos alumnos la progresión, aunque existente, ha sido mucho más lenta.

En el tercer trimestre la práctica talidad de los alumnos se muestra muy eficaz y muy rápida a la hora de realizar las tareas del cuaderno. Apenas se tardan unos pocos minutos y las correcciones que tengo que hacer son mínimas. Cuando califico los cuadernos de los alumnos en la mayoría de ellos la nota es un bien (si tienen cuatro “bienes” seguidos es “muy bien”, si hay alguna corrección es “visto”, a priori parece muy exigente pero cuando los alumnos copian de la pizarra creo que no se pueden tener fallos). Los alumnos que se han incorporado en el segundo trimestre continúan avanzando muy despacio. La ventaja es,

que como el resto de los alumnos ya casi no necesita mi atención, puedo centrarme más en trabajar con estos alumnos

Tabla 4.4. Cuadro resumen de la situación-problema 2.3. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Utilización del cuaderno de clase.	Trabajar el cuaderno todos los días.	Aprendizaje de los alumnos.	Disminución del tiempo de práctica motriz en la sesión.

2.2.2.4.: Orden en la fila para subir y bajar del patio a clase en el primer año de estudio

En el centro en el que se desarrolla nuestra acción educativa existe la peculiaridad de que para acceder desde las aulas hasta las pistas polideportivas, situadas el patio del colegio, hay que cruzar dos largos pasillos y bajar dos tramos de escaleras. El problema se nos presentaba cuando teníamos que desplazarnos por los pasillos. Los alumnos corrían, hablaban en voz alta e iban sin ningún tipo de orden. Hacían carreras, patinaban y sobre todo molestaban a las otras clases.

Soluciones aportadas

En primer lugar, se establece la norma de que los alumnos han de ir en fila por los pasillos y en orden. El orden que se establece es el alfabético de la lista de alumnos que componen la clase. Para no correr ni hacer carreras, el profesor irá el primero y los alumnos no le podrán superar. Si algún alumno habla en voz alta pasa al final de la fila, si la actitud continua, no participará en las actividades de la sesión. Tanto al bajar como al subir se hace una parada en los aseos para que los alumnos puedan ir al baño. En ese momento los alumnos que no quieran entrar al baño han de permanecer en silencio.

Ventajas

Al establecerse el orden alfabético, los alumnos siempre saben cual es su sitio, delante y detrás de quién han de situarse. Los alumnos no

hacen carreras y no molestan a sus compañeros al realizar los desplazamientos por los pasillos.

Inconvenientes

Entiendo que pueden ser unas medidas estrictas, pero la experiencia nos ha demostrado que son adecuadas ya que los alumnos suben y bajan las escaleras y cruzan por los pasillos de manera correcta y adecuada. Este modo de ir por los pasillos se les hace monótono ya que los primeros siempre van delante y los últimos de la lista siempre van detrás.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

Durante el primer trimestre, sobre todo durante el primer mes y medio de clase la situación al bajar y subir por las escaleras y desplazarnos por los pasillos ha sido un tanto desordenada. A medida que se asimilan las rutinas se va mejorando mucho en este sentido.

Se observa una mejoría constante hasta la mitad de curso aproximadamente. Desde este momento se mantiene la constante, se asimilan los conceptos por parte de los alumnos y se aprende la manera adecuada y correcta de subir y bajar por las escaleras y cruzar por los pasillos.

Tabla 4.5. Cuadro resumen de la situación-problema 2.4. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Orden al realizar los traslados.	Se establece un orden claro y unas putas concretas.	Los alumnos saben como lo han de hacer.	Medidas estrictas y monótonas.

2.2.2.5.: Actuación con los alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma español en el primer año de estudio.

Uno de los problemas más importantes a los que hemos de dar respuesta es el de la integración de todos los alumnos en las clases. En nuestro caso tenemos varios alumnos de otras nacionalidades, mayoritariamente de Marruecos. Una parte de los alumnos llevan

varios años en España, están muy bien integrados y no tienen la barrera idiomática. Por el contrario existen otros alumnos recién llegados a España, se van incorporando a nuestro sistema educativo y con ello al colegio. Generalmente lo hacen sin saber absolutamente nada del idioma. Esto genera una situación y un problema al que nosotros hemos planteado varias soluciones.

Soluciones aportadas

Las soluciones que hemos aportado están en función del momento de aparición de los problemas que estos alumnos de otros países plantean dentro de la dinámica de nuestras clases de Educación Física.

A la hora de la explicación de las actividades nos apoyamos en la traducción que otros alumnos pueden realizar a los compañeros de la misma nacionalidad.

En el desarrollo propiamente dicho de las actividades estos alumnos se sirven de la imitación de los otros compañeros así como de atender a las explicaciones sobre las características de las actividades de clase.

Cuando trabajamos con el cuaderno de clase, la solución que hemos planteado es la de prestar más atención a estos alumnos ya que su desconocimiento del idioma y su ausencia de escolarización anterior hacen que estos alumnos presenten unas grandes carencias. Esto ha sido posible porque el resto de los alumnos ya ha mejorado mucho durante el principio de curso, son más autónomos y más eficaces en su trabajo.

A la hora de realizar los ejercicios de autoevaluación y de autocalificación, yo los hago con ellos de manera oral o a través señas y/o signos. También, en ocasiones, nos servimos de la ayuda de otros compañeros de la misma nacionalidad que nos sirven de intérpretes.

Ventajas

Estas medidas que tomamos con los alumnos inmigrantes nos han servido para contribuir a la integración de los mismos de una manera mejor y más rápida. Al usar “intérpretes” conseguimos que los alumnos extranjeros entiendan las actividades que estamos realizando. Cuando trabajamos con el cuaderno, nos aseguramos que realizan la tarea y que poco a poco aprenden y progresan. En cuanto a las autoevaluaciones y las autocalificaciones conseguimos que los propios alumnos sepan, en la medida de lo posible, como es su aprendizaje y en que pueden mejorarlo.

Inconvenientes

El mayor de todos es que con los alumnos extranjeros que no conocen el idioma español se ha de comenzar prácticamente de cero y el trabajo es lento. Los resultados son poco apreciables a corto plazo.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

Este problema se ha comenzado a dar a partir de la mitad del curso, cuando se han incorporado estos alumnos inmigrantes que no conocen el idioma español. El trabajo con estos alumnos ha sido muy lento. En los aspectos motrices se ha avanzado mucho pero la barrera idiomática y la timidez de los alumnos hace que en ocasiones se aíslen de los compañeros y de las actividades. En el último trimestre se ha notado un mayor nivel de mejora e integración pero aún queda mucho por mejorar para el curso próximo.

Tabla 4.6. Cuadro resumen de la situación-problema 2.5. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Actuación con los alumnos inmigrantes.	Ayuda de otros alumnos, fomento de la imitación y adaptaciones metodológicas.	Integración mejor y más rápida de estos alumnos.	Trabajo lento y costoso. Resultados a largo plazo.

2.2.2.6.: Peticiones de “deporte libre” en el primer año de estudio

Una de las preguntas que siempre plantean los alumnos es que cuándo van a jugar al fútbol o hacer “deporte libre”. Esta situación es una tradición muy extendida en el área de Educación Física, hay maestros que realizan esta actividad, los alumnos lo conocen y por eso lo piden de manera continuada.

Soluciones aportadas

Ante esta pregunta yo les he respondido que no está previsto hacer “actividad libre” ningún día. Les he explicado que en las clases de Educación Física lo que hacemos es trabajar y aprender y no se trata

de hacer cada uno lo que le apetece. También he planteado la reflexión de que si esto se lo proponen a otros profesores en otras asignaturas, si hacen matemáticas libre, ingles libre, música libre... Una vez mostrada esta reflexión hay alumnos que se han dado cuenta de la realidad de su propuesta.

Ventajas

Los alumnos cada vez lo plantean menos y han reflexionado con coherencia en comparación al trabajo que realizan en otras áreas.

Inconvenientes

Lo siguen planteando, sobre todo cuando no les gustan las actividades que estamos haciendo o si ven a los alumnos que tienen clase con otro profesor de Educación Física que sí lo hacen.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

A medida que ha pasado el curso los alumnos plantean cada vez menos la realización de "actividad libre" o "deporte libre". A lo largo del primer trimestre se ha planteado en muchas ocasiones, sobre todo cuando las actividades que estaban programadas no eran del gusto de los alumnos que lo proponían. En el segundo trimestre han descendido mucho las peticiones de los alumnos que apenas lo han planteado. En el tercer trimestre prácticamente desaparecen las peticiones de los alumnos para realizar esta actividad de "deporte libre" excepto en situaciones y casos muy puntuales.

Tabla 4.7. Cuadro resumen de la situación-problema 2.6. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Peticiones de "deporte libre".	Explicación de la asignatura. Reflexión sobre otras asignaturas.	Los alumnos cada vez lo plantean menos.	Se plantea cuando no les gustan las actividades o cuando otros grupos lo hacen.

2.2.3. Situación-problema 3. Información a los alumnos para su evaluación en el primer año de estudio

Una vez transcurridos los dos primeros meses de clase, se ha producido el proceso de aclimatación al centro, a los nuevos alumnos y la dinámica de las clases. Ya parece haberse asentado la metodología en el área, el trabajo en el aula y en el patio y las rutinas.

A medida que llega el final del trimestre los alumnos no tienen ninguna información sobre su evaluación y sobre su calificación a excepción de sus ejecuciones de clase y la información que el profesor les va facilitando sobre los diferentes aspectos que trabajamos.

Soluciones aportadas

Ha sido en este momento, al finalizar el primer trimestre del curso, cuando he expuesto a los alumnos las líneas básicas del sistema de evaluación así como los instrumentos de evaluación que se van a utilizar. Se facilitan a los alumnos los criterios de evaluación de la asignatura de Educación Física. Estos criterios también serán validos para el segundo y para el tercer trimestre del curso. En los criterios de evaluación se reflejan las acciones que hay que realizar para obtener las distintas calificaciones: un suficiente, un bien, un notable y un sobresaliente. Estos criterios se dan por escrito, se ponen un lugar visible del aula y se quedan ahí durante todo el curso. Al mismo tiempo que se facilitan se van explicando uno por uno para que los alumnos sepan lo que significan y no tengan dudas. También es en este momento cuando se explica a los alumnos que en los próximos trimestres se llevará a cabo la autoevaluación mediante unos cuestionarios de autoevaluación y la autocalificación mediante unas fichas de autocalificación.

Explicamos a los alumnos que en el primer trimestre el profesor será el que califique a los alumnos basándose en estos instrumentos y posteriormente se realizará una entrevista individual con cada alumno para mostrarle como se ha realizado la evaluación y la calificación. Esto les ha de servir a los alumnos como base para comenzar a trabajar la autoevaluación y la autocalificación en los próximos trimestres y en los próximos cursos en el área de Educación Física.

Ventajas

La principal ventaja es que una vez conocidos los instrumentos de evaluación y las líneas básicas del sistema de evaluación los alumnos tienen unas referencias claras a las que atenerse. Los criterios de evaluación son conocidos por todos los alumnos, son iguales y son válidos para todo el curso 2006/2007.

Otra ventaja destacable es que los alumnos ya han comenzado a familiarizarse con un nuevo método de evaluación y con los instrumentos que en él se emplean.

Inconvenientes

Los alumnos no están acostumbrados a tener unas referencias tan claras y a veces no entienden el significado de esta metodología de evaluación. Otro inconveniente es que hay alumnos que no entienden el significado de lo expuesto ya que no entienden el idioma.

También podemos señalar como inconveniente el momento en el que hemos comenzado la puesta en marcha del sistema de evaluación. He considerado que sea al finalizar el primer trimestre para que los alumnos aprendan como se utiliza el sistema de evaluación y los instrumentos en condiciones reales, es decir, en el periodo de evaluación y en la entrega de calificaciones.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

En un primer momento los alumnos se encontraban un tanto perdidos, no sabían muy bien el significando de la metodología de trabajo y tampoco como actuar. En el primer trimestre he sido yo quien ha evaluado y calificado a los alumnos siguiendo estos criterios de evaluación y basándome en mis anotaciones de las fichas de seguimiento individual. Posteriormente he realizado una entrevista individual con cada alumno para explicarle en qué me he basado para evaluarle y calificarle. He informado a los alumnos de que en los próximos trimestres serán ellos mismos quienes realicen esta actividad basándose también en la información que obtendrán en los diversos instrumentos de evaluación que explicaremos en clase. A partir de este momento y después de las entrevistas que he mantenido con los alumnos, estos han comprendido como funciona el sistema que vamos a emplear.

En el segundo trimestre ya son ellos mismos los que se autoevalúan y se autocalifican teniendo como referencia estos criterios de evaluación,

el cuaderno de clase, las indicaciones del profesor y los cuestionarios de autoevaluación. La mayoría de los alumnos han comprendido muy bien el sistema y las referencias les sirven de gran ayuda.

A lo largo del tercer trimestre se consolida mucho el sistema. Los alumnos aprenden a ajustarse mucho más a los criterios de evaluación. Hay casos en los que al justificar sus valoraciones y sus calificaciones en las autoevaluaciones y en las autocalificaciones hacen referencia a estos criterios y a sus actuaciones con respecto a ellos.

Esta situación se puede observar en los resultados del cuestionario sobre el sistema de evaluación pasado a los alumnos en el tercer año de estudio (curso 2008/2009, final del tercer trimestre). En la décima pregunta de este cuestionario los alumnos manifiestan que sus fuentes de información principales en las clases de Educación Física para aprender más son el profesor (38,29%), el cuaderno de clase (17%), los cuestionarios de autoevaluación (18,56%) y los criterios de evaluación del principio de curso (2,12%).

Con estos datos entendemos que los instrumentos de evaluación que estamos utilizando son unas fuentes de información muy validas a través de las cuales los alumnos obtienen información y la utilizan en su propio beneficio. Por esta razón entendemos que se cumple uno de los objetivos fundamentales de este estudio que es el de poner la información al servicio del alumno y que éste la pueda y la sepa utilizar en su propio beneficio.

Tabla 4.8. Cuadro resumen de la situación-problema 3. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Información a los alumnos para su evaluación.	Facilitar información sobre los instrumentos de evaluación a los alumnos.	Referencias claras para los alumnos y aprendizaje de un nuevo sistema de evaluación.	Cuesta entender los instrumentos de evaluación y tomar un papel activo en el sistema de evaluación.

2.2.4. Situación-problema 4. Importancia dada a las normas de funcionamiento en la dinámica de las clases y en los cuestionarios de autoevaluación en el primer año de estudio

Una vez que me incorporo al centro y conozco a los alumnos, observo que una de las principales carencias es la del aspecto del cumplimiento de las normas de funcionamiento de las actividades de las clases. Creo que esta es la base de todo trabajo posterior y he de dar un gran peso a este tipo de normas. Lo mismo ha sucedido a la hora de formular los criterios de evaluación a los alumnos. En estos criterios se ha dado mucho peso a las normas de funcionamiento de las actividades. Con el tiempo he podido comprobar que de la misma manera que yo he dado un peso importante al aspecto normativo, los alumnos han interpretado que éste es casi el único aspecto destacado e importante, dejando de lado el aspecto motriz.

Soluciones aportadas

En un primer momento, si explico la importancia de las normas, pero poco a poco intento inculcar que el aspecto motriz es también muy importante dentro de las clases. A la hora de entrevistarme con los alumnos después de cada unidad didáctica les hago ver la importancia de los dos aspectos, tanto el normativo como el motriz.

Ventajas

En cuanto al respeto por las normas de funcionamiento de las actividades, las actitudes y la predisposición al trabajo de clase, la práctica totalidad de los alumnos, han mejorado muchísimo.

La progresiva asimilación de las normas de funcionamiento de las actividades también ha contribuido al mayor aprovechamiento del tiempo en las sesiones de clase. Con esto conseguimos un mayor tiempo de práctica motriz en las sesiones.

Inconvenientes

Los alumnos se fijan casi exclusivamente en mejorar en las normas de funcionamiento y en el comportamiento de clase, dando menos importancia a los aspectos motrices dentro de la asignatura.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

Esta situación se da generalmente a lo largo del segundo trimestre, cuando los alumnos se tienen que autoevaluar y autocalificar por primera vez. En las justificaciones que aportan en los cuestionarios de autoevaluación y en las fichas de autocalificación, dan una gran importancia a las normas.

Esta situación la podemos observar en las argumentaciones de los alumnos en los cuestionarios de autoevaluación en el segundo trimestre del curso.

El alumno P3A060607, en la unidad didáctica de "Lanzamientos y recepciones", en el segundo trimestre del curso 2006/2007, argumenta su valoración de la siguiente manera:

"Porque tengo que lanzar mejor, porque he jugado todos los días, porque me he aseado todos los días, he traído chándal y deportivas todos los días y he jugado con todos mis compañeros".

El alumno P3A050507, en la unidad didáctica "Juegos modificados", en el segundo trimestre del curso 2006/2007, argumenta su valoración de la siguiente manera:

"Porque he jugado todos los días y he respetado las normas de Educación Física. También he jugado con los niños sin que les moleste todo el rato".

A lo largo del tercer trimestre siguen dando importancia al aspecto normativo en sus ejercicios de autoevaluación y autocalificación pero ya incorporan muchos de ellos criterios del aspecto motriz.

De esta manera el alumno P3A140607, en la unidad didáctica "Saltos y giros", en el tercer trimestre del curso 2006/2007, argumenta su valoración de la siguiente manera:

"Yo creo que me merezco esa nota porque creo que soy buena y hago bien las cosas, las volteretas, la voltereta saltando en el plinto y no me merezco menos."

El alumno P3A060607, en la unidad didáctica "Conocemos otros deportes", en el tercer trimestre del curso 2006/2007, argumenta su valoración de la siguiente manera:

"Porque tengo que portarme mejor, batear mejor, en tirar el volante al compañero mejor, porque he estado en el baño en silencio, en respetar más las normas y en respetar a los compañeros."

Tabla 4.9. Cuadro resumen de la situación-problema 4. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	Soluciones aportadas	Ventajas	Inconvenientes
Importancia dada a las normas de funcionamiento.	Explicación de la importancia de las normas de funcionamiento y del aspecto motriz.	Mejora la actitud de los alumnos y el aprovechamiento del tiempo en las sesiones.	Algunos alumnos dan mayor importancia al comportamiento que al aspecto motriz.

2.2.5. Situación-problema 5. Problemas para convertir autoevaluación en autocalificación en el primer año de estudio

Al finalizar el segundo trimestre los alumnos han de transformar el fruto de sus autoevaluaciones (malo, regular, bueno, muy bueno) en autocalificaciones (necesita mejorar, aprobado, bien, notable, sobresaliente). El problema que se plantea es que los alumnos no saben a que valoración de la autoevaluación corresponden las distintas calificaciones.

Soluciones aportadas

Para solucionar esta situación remito a los alumnos a los criterios de evaluación propuestos al comienzo del curso y sobre todo al análisis de todos y cada uno de sus ejercicios de autoevaluación, su trabajo de clase y la información que obtienen del profesor. También les informo de lo importante que es la justificación y el razonamiento que dan para justificar su calificación y si lo que cumplen se corresponde con lo necesario para obtener una calificación determinada.

Ventajas

Los criterios de evaluación son unos referentes claros a los que los alumnos han de atenerse a la hora de autocalificarse y son iguales para

todos. Los alumnos aprenden a interpretar la información que obtienen de los distintos instrumentos de evaluación.

Inconvenientes

El mayor de todos es pasar de una escala de cuatro grados de valoración (malo, regular, bueno o muy bueno) a una de cinco grados de valoración (necesita mejorar, suficiente, bien, notable y sobresaliente). Aquí es donde se pide a los alumnos un esfuerzo para justificar de manera razonada su autocalificación.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

La situación más problemática se ha producido al final del segundo trimestre. Nos ha costado que los alumnos entendieran lo que son las evaluaciones y las calificaciones, pero la práctica totalidad de los alumnos lo ha sabido hacer bien. A esto ha contribuido el número de veces que hemos ido realizando esta actividad de autoevaluación a lo largo del curso así como las constantes indicaciones que hemos dado a los alumnos a la hora de realizar las actividades. Una vez realizadas las actividades de autoevaluación se ha podido observar una evolución muy positiva a lo largo de los trimestres. Los alumnos han aprendido mucho a manejar los instrumentos de evaluación que utilizamos.

Al realizar la misma actividad al final del tercer trimestre la dinámica ya era conocida por los alumnos, la han realizado mucho mejor, más rápido, de manera más eficaz y los resultados han sido mas realistas. Los alumnos han asimilado progresivamente el sistema de evaluación y de calificación, poco a poco han ido utilizando la información que se les proporciona, han aprendido a transformar las evaluaciones en calificaciones y han conocido cuál es su nivel. Esta situación se puede comprobar al ver el significativo aumento de coincidencias entre el profesor y los alumnos tanto en los cuestionarios de autoevaluación como en las fichas de autocalificación del segundo trimestre del curso al tercero.

Tabla 4.10. Cuadro resumen de la situación problema 5. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Convertir autoevaluación en autocalificación.	Remisión a los alumnos a los instrumentos de evaluación aprendidos y con los que se ha trabajado.	Referentes claros a los que atenerse. Aprenden a interpretar la información.	Para algunos alumnos es costoso asimilar el sistema de evaluación.

2.2.6. Situación-problema 6. Sinceridad mostrada por los alumnos en el primer año de estudio

A la hora de realizar los ejercicios de autoevaluación y autocalificación, se pide a los alumnos que sean lo más sinceros posible, que se centren en su trabajo personal y que no se fijen en lo que hacen los compañeros/as. Es muy sencillo que los alumnos valoren su trabajo, su rendimiento y sus aprendizajes por encima de su nivel real. Para que esto no ocurra se les pide a los alumnos que se muestren lo más sinceros posible. Esta sinceridad ha de mostrarse por un doble motivo: (1) para realizar los ejercicios de autoevaluación y autocalificación conforme a trabajo de clase; y, (2) porque los alumnos tienen la necesidad de justificar razonadamente las propuestas que planteen en estos ejercicios.

Soluciones aportadas

Para que los alumnos muestren su sinceridad lo primero que he hecho es mostrar que hay un control de los datos y que estos se contrastarán con los que yo tengo en mis anotaciones. Para ello les he informado de los registros de información que hago de las sesiones tanto en el cuaderno diario de clase como en las fichas de seguimiento individual. Al mismo tiempo les informo de que las calificaciones que se pongan han de ser razonadas y eso no se puede inventar sino que ha de ser fruto de su trabajo y de su aprendizaje.

Ventajas

La gran ventaja es que contribuimos a que los alumnos sean sinceros, rigurosos y honestos.

Inconvenientes

Esta situación puede hacer que los alumnos se muestren excesivamente prudentes y se autoevalúen y autocalifiquen por debajo de su nivel real.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

Al final del segundo trimestre a los alumnos les ha costado ser sinceros al cien por cien (no lo eran, por exceso o por defecto, se han dado ambos casos pero fundamentalmente por exceso). A medida que se iban produciendo entrevistas individuales entre los alumnos y el profesor, y los alumnos tenían que defender sus argumentos de forma razonada han ido comprendiendo que la sinceridad es un punto muy importante. Los alumnos tienen que comparar sus valoraciones con las valoraciones que propone el profesor como fruto de sus anotaciones en sus instrumentos de evaluación a lo largo de las sesiones de clase.

Al final del tercer trimestre el problema de la sinceridad de los alumnos ha desaparecido y todos los alumnos llegan a coincidir con el profesor en sus valoraciones sobre los aprendizajes y el trabajo de clase.

Esto lo podemos observar en el número de coincidencias y de discrepancias que se producen entre las valoraciones que los alumnos se proponen para ellos mismos y las que propone el profesor merced a su trabajo de observación en las clases. Así, de esta manera, a lo largo del segundo trimestre se producen 48 discrepancias entre las propuestas de los alumnos y las del profesor de un total de 169 cuestionarios de autoevaluación. En el tercer trimestre se producen 28 discrepancias entre alumnos y profesor en 189 cuestionarios de autoevaluación. Estos datos los podemos observar con mayor detalle en la tabla 4.11 de este apartado.

La sinceridad de los alumnos se puede comprobar también en los cuestionarios sobre el propio sistema de evaluación pasado a los alumnos en el segundo y en el tercer año de estudio (cursos 2007/2008 y 2008/2009 respectivamente). En los resultados de los cuestionarios correspondientes al segundo año de estudio se puede observar como el 92% de los alumnos manifiesta ser sincero siempre o casi siempre al evaluar su trabajo y ponerse las notas. En el tercer año de estudio este porcentaje se sitúa en el 95,73% de los alumnos.

En las entrevistas individuales y grupales realizadas a los alumnos en el tercer año de estudio, los alumnos manifiestan ser sinceros siempre a la hora de calificarse en la mayor parte de los casos. Así, en las entrevistas grupales uno, dos, y tres todos los alumnos unánimemente manifiestan se siempre sinceros. En la entrevista grupal ocho los alumnos P5B180809 y P5B130809 manifiestan ser sinceros "*algunas veces*".

Tabla 4.11. Evolución de la sinceridad mostrada por los alumnos en los cursos 2007/08 y 2008/09.

	Cuestionarios sobre el propio sistema de evaluación curso 2007/08	Cuestionarios sobre el propio sistema de evaluación curso 2008/09	Entrevieras individuales y grupales realizadas a los alumno. Curso 2008/2009.
Los alumnos muestran ser sinceros siempre o casi siempre.	92%	95,73%	Manifiestan unánimemente ser sinceros

Con los resultados obtenidos en este punto y mostrados en la tabla, entendemos que los alumnos han entendido desde el primer momento la importancia de este aspecto. Aún así, han ido asimilando progresivamente, a medida que se ha ido desarrollando esta experiencia, la importancia de la sinceridad en mayor medida. Entendemos que se trata de un aspecto clave dentro de los procesos de autoevaluación y autocalificación. Los alumnos han sido conscientes de que para su propia mejora es necesaria la sinceridad y sobre todo han aprendido a entender cuales son sus posibilidades y limitaciones dentro del nivel de un grupo y con respecto a unos objetivos marcados.

Tabla 4.12. Cuadro resumen de la situación-problema 6. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Sinceridad.	Mostrar los instrumentos de evaluación y la sinceridad del profesor.	Los alumnos se muestran más sinceros rigurosos y honestos.	A veces los alumnos se muestran excesivamente prudentes y se valoran por debajo de su nivel.

2.2.7. Situación-problema 7. Los alumnos no saben utilizar los instrumentos de evaluación para evaluarse y calificarse en el primer año de estudio

Después de realizar las diversas autoevaluaciones del trimestre los alumnos han de ponerse una calificación. El problema es que no saben cual de las calificaciones se corresponde con los resultados de sus autoevaluaciones.

Soluciones aportadas

Una solución es la de mostrar a los alumnos a los criterios de evaluación que figuran en la propia ficha de autocalificación y en el tablón de anuncios del aula. Otra de las soluciones que hemos adoptado es la de remitir a los alumnos a los cuestionarios de autoevaluación de las distintas unidades didácticas que se han desarrollado en el trimestre y fijarse en la información que ese instrumento nos proporciona. Para que los alumnos aprendieran a realizar esta actividad, hemos propuesto la actividad de “dale la vuelta a la hoja”. Los cuestionarios de autoevaluación están estructurados de tal manera que en la primera cara de los mismos se enuncian los aspectos que los alumnos se tienen que valorar. En la cara posterior se le pide que hagan una reflexión en torno a sus aprendizajes, los aspectos que tienen que mejorar y las justificaciones por las que creen que merecen las valoraciones que se proponen. Los aspectos de la cara posterior son, los que al principio de la puesta en práctica de la experiencia, más han costado a los alumnos. No saben que poner ni como justificarse. En ese momento hemos trabajado la actividad que hemos denominado “darle la vuelta a la hoja”. Con ello pretendemos

enseñar a los alumnos ha basarse en los aspectos que se tratan en la cara anterior del cuestionario para realizar la parte posterior y justificar y argumentar con respecto a sus propias producciones.

Ventajas

Hacemos pensar y razonar a los alumnos de manera sincera sobre su trabajo, su comportamiento y sus aprendizajes. Los alumnos aprenden a ser honestos, a ser conscientes de su proceso de aprendizaje, de manera que puedan hacerlo evolucionar y mejorar. Poco a poco los alumnos van aprendiendo a utilizar los nuevos instrumentos de evaluación con los que trabajamos.

Inconvenientes

Hay algunos alumnos que se ponen mayor o menor calificación de la que merecen realmente con respecto a las apreciaciones que hace el profesor. También hay alumnos que se muestran poco reflexivos y se limitan a repetir en cada ocasión las mismas evaluaciones y calificaciones.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

Esta situación se da fundamentalmente la primera vez que se pone en marcha esta experiencia de autoevaluación y autocalificación, que es al final del segundo trimestre. Es en este momento en el que comenzamos a insistir a los alumnos en la actividad de "darle la vuelta a la hoja". En la siguiente puesta en práctica, al finalizar el tercer trimestre, los alumnos y el profesor coinciden más en sus apreciaciones (71,5% de coincidencias en el segundo trimestre y 84,3% de coincidencias en el tercer trimestre). También en este momento los alumnos han mostrado una clara evolución al argumentar y al proponerse una valoración para su trabajo y sus aprendizajes.

Una muestra de la evolución que muestran los alumnos la podemos encontrar en el cuaderno del profesor de diecinueve de marzo de dos mil siete, segundo trimestre, donde se expone:

"*Ha salido muy bien. Lo han entendido perfecto, han sido muy sinceros y he coincidido con casi todos a la hora de reflejar una calificación"*

En el tercer trimestre, el cinco de junio de dos mil siete, en el cuaderno del profesor se refleja:

"La actividad ha salido muy bien. Los alumnos comprenden la actividad, son sinceros y he coincidido prácticamente con todos ellos en las notas. Con algunos hay pequeños matices que resolvemos en las entrevistas. Argumentan bien casi todos."

Tabla 4.13. Cuadro resumen de la situación-problema 7. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Utilización de los instrumentos de evaluación para evaluarse y calificarse.	Mostrar a los alumnos la funcionalidad de los instrumentos de evaluación y la ayuda que pueden sacar de ellos.	Fomentar en los alumnos procesos de reflexión en torno a su aprendizaje.	Algunos alumnos se muestran poco reflexivos y tienden a copiar o repetir evaluaciones y calificaciones.

2.2.8. Situación-problema 8. Dar argumentos al justificarse en el primer año de estudio

Tanto en los ejercicios de autoevaluación como en las fichas de autocalificación a los alumnos se les pide que justifiquen de manera razonada el fruto de su evaluación o de su calificación. Ante esta situación algunos alumnos no saben que poner es este apartado.

Soluciones aportadas

Para ayudar a los alumnos a dar argumentos en sus cuestionarios de autoevaluación y en sus fichas de autocalificación se les pide que "den la vuelta a la hoja". También se les muestra que pueden utilizar la información de las entrevistas entre el profesor y los alumnos así como de sus producciones de clase y de los objetivos de la asignatura expuestos en un lugar visible del aula.

Ventajas

Se facilita que los alumnos hagan una reflexión crítica de su trabajo y de su aprendizaje. También aprenden a utilizar los distintos instrumentos de evaluación con los que trabajamos así como la

información que se obtiene de ellos para argumentar de manera justificada en sus evaluaciones y en sus calificaciones.

Inconvenientes

Hay alumnos a los que les cuesta más que a otros entender la reflexión que les proponemos. Pensamos que esta circunstancia se puede dar por varias causas entre las que se encuentran: (1) la capacidad cognitiva, de análisis y de reflexión de cada alumno; y, (2) el nivel de dominio de la lectoescritura que haya adquirido cada alumno.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

Cuando más problemas se han presentado con respecto a esta situación ha sido al comienzo del segundo trimestre, cuando hemos comenzado a realizar los ejercicios de autoevaluación. A medida que hemos ido realizando ejercicios de autoevaluación, la calidad de los mismos ha mejorado y los argumentos y razonamientos que mostraban los alumnos eran más completos y realistas.

En el tercer trimestre se produce una evolución positiva a la hora de argumentar y razonar las evaluaciones y calificaciones. Entendemos que esta situación se produce porque ya se tiene asimilada una rutina y porque los alumnos van aprendiendo a utilizar los instrumentos de evaluación. En el tercer trimestre las producciones de los alumnos ganan en calidad y en veracidad respecto a las valoraciones del trimestre anterior.

De esta manera podemos encontrar en los cuestionarios de autoevaluación de los alumnos justificaciones y razonamientos como los siguientes:

El alumno P4B130607, en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica: "saltos y giros: habilidades gimnásticas", tercer trimestre, curso 2006/2007, afirma en su argumentación: "*Porque las volteretas no me salen geniales ni perfectas pero no me pongo a la fila cuando tú lo dices y no atiendo cuando explicas"*.

El alumno P4B140607, en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica: "saltos y giros: habilidades gimnásticas", tercer trimestre curso 2006/2007, argumenta: "*Creo que me merezco esa nota porque no he atendido lo suficiente, porque no me ha salido la voltereta lanzada ni en el plinto y no he estado en silencio cuando Marcos explicaba los juegos"*

Por otra parte el alumno P4B070607 argumenta en su ficha de autocalificación del tercer trimestre del curso 2006/2007: *"Porque acepto las reglas y las modificaciones, participo con todos/as, presto atención casi siempre. Me aseo bien casi siempre, me esfuerzo en hacer bien los juegos y participo todos los días"*

Tabla 4.14. Cuadro resumen de la situación-problema 8. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Dar argumentos al justificarse.	Mostrar la funcionalidad de los instrumentos de evaluación.	Los alumnos reflexionan sobre su aprendizaje y aprenden a utilizar los instrumentos de evaluación.	Hay alumnos a los que los cuesta interiorizar el sistema de evaluación y tienden a repetir resultados.

2.2.9. Situación-problema 9. Identifican las sesiones de autoevaluación con examen y con algo aburrido en el primer año de estudio

A medida que va transcurriendo el curso y que hemos entrado en la rutina de ir haciendo los ejercicios de autoevaluación de las diferentes unidades didácticas, los alumnos ya saben su dinámica y se han acostumbrado a ellos. Esto hace que sean conscientes de que al final de cada unidad didáctica nos toca realizar esta actividad. Los alumnos ya preguntan por ello, lo reclaman y lo relacionan, en algunos casos, con algo aburrido e incluso lo asimilan a un examen.

Soluciones aportadas

Para evitar que los alumnos consideren a estos ejercicios como exámenes escritos lo que hago es explicar el objetivo de la autoevaluación. Este no es otro que obtener información de su propio proceso de aprendizaje, saber los aspectos en los que destacan y en los que han de mejorar y como hacerlo.

Ventajas

Los alumnos van asimilando que no se trata de un examen. Únicamente tienen que mostrar su sinceridad y reflejar como ha sido su trabajo de clase, sus aprendizajes y su comportamiento y reflejarlo en los cuestionarios de autoevaluación.

Inconvenientes

Para algunos alumnos los ejercicios de autoevaluación siguen teniendo la misma catalogación que un examen escrito.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

Esta situación se ha comenzado a dar en el tercer trimestre del curso. Al comienzo de poner en marcha esta actividad, la realización de los ejercicios de autoevaluación era novedosa. A medida que hemos ido repitiéndola, los alumnos la han conocido, han sabido por qué y cuándo se hacía. Ha sido en este momento cuando algunos de ellos, no muchos, han empezado a mostrar su falta de motivación y su descontento al realizar los ejercicios de autoevaluación. Han comenzado a asimilarla a los exámenes escritos de otras materias.

Tabla 4.15. Cuadro resumen de la situación-problema 9. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Identificación de autoevaluación con examen.	Mostrar a los alumnos el objetivo de la autoevaluación y las ventajas que tiene para ellos.	Los alumnos van asimilando que no es un examen.	Algunos alumnos se lo siguen tomando como si fuera un examen.

2.2.10. Situación-problema 10. Tienden a poner evaluaciones y calificaciones repetidas unas unidades didácticas tras otras en el primer año de estudio

Esta situación se produce a pesar de los cambios que han realizado los alumnos y de la evolución y el aprendizaje que han adquirido. Yo les muestro mis impresiones, acuerdos y desacuerdos cuando leo sus

cuestionarios y fichas. Argumento y razono las causas de las mismas y les proporciono información sobre su evolución. Para algunos alumnos estas actividades les han resultado indiferentes ya que aunque afirman que entienden y se implican, lo que realmente desean es terminar cuanto antes esa actividad y pasar ese "mal trago". Posteriormente siguen repitiendo sus evaluaciones y calificaciones un ejercicio tras otro y de nuevo se vuelve a repetir esta situación.

Soluciones aportadas

Hemos intentado hacer razonar a los alumnos y mostrarles que si su trabajo y sus aprendizajes han sido diferentes, también lo han de ser sus valoraciones y calificaciones. Hemos analizado conjuntamente con los alumnos los ejercicios de autoevaluación y autocalificación para ayudarlos a reflexionar sobre sus propuestas de forma sincera y justificada. De esta manera los alumnos analizan más las evaluaciones y calificaciones que creen que merecen.

Ventajas

Despertamos en los alumnos una reflexión crítica sobre su propio proceso de aprendizaje en el área de Educación Física.

Inconvenientes

Para algunos alumnos sigue resultando más cómodo repetir la valoración que han venido poniendo sistemáticamente y no esforzarse en hacer un proceso de reflexión.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

En esta situación-problema se ha producido una evolución en tres sentidos: (1) alumnos que apenas reflexionaban al comienzo de las actividades y que, según trascurrían los ejercicios de autoevaluación, se iban soltando, razonaban mejor, con más en profundidad y su evolución era claramente positiva y eso les ha servido para mejorar; (2) alumnos que al principio eran reflexivos, sinceros y realistas pero que conforme avanzaba el curso, iban repitiendo sistemáticamente lo que había puesto en ejercicios anteriores, a estos alumnos no les importaba lo que estábamos trabajando o si su trabajo era mejor o peor, tampoco han sido capaces de reflejar la evolución de dicho trabajo; y, (3) alumnos que no han mostrado ninguna evolución y siguen sin mostrar interés por los instrumentos de evaluación ni por la materia en sí.

Tabla 4.16. Cuadro resumen de la situación-problema 10. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Los alumnos tienden a poner evaluaciones y calificaciones repetidas.	Fomentar procesos de reflexión en los alumnos. Analizar con los alumnos sus autoevaluaciones y autocalificaciones.	Fomentar el los alumnos una reflexión crítica de su proceso de aprendizaje.	Algunos alumnos siguen repitiendo resultados.

2.2.11. Situación-problema 11. Saben la importancia del aspecto motriz pero se siguen centrando en el normativo en el primer año de estudio

Esta situación sucede a la hora de justificar, razonar y argumentar las razones por las cuales los alumnos creen que son merecedores de una determinada valoración o calificación.

Soluciones aportadas

Hemos hecho ver a los alumnos que no sólo es el aspecto normativo el que cuenta, también cuenta el aspecto motriz. Esto se refleja en observar todas las preguntas que surgen en los cuestionarios de evaluación y valorar todas en su conjunto, lo que hemos llamado anteriormente “dar la vuelta a la hoja”. Se expone a los alumnos que el aspecto de las normas de convivencia y de funcionamiento de las actividades son importantes, pero una vez aprendido hemos de centrarnos en los contenidos propios del área.

Ventajas

En el aspecto normativo se ha producido una gran mejoría y una gran evolución a lo largo de todo el curso. A medida que los alumnos aprenden el aspecto normativo se centran en los contenidos propios del área a los que se va dando cada vez mayor importancia.

Inconvenientes

El principal inconveniente puede surgir por la importancia, que como profesor, le he dado al aspecto normativo al principió de curso. De esto se han percatado los alumnos y así lo han reflejado al justificar sus

valoraciones en sus ejercicios tanto de autoevaluación como de autocalificación.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

Esta situación ha ido evolucionando y mejorando muy poco a poco según han pasado los dos últimos trimestres, es decir, a medida que hemos ido realizando la actividad. Hay alumnos que ya en el último trimestre no argumentan tanto con las razones normativas y se centran en otros aspectos de su aprendizaje entendiendo que las normas de convivencia y las normas de las actividades son de obligado cumplimiento. Por el contrario, hay alumnos, que casi en exclusiva, argumentan con las razones normativas sus evaluaciones y calificaciones.

Esta situación la podemos observar en las justificaciones que hacen los alumnos sobre su evaluación en los cuestionarios de autoevaluación que realizamos después de cada unidad didáctica. Así encontramos justificaciones como las siguientes:

El alumno P3B030607, en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica: "juegos del mundo", tercer trimestre del curso 2006/2007 argumenta de la siguiente manera: *"Creo que mi trabajo es regular porque he aprendido algunos juegos interesantes de muchos países"*.

El alumno P4B100607, en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica: "saltos y giros: habilidades gimnásticas", en el tercer trimestre del curso 2006/2007 se justifica afirmando: "*Porque en esta unidad didáctica he hecho bien las volteretas hacia adelante y hacia atrás y también la voltereta lanzada y la voltereta en el plinto. Y también es que la actitud mía ha sido mala"*.

La evolución de esta situación ha sido positiva pero ha costado mucho que los alumnos dejen de acordarse de los aspectos normativos a la hora de razonar y justificar sus valoraciones.

Tabla 4.17. Cuadro resumen de la situación-problema 11. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Importancia del aspecto motriz.	Hacer hincapié en que todos los aspectos cuentan y mostrar la importancia del aspecto motriz.	Gran mejoría del aspecto normativo y mayor consideración del aspecto motriz.	Elevada importancia del aspecto normativo al principio de curso.

2.2.12. Situación-problema 12. A los alumnos les cuesta asimilar lo que significa el progreso en capacidades y habilidades (contenidos propios de la asignatura de Educación Física) en el primer año de estudio

Para referirnos a los contenidos propios del área de Educación Física hablamos de Capacidades Físicas Básicas y de Habilidades Físicas Básicas ya que son los contenidos propios del área que más hemos explicado a los alumnos y que ellos más conocen como tales. Son los contenidos con los que ponemos los ejemplos y los que nos sirven para establecer las comparaciones entre los distintos contenidos. Los alumnos así lo han asimilado.

Los alumnos se dan cuenta de ese progreso cuando hacemos ejercicios repetidos, cuando practicamos mucho un ejercicio determinado y ven su evolución o cuando realizamos actividades en las que se utiliza la transferencia de los aprendizajes.

Soluciones aportadas

Repetir actividades o ejercicios que ya hemos hecho con anterioridad a lo largo del curso. Es en ese momento cuando los alumnos se dan cuenta de su evolución. Cuando el profesor percibe las evoluciones en los alumnos los facilita esa información después de las ejecuciones de clase. Nuestro objetivo es que los alumnos también se concentren en esos aspectos y sean conscientes de su progresión.

Ventajas

Son los propios alumnos los primeros que se dan cuenta de su evolución en los contenidos propios de la asignatura. Conseguimos que se centren en ellos y también mostramos la globalidad de la asignatura.

Inconvenientes

Cuando repetimos actividades para algunos alumnos resulta monótono y aburrido. Hay alumnos que no prestan ninguna atención a estos contenidos, simplemente se limitan a realizar las actividades de clase sin realizar una reflexión sobre ellas.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

La evolución de los alumnos en cuanto a los contenidos propios del área de Educación Física a lo largo del curso ha sido clara y evidente. El inconveniente es que los propios alumnos no saben lo que eso significa y cual ha sido su evolución real. Al final del tercer trimestre, se han realizado dos unidades didácticas que incluían actividades ya conocidas por los alumnos. Ha sido en este momento cuando ellos mismos han sido conscientes de sus progresos en cuanto a Capacidades Físicas Básicas y Habilidades Físicas Básicas a lo largo del curso.

Tabla 18. Cuadro resumen de la situación-problema 12. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Asimilación del progreso en capacidades y habilidades.	Repetición de actividades y ejercicios para que los alumnos observen sus progresos.	Los propios alumnos se dan cuenta de su progresión.	La repetición de actividades resulta monótona.

2.2.13. Situación-problema 13. Discrepancias entre las autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor en el primer año de estudio

A lo largo de los dos trimestres en los que se han realizado los ejercicios de autoevaluación y de autocalificación por parte de los alumnos, Sólo se han producido dos discrepancias entre las autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor después de las entrevistas individuales. Estas discrepancias han sido en mayor medida fruto de llamadas de atención que por ser verdaderamente discrepancias reales y demostrables.

Soluciones aportadas

La situación la ha tenido que resolver el grupo clase escuchando los argumentos del profesor ya que los alumnos no han dado ninguno, excepto que merecen la calificación que se proponen. El grupo clase ha escuchado los argumentos del profesor y se ha manifestado en la misma línea que el profesor. Han sido destacables las intervenciones de varios alumnos cuya situación, en cuanto al nivel de la calificación, era similar a la de los alumnos que muestran la discrepancia. Estos alumnos han hecho ver a sus compañeros que estaban equivocados.

Ventajas

Los alumnos que componen el grupo clase han de ser capaces de tomar una decisión objetiva y basada en unos hechos de los que han sido testigos. Se les da poder de decisión a los alumnos y se les hace participes del sistema de evaluación y calificación.

Inconvenientes

En función de qué alumno plantea la discrepancia, el resto de compañeros pueden ser más o menos objetivos en sus apreciaciones. Los alumnos que han mostrado las discrepancias han aceptado la decisión del grupo pero no se han convencido de la misma. Han tenido la impresión que se trataba de una “subasta”.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

Esta situación sólo se ha dado al final del segundo trimestre y por parte de dos alumnos. A lo largo del tercer trimestre los alumnos ya han comprendido la dinámica de las autoevaluaciones y de las autocalificaciones así como la importancia de las argumentaciones y

de las justificaciones. En este trimestre no se muestra ninguna discrepancia en las calificaciones entre los alumnos y el profesor después de la entrevista individual final.

Una muestra de esta situación la podemos encontrar en el cuaderno del profesor de diecinueve de marzo de dos mil siete, donde se expone: "*La actividad ha salido bien. Lo han entendido pero no tan bien como 3º A. No he coincidido con dos niñas P3B030607 y P3B020607, pero porque ellas no han entendido la filosofía de la actividad. Ellas han puesto a prueba a la clase, no han sido sinceras*"

Tabla 4.19. Cuadro resumen de la situación-problema 13. Curso 2006/2007.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Discrepancias entre autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor.	El grupo clase resuelve las discrepancias justificando su decisión una vez escuchado el profesor y el alumno.	Los alumnos toman un papel activo y son responsables de las decisiones.	En función del alumno que muestre la discrepancia, sus compañeros pueden mostrarse más o menos objetivos.

2.3. Funcionamiento de los cuestionarios de autoevaluación y de las fichas de autocalificación en el primer año de estudio

Para abordar este epígrafe analizaremos dos aspectos: (1) el grado de relación entre las notas que yo, como profesor, propongo para los alumnos en sus evaluaciones y en sus calificaciones, fruto de las anotaciones que realizo en las hojas de registro y en el diario, y las que los propios alumnos se ponen; y, (2) analizaremos las relaciones que se establecen entre los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación que realizan los alumnos.

2.3.1. Grado de relación entre las calificaciones que se proponen los alumnos y las propuestas por el profesor en el primer año de estudio

2.3.1.1. Resultados en los cuestionarios de autoevaluación en el primer año de estudio

Como ya hemos explicado a lo lago del trabajo, la puesta en funcionamiento de los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación ha comenzado en el segundo trimestre, por lo que es ahí donde comienzan a reflejarse los resultados. En la siguiente tabla presentamos los resultados de los cuestionarios de autoevaluación de los alumnos en el segundo y el tercer trimestre.

Los alumnos han llevado a cabo sus procesos de autoevaluación mediante la realización de unos cuestionarios de autoevaluación. En estos cuestionarios han de valorar sus aprendizajes como: "*malos, regulares, buenos o muy buenos"*. En la Tabla mostramos las diferencias entre la autoevaluación realizada por los alumnos y la heteroevaluación del profesor que hemos obtenido en el estudio. Mostramos también el número de coincidencias y discrepancias sobre el total de los cuestionarios realizados así como el sentido de las mismas.

Hemos de destacar que en los cuestionarios de autoevaluación consideramos que se ha producido una discrepancia entre el profesor y el alumno cuando hay una diferencia de más de un grado en las valoraciones (Ejemplo: propuesta del alumno: "bueno". Propuesta del profesor: "regular"). Si la diferencia es de medio grado (Ejemplo: propuesta del alumno: "entre regular y bueno". Propuesta del profesor: "bueno") consideramos que ha existido una diferencia de matices pequeños pero no lo consideramos como una discrepancia formal.

Tabla 4.20. Numero de coincidencias y discrepancias entre el profesor y los alumnos en los cuestionarios de autoevaluación. Curso 2006/2007.

	Autoevaluación del alumno **igual** a la evaluación del profesor.		Autoevaluación del alumno **diferente** a la evaluación del profesor.	
2º Trimestre.	121	71,5%	48	28,4%
3º Trimestre.	151	84,3%	28	15,6%
Total curso.	272	78,2%	76	21,8%

En esta tabla se pueden apreciar como en el segundo trimestre se realizan 169 cuestionarios de los que el 71,5% de los mismos son coincidencias entre las impresiones de profesor y las propuestas de los alumnos y el 28,4% discrepancias. En el tercer trimestre se realizan 179 cuestionarios en los que se puede ver como las coincidencias aumentan del 71,5% hasta un 84,3% mientras las discrepancias descienden al 15,6%. Consideramos que esta circunstancia ha sido debida fundamentalmente por dos razones: (1) por la mejora del aprendizaje que han efectuado los alumnos y su reflejo en los ejercicios de autoevaluación y autocalificación; y, (2) por el mejor conocimiento del sistema de evaluación que utilizamos para realizar la evaluación, los alumnos se han familiarizado más con él y han aprendido a utilizar mejor los distintos instrumentos de evaluación.

Como consecuencia de este mayor dominio del sistema de evaluación han aumentado las coincidencias en un 12,8%. De la misma manera que han aumentado las coincidencias han disminuido las discrepancias. Lo han hecho en el mismo valor (12,8%) del segundo al tercer trimestre del curso.

Los alumnos han coincidido con el profesor de manera muy mayoritaria. Esta situación también ha sido percibida por los alumnos a lo largo de todo el estudio y así lo muestran en los cuestionarios realizados sobre el propio sistema de evaluación. Concretamente, en la pregunta cinco de este cuestionario realizado en el tercer año de

estudio, (curso 2008/2009) los alumnos manifiestan estar de acuerdo con el profesor en sus evaluaciones y en sus calificaciones siempre o casi siempre en un 74,46% de los casos.

En la siguiente tabla se reflejan los resultados de las discrepancias en los cuestionarios de autoevaluación surgidas entre los alumnos y el profesor a lo largo del segundo y el tercer trimestre. Estas discrepancias pueden surgir en dos sentidos, por un lado, los alumnos pueden autoevaluarse con una valoración mayor de la que el profesor considera, y por otro lado con menos valoración de la que el profesor cree adecuada para ese alumno. Las discrepancias que se establecen serán posteriormente tratadas entre el profesor y el alumno en la entrevista individual programada para ello.

Tabla 4.21. Sentido de las discrepancias entre el profesor y los alumnos en los cuestionarios de autoevaluación. Curso 2006/2007.

	Autoevaluación del alumno **mayor** a la evaluación del profesor.		Autoevaluación del alumno **menor** a la evaluación del profesor.	
2º Trimestre.	25	14,8%	23	13,6%
3º Trimestre.	25	13,9%	3	1,7%
Total curso.	50	14,35%	26	7.6%

En esta tabla podemos apreciar como en los casos en los que los alumnos se valoran por encima de lo que les valora el profesor las discrepancias que se han generado se han mantenido iguales a lo largo de los dos trimestres. La variación de los porcentajes corresponde al número de cuestionarios de autoevaluación realizados por los alumnos, que ha variado escasamente. En el caso de las discrepancias entre el profesor y los alumnos que se han producido porque los alumnos han considerado que son merecedores de menor valoración de la que el profesor ha considerado, han disminuido sensiblemente desde el segundo al tercer trimestre del curso. Han pasado de ser el 13,6% de

los casos en el segundo trimestre a ser el 1,7% en el tercer trimestre. Esta situación consideramos que se ha producido por varios motivos: (1) los alumnos han ido asimilando el sistema de evaluación; (2) poco a poco los alumnos han dejado de considerar una "subasta" la entrevista individual con el profesor; y, (3) los alumnos se han mostrado más realistas y comedidos al saber que han de justificar el resultado de sus evaluaciones.

Las discrepancias que se establecen entre el profesor y los alumnos son más intercambios de información que tales discrepancias. En la mayoría de los casos prevalece la opinión del profesor ya que éste argumenta al alumno los motivos de su decisión. A los alumnos les cuesta mucho justificar sus valoraciones en los cuestionarios de autoevaluación y en muchos casos se proponen una valoración que sea cuanto más alta mejor para "negociar" desde una posición ventajosa. Esta situación va desapareciendo a medida que se van realizando los ejercicios de autoevaluación en las distintas unidades didácticas y a medida que los alumnos van entendiendo la dinámica de la actividad.

En la tabla también se puede observar como se mantienen constantes las discrepancias en las que los alumnos se valoran por encima de su nivel real de un trimestre con respecto a otro, mientras que las que disminuyen son las discrepancias en las que los alumnos se valoran por debajo de su nivel. Como consecuencia de esta situación podemos deducir que el aumento de las coincidencias entre alumnos y profesor que se ha dado del segundo al tercer trimestre se ha producido fundamentalmente porque los alumnos se han mostrado más realistas con ellos mismos, con su trabajo y sus aprendizajes de clase.

En la siguiente tabla se muestra la cantidad de veces que prevalece la evaluación propuesta por el profesor y el número de veces que prevalece la evaluación propuesta por el alumno en los casos en los que la autoevaluación del alumno ha sido mayor a la propuesta del profesor.

Tabla 4.22. Sentido de la valoración que prevalece cuando la autoevaluación del alumno es mayor que la evaluación del profesor. Curso 2006/2007.

	Número de discrepancias	Autoevaluación del alumno **mayor** a la evaluación del profesor.	Prevalece la autoevaluación del alumno.	Prevalece la evaluación del profesor.
2º Trimestre.	48 (28,4%)	25 (14,7%)	3 (1,7%)	22 (13%)
3º Trimestre.	28 (15,6%)	25 (13,9%)	11 (6,1%)	15 (8,3%)
Total curso.	76 (21,8%)	50 (14,3%)	14 (4,02%)	37 (10,6%)

El primer dato significativo que nos ofrece la tabla es que el número de discrepancias ha pasado a ser de 48 en 169 cuestionarios a 28 en 179 cuestionarios cuando las autoevaluaciones propuestas por los alumnos son mayores que las propuestas del profesor. Esto supone un notable descenso de casi 13 puntos porcentuales. Consideramos que esta situación se ha producido por dos razones: (1) en primer lugar, porque los alumnos conocen mejor el sistema, han aprendido a ser mas rigurosos en sus autoevaluaciones y se muestran sinceros con su propio trabajo; (2) en segundo lugar, porque los alumnos saben que tienen que justificar sus autoevaluaciones en una entrevista con el profesor y no vale sólo con ponerse la mayor evaluación en cada caso.

Otro dato que consideramos destacable es que a lo largo del segundo trimestre solo en 3 ocasiones prevalece la autoevaluación del alumno en las entrevistas cuando hay discrepancias entre alumno y profesor, mientras que en el tercer trimestre son 11. Creemos que esta situación se produce porque los alumnos han aprendido a justificar con criterio las razones por las que creen que merecen una valoración. Las ocasiones en las que prevalece la opinión del profesor se muestran muy parejas a lo largo de los dos trimestres en los que se ha desarrollado la experiencia en este primer año de investigación, 13% en el segundo trimestre y 8,3% en el tercero.

En la siguiente tabla mostramos la opinión que prevalece cuando se ha producido una discrepancia en la que la autoevaluación del alumno ha sido menor que la evaluación del profesor.

Tabla 4.23. Sentido de la valoración que prevalece cuando la autoevaluación del alumno es menor que la evaluación del profesor. Curso 2006/2007.

	Número de discrepancias	Autoevaluación del alumno **menor** a la evaluación del profesor.	Prevalece la autoevaluación del alumno.	Prevalece la evaluación del profesor.
2º Trimestre.	48 (28,4%)	23 (13,6%)	0 (0%)	23 (13,6%)
3º Trimestre.	28 (15,6%)	3 (1,6%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)
Total curso.	76 (21,8%)	26 (7,4%)	1 (0,28%)	25 (7,1%)

En esta tabla el dato que nos parece más destacable es que en el segundo trimestre hay 23 alumnos que se valoran por debajo de su nivel real mientras que son sólo 3 alumnos en el tercer trimestre. Entendemos que esto sucede por que hay alumnos que son excesivamente modestos. Estos alumnos suelen ser los más brillantes académicamente y alumnos cuyas expectativas en el área no son muy buenas. Por ultimo destacar que cuando el profesor propone una valoración más alta de la que los propios alumnos se proponen para ellos mismos enseguida están de acuerdo en adoptar esa valoración. Sólo ha sucedido lo contrario en una ocasión.

A lo largo de los dos trimestres, uno de los aspectos en los que más hemos incidido es en que los alumnos aprendan a argumentar, a dar razones por las que creen que son merecedores de una evaluación o una calificación. Para eso se ha insistido a los alumnos con la actividad: “dale la vuelta a la hoja”. Eso significa que en la parte anterior del cuestionario de autoevaluación han de poner la valoración de los distintos contenidos trabajados en clase. Para luego poner la valoración global, insisto a los alumnos en que se fijen en los aspectos particulares primero. De ahí el “dar la vuelta a la hoja”, fijarse en la parte anterior para argumentar y justificar la parte posterior en su cuestionario de autoevaluación. De la misma manera sucede cuando se realizan las fichas de autocalificación. Los alumnos han de basarse en los sucesivos cuestionarios de autoevaluación realizados después de

cada unidad didáctica para realizar el ejercicio de autocalificación al final del trimestre.

Hemos de destacar que en todos los casos en los que se han producido discrepancias entre los alumnos y el profesor en los cuestionarios de autoevaluación a lo largo de los dos trimestres del primer año en el que hemos desarrollado esta experiencia de autoevaluación, estas discrepancias se han solucionado en las entrevistas individuales programadas.

2.3.1.2. Resultados en las fichas de autocalificación en el primer año de estudio

A continuación mostraremos los resultados obtenidos en las fichas de autocalificación de los alumnos en el primer año de estudio de la misma manera que hemos hecho con los cuestionarios de autoevaluación. En las fichas de autocalificación los alumnos han propuesto una calificación para ellos mismos de acuerdo con la terminología oficial: *necesita mejorar, suficiente, bien, notable y sobresaliente.* Para proponerse esta calificación han de basarse en los diversos cuestionarios de autoevaluación de las unidades didácticas realizadas a lo largo del trimestre. Los alumnos tendrán en su poder estos cuestionarios mientras realizan la actividad. También se tendrán que basar en los criterios de evaluación para la obtención de cada uno de los grados de las calificaciones, estos criterios vienen expresados en la propia ficha y también permanecen colocados en un lugar visible del aula durante todo el curso.

Una vez realizadas las fichas los alumnos se tiene que entrevistar con el profesor para razonar y justificar la calificación que se han propuesto. De ahí tiene que salir una calificación por acuerdo entre alumno y profesor (Calificación Dialogada). En el caso de que no se llegue a ningún acuerdo entre alumno y profesor la situación será trasladada al grupo clase. El grupo decidirá una vez escuchados los argumentos del alumno interesado, del profesor y de los alumnos que se encuentren en una situación similar a la del alumno que muestra la discrepancia.

En las fichas de autocalificación en este primer año de estudio también se han producido coincidencias de manera mayoritaria entre las

apreciaciones de los alumnos y las del profesor, aunque también han existido diferencias. Dentro de las diferencias que se han producido han existido discrepancias en ambos sentidos. Al igual que en los cuestionarios de autoevaluación consideramos discrepancia cuando se ha producido una diferencia de apreciación de más de un grado en las calificaciones. Si la diferencia es menor, tanto alumno como profesor lo entendemos como diferencia de matiz pero no consta como discrepancia. En los casos en los existan diferencias pequeñas o de matices en las calificaciones se optará por proponer la más alta siempre que el esfuerzo, el interés y la implicación de los alumnos en las clases hayan sido adecuados conforme a los criterios de evaluación de las unidades didácticas.

En la siguiente tabla mostramos el número de coincidencias y de discrepancias que se han dado entre las autocalificaciones de los alumnos y las calificaciones propuestas por el profesor durante el primer año de estudio:

Tabla 4.24. Numero de coincidencias y de discrepancias entre el profesor y los alumnos en las fichas de autocalificación. Curso 2006/2007.

	Autocalificación del alumno **igual** a la calificación del profesor.		Autocalificación del alumno **distinta** a la calificación del profesor.	
2º Trimestre.	42	71,1%	17	28,9%
3º Trimestre.	45	77,5%	13	22,5%
Fin de curso.	52	88,1%	7	11,8%
Total curso.	139	78,9%	37	21,1%

En esta tabla podemos ver como el número de coincidencias así como el de discrepancias varía poco y se mantiene constante durante los dos últimos trimestres, que es cuando hemos puesto en marcha la

experiencia de autoevaluación y autocalificación. Las variaciones se manifiestan en los puntos porcentuales debido al mayor número de fichas de autocalificación realizadas en el tercer trimestre del curso. A lo largo del tercer trimestre se observa como las coincidencias en las calificaciones propuestas por el profesor y las autocalificaciones de los alumnos pasan de del 71% al 77,5%. Entendemos que esto es debido a que los alumnos al final del segundo trimestre, que es cuando realizan la actividad por primera vez, no están habituados a la dinámica de las clases y a la forma de llevar a cabo la evaluación. A pesar de esto, consideramos que el primer dato es muy bueno y, además, evoluciona positivamente en el tercer trimestre. En el final del curso son el 88,1% de los alumnos los que coinciden con el profesor para realizar la calificación final. Creemos que esto es debido a que los alumnos interpretan esta calificación final como una media de todo el curso y ellos si que saben realizar ese proceso de cálculo de la media de las calificaciones.

A lo largo de todo el curso en el que se ha desarrollado la experiencia de autoevaluación y autocalificación durante el primer año de estudio el profesor y los alumnos han coincidido en el 78,9% de los casos en las calificaciones.

A medida que han ido aumentando las coincidencias han ido descendiendo las discrepancias entre el profesor y los alumnos. Estas han descendido en 6,5 puntos porcentuales del segundo al tercer trimestre. En el final del curso han sido el 11,8% de los alumnos los que han mostrado una calificación distinta a que el profesor propone. Entendemos que esta situación se ha producido porque los alumnos poco a poco van asimilando el sistema de evaluación, sus instrumentos y la información que sale de ellos.

Los alumnos también son conscientes de que sus coincidencias con el profesor en las calificaciones son justas y reales. Esto lo podemos observar en los resultados obtenidos en los cuestionarios sobre el propio sistema de evaluación realizado a los alumnos en el último trimestre del segundo año de estudio (curso 2007/2008). En dicho cuestionario los alumnos manifiestan en la pregunta nueve que si fuera el profesor el que pusiera las notas, ellos obtendrían la misma o parecida en un 84% de los casos.

Otro dato que consideramos destacado es que en las entrevistas individuales y grupales realizadas con los alumnos al final del tercer año de estudio (curso 2008/2009) podemos observar como todos los

alumnos entrevistados consideran que sus aprendizajes, esfuerzo, trabajo y comportamiento se reflejan fielmente en las calificaciones que han obtenido al final del curso.

Por otro lado el número de alumnos que realizan la actividad se mantiene constante, 59 en el segundo trimestre y al final del curso y 58 alumnos en el tercer trimestre.

En la siguiente tabla reflejamos el sentido de las discrepancias que se han producido. Podemos ver el número los alumnos que se califican con mayor nota de la que el profesor propone para ellos y el número de alumnos que se proponen una calificación inferior de la que el profesor les cree merecedores.

Tabla 4.25. Sentido de las discrepancias entre el profesor y los alumnos en las fichas de autocalificación. Curso 2006/2007.

	Autocalificación del alumno **mayor** a la calificación del profesor.		Autocalificación del alumno **menor** a la calificación del profesor.	
2º Trimestre.	7	11,8%	10	16,9%
3º Trimestre.	1	1,7%	12	20,6%
Fin de curso.	3	5,08%	4	6,7%
Total curso.	11	6,25%	26	14,7%

Podemos observar en la tabla como el sentido de las discrepancias que se dan entre las autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor, cuando los alumnos se califican por encima de lo que considera el profesor han descendido notablemente desde el segundo trimestre al tercero. Pasan del 11,8% al 1,7% aunque el número de alumnos no es muy significativo. Al final del curso de nuevo aumenta la cifra hasta el 5,08% que suponen tres alumnos. Consideramos que estas cifras están bajando por varios motivos: (1) los alumnos se

muestran más realistas y perciben la calificación como algo serio y organizado en lugar de una negociación con el profesor; (2) los alumnos se desenvuelven mejor con los términos en los que se establecen las calificaciones (insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente), los conocen, saben las equivalencias numéricas aproximadas de cada uno de ellos y lo que representan. Esto hace que los alumnos sepan mejor en los parámetros en los que se desarrolla su calificación.

El sentido de las discrepancias que se dan entre las autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor, cuando los alumnos se califican por debajo de lo que considera el profesor se ha mantenido muy constante a lo largo de todo el curso y ha bajado notablemente al realizar la calificación del final del curso. Pensamos que esta situación se ha dado por los siguientes motivos: (1) hay alumnos que no se atreven a ponerse calificaciones altas ya que no se consideran merecedores de ellas por no obtenerlas en otras áreas; y, (2) los alumnos tienden más a ser exigentes con ellos mismos y a ponerse menos nota de la que son realmente merecedores. Esta circunstancia se da, sobre todo en los alumnos más brillantes académicamente, estos son los más rigurosos consigo mismos y los que más se infravaloran.

Al igual que ha ocurrido en los cuestionarios de autoevaluación, cuando existen discrepancias entre las opiniones del profesor y las opiniones de los alumnos en las fichas de autocalificación han de solucionarse en las entrevistas individuales. Fruto de esas entrevistas surge una calificación definitiva. En la siguiente tabla reflejamos la cantidad de ocasiones en las que ha prevalecido la opinión del alumno y las veces que ha prevalecido la opinión del profesor en los casos en los que la autocalificación del alumno ha sido mayor a la calificación propuesta por el profesor.

Tabla 4.26. Sentido de la valoración que prevalece cuando la autocalificación del alumno es mayor que la calificación propuesta por el profesor. Curso 2006/2007.

	Numero de discrepancias	Autocalificación del alumno **mayor** a la calificación del profesor	Prevalece la autocalificación del alumno	Prevalece la calificación del profesor
2º Trimestre	17 (28,8%)	7 (11,8%)	1 (1,6%)	6 (10,16%)
3º Trimestre	13 (22,4%)	1 (1,7%)	1 (1,7%)	0 (0%)
Fin de curso.	7 (11,8%)	3 (5,08%)	0 (0%)	3 (5,08%)
Total curso.	37 (21%)	11 (6,25%)	2 (1,1%)	9 (5,1%)

A lo largo del segundo trimestre, en los casos en los que la autocalificación del alumno es mayor que la propuesta por el profesor, de los 7 casos que se dan, en 6 de ellos prevalece la calificación del profesor. Entendemos que esto se da por la falta de rigor a la hora de justificar las respuestas por parte de los alumnos y porque no son realistas ni sinceros en sus apreciaciones. En el tercer trimestre sólo hay 1 alumno que se pone una calificación mayor de la que el profesor propone. Este alumno justifica su calificación de una manera muy razonada, sincera y con argumentos de peso, por lo que al final de la entrevista con el profesor prevalece su opinión y por lo tanto su calificación.

En las calificaciones de final del curso prevalece en todos los casos la opinión del profesor. Después de las entrevistas uno de los alumnos acepta los argumentos del profesor y reconoce las situaciones planteadas. Los otros dos alumnos que muestran las discrepancias no lo aceptan ni lo reconocen, no se llega a ningún acuerdo con ellos y la situación es trasladada al grupo clase para tomar una decisión final. Después del debate que se establece en el que el profesor expone sus argumentos, intervienen por turnos varios alumnos que están en la misma situación de los alumnos que muestran las discrepancias. Son estos alumnos los que hacen ver a sus compañeros que no se han

mostrado sinceros y no han sido realistas en sus afirmaciones y en sus justificaciones. Finalmente el grupo clase se manifiesta en el sentido de que ha de prevalecer, en los dos casos, la opinión que había expuesto el profesor.

En la siguiente tabla podemos observar los resultados de las opiniones que prevalecen en los casos en los que las autocalificaciones de los alumnos han sido menores que las propuestas por el profesor. Estos datos se dan una vez finalizada la entrevista individual mantenida entre ambos.

Tabla 4.27. Sentido de la valoración que prevalece cuando la autocalificación del alumno es menor que la calificación propuesta por el profesor. Curso 2006/2007.

	Numero de discrepancias	Autocalificación de alumno **menor** a la calificación del profesor	Prevalece la autocalificación del alumno	Prevalece la calificación del profesor
2º Trimestre	17 (28,8%)	10 (16,9%)	1 (1,6%)	9 (15,25%)
3º Trimestre	13 (22,4%)	12 (20,6%)	3 (5,1%)	9 (15,5%)
Fin de curso.	7 (11,8%)	4 (6,7%)	0 (0%)	4 (6,7%)
Total curso.	37 (21%)	26 (14,7%)	4 (2,2%)	22 (12,5%)

En la tabla podemos ver como en los casos en los que se han producido discrepancias entre los alumnos y el profesor en las que los alumnos se han valorado por debajo de lo que el profesor había propuesto para ellos, la opinión del profesor ha prevalecido en la mayoría de los casos.

La tendencia de que prevalezca la opinión del profesor después de la entrevista se mantiene constante en el segundo y en el tercer trimestre del curso. Es destacable que en tres ocasiones prevalezcan los criterios aportados por los alumnos en el tercer trimestre del curso. En las calificaciones de final del curso ha prevalecido la opinión del profesor en los cuatro casos en los que se ha producido la discrepancia.

Cuando se producen discrepancias en este sentido es habitual que los alumnos acepten las calificaciones que propone el profesor ya que son mayores que las propuestas por ellos mismos. En este curso se han dado situaciones en las que los alumnos no han aceptado estas calificaciones, lo han justificado con razones de peso y no se han considerado merecedores de ellas. En estos casos (muy pocos) han prevalecido las opiniones de los alumnos.

También nos hemos encontrado con casos de alumnos que no se han atrevido a calificarse con calificaciones altas por no creerse merecedores de ellas o por mostrarse excesivamente prudentes a la hora de autocalificarse. Otros alumnos se han limitado a repetir sus autocalificaciones de pasados trimestres sin fijarse en su evolución y en sus aprendizajes. En todos estos casos se ha llegado a acuerdos en las entrevistas individuales después de efectuar procesos de reflexión con los alumnos.

Otro dato que creemos destacable es que en todas las discrepancias que se han producido en las fichas de autocalificación en los dos trimestres, estas discrepancias han sido de un solo grado en las calificaciones propuestas (Ejemplo: Si yo creo que son merecedores de un bien, ellos se ponen un notable, pero nunca un sobresaliente). Lo mismo sucede si su calificación es inferior a la que el profesor cree que es merecida.

En este primer año de estudio no se ha producido ninguna discrepancia entre el profesor y los alumnos después de las entrevistas individuales en los casos en los que los alumnos se han valorado por debajo de las calificaciones que el profesor había propuesto para ellos. Todos los alumnos han aceptado y han reconocido las propuestas que había efectuado el profesor para ellos.

2.3.2. Relaciones entre los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación en el primer año de estudio

La relación que se establece entre los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación es clara, y se establece desde el momento en que se indica a los alumnos que han de basarse en los cuestionarios de autoevaluación de cada unidad didáctica para realizar las fichas de autocalificación al finalizar cada trimestre. Lo más

importante es despertar en los alumnos la capacidad de valorar su trabajo y sus aprendizajes.

De los resultados obtenidos tanto en cuestionarios de autoevaluación como en fichas de autocalificación se establecen una serie de vínculos y relaciones que mostramos en la siguiente tabla. Los datos corresponden al primer año de estudio, curso 2006/2007.

Tabla 4.28. Comparativa entre el nivel de coincidencias entre profesor y alumnos en los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación. Curso 2006/2007.

	Coincidencias en cuestionarios de autoevaluación.	Coincidencias en fichas de autocalificación.
Primer trimestre.	--------	--------
Segundo trimestre.	71,5%	71%
Tercer trimestre.	84,3%	77,5%
Final del curso.	--------	87,9%

En la tabla se puede observar como las coincidencias que se han establecido entre el profesor y los alumnos en los cuestionarios de autoevaluación han tenido continuidad en las fichas de autocalificación. En el segundo trimestre los resultados son prácticamente iguales y las coincidencias se sitúan en torno al 71% tanto en cuestionarios de autoevaluación como en fichas de autocalificación. En el tercer trimestre del curso se produce un aumento muy significativo en las coincidencias entre los alumnos y el profesor tanto en cuestionarios de autoevaluación (12,8 puntos porcentuales) como en fichas de autocalificación (6,5 puntos porcentuales) entendemos que esta circunstancia se ha producido por varios factores: (1) el mejor conocimiento del sistema de evaluación por parte de los alumnos; (2) la mejor utilización de los instrumentos

de evaluación; y, (3) la evolución en los aprendizajes de los alumnos que se ha experimentado a lo largo del curso. Al final del curso las coincidencias entre los alumnos y el profesor en las fichas de autocalificación se han situado en el 87,9% de los casos. Esta cifra la consideramos enormemente alta y positiva ya que refleja que los alumnos han aprendido mayoritariamente a utilizar el sistema de evaluación y a utilizarle en su propio beneficio.

2.4. Evolución del rendimiento académico en el primer año de estudio

A lo largo de este epígrafe vamos a mostrar la evolución del rendimiento académico de los alumnos a lo largo del curso escolar 2006/2007, este curso se corresponde con el primer año de estudio. Para ello nos basaremos en las calificaciones que han obtenido los alumnos en cada uno de los tres trimestres y al final del curso.

La evolución y los progresos que hemos podido observar en el aprendizaje, así como en los resultados obtenidos por los alumnos en los cuestionarios de autoevaluación y en las fichas de autocalificación también se han visto reflejados en su rendimiento académico.

La normativa en vigor (Orden ECI/1845/2007 de 19 de junio) establece en su artículo segundo que las calificaciones que se han de dar a los alumnos de la Educación Básica se expresen en los siguientes términos: *Insuficiente (IN), Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT) y Sobresaliente (SB).*

Para mostrar la evolución de las notas medias utilizamos la escala de 0 a 4 ya que entendemos que se puede observar con más claridad el nivel de dicha evolución en el conjunto de los alumnos. Los valores que asignamos a cada una de las calificaciones obtenidas por los alumnos son los siguientes: Necesita Mejorar: 0. Suficiente: 1. Bien: 2. Notable: 3. Sobresaliente: 4.

Tabla 4.29. Valor numérico asignado a las distintas calificaciones obtenidas por los alumnos para elaborar la escala 0-4 al expresar las notas medias de los alumnos. Curso 2006/2007.

Calificación obtenida.	**Valor dado en puntos.**
Insuficiente.	0 Puntos.
Suficiente.	1 Punto.
Bien.	2 Puntos.
Notable.	3 Puntos.
Sobresaliente.	4 puntos.

Cuando analizamos las calificaciones de los alumnos, tanto a nivel grupal como a nivel individual, sin utilizar el concepto de "notas medias" y analizando numéricamente el nivel de las calificaciones obtenidas por los alumnos, lo hacemos utilizando la escala: *insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente.* Entendemos que de esta manera se exponen los resultados obtenidos por los alumnos de manera más certera y más fácilmente comprensible. Por lo tanto el valor de la columna "nota media" de la tabla 4.30 está reflejado en una escala 0-4.

En la siguiente tabla mostramos el resultado de las calificaciones obtenidas por los alumnos en cada uno de los tres trimestres y al final del curso así como el valor de la nota media final del curso. En ella se puede observar la evolución que han experimentado dichas calificaciones a lo largo del primer año de estudio, curso escolar 2006/2007.

Tabla 4.30. Calificaciones obtenidas por los alumnos en el curso 2006/2007 y valor del nivel de la calificación media.

	Numero alumnos	**Insuficiente**	**Suficiente**	**Bien**	**Notable**	**Sobresaliente**	**Nota Media**
Trimestre 1º	60	0 (0%)	13 (21,67%)	25 (41,67%)	22 (36,67%)	0 (0%)	2,15
Trimestre 2º	64	0 (0%)	2 (3,13%)	30 (46,88%)	30 (46,88%)	2 (3,13%)	2,5
Trimestre 3º	67	0 (0%)	4 (5,97%)	31 (46,27%)	21 (31,35%)	11 (16,42%)	2,58
Fin de curso	67	0 (0%)	2 (2,99%)	32 (47,77%)	23 (34,33%)	10 (14,93%)	2,64

En esta tabla se puede observar como en el primer trimestre las calificaciones bajas como el *suficiente* y el *bien* son muy superiores a las calificaciones altas como el *notable* y el *sobresaliente*. A lo largo del curso esta tendencia se va invirtiendo de tal manera que los alumnos van mejorando su rendimiento académico y van accediendo a las calificaciones altas, que van siendo cada vez más numerosas. Esta situación ha culminando en las calificaciones finales del curso, en las que son muchos los alumnos que han evolucionado de manera muy positiva y obtienen calificaciones altas. Esta situación se puede apreciar también observando como aumenta progresivamente el valor de la nota media en cada uno de los trimestres así como la calificación final del curso. Los alumnos también han sido conscientes de esta situación y así lo reflejan en los resultados del cuestionario sobre el propio sistema de evaluación realizado en el segundo año de estudio (curso 2007/2008). En este cuestionario, en la pregunta 12, el 71,3% de los alumnos consideran que el nivel de sus notas ha mejorado siempre o casi siempre.

En el siguiente gráfico se representa la evolución de las calificaciones a lo largo de cada uno de los trimestres y al final del curso 2006/2007. Este curso se corresponde con el primer año de estudio.

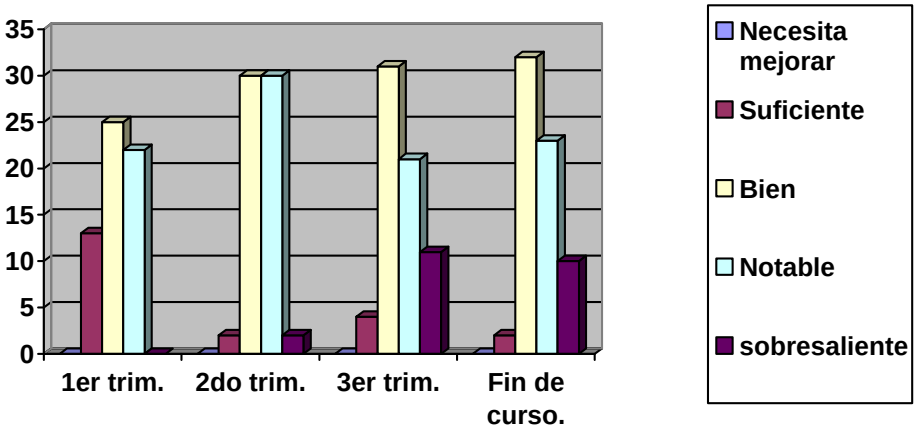


Gráfico I: Evolución de las calificaciones del curso 2006/2007.

En el Gráfico I se puede ver como en el primer trimestre abunda la calificación de bien con un número muy alto de suficientes, no hay ningún sobresaliente. En el segundo trimestre aumenta considerablemente tanto el número de bienes como el de notables al mismo tiempo que disminuyen los suficientes. Esto muestra una clara tendencia ascendente hacia las calificaciones altas así como la evolución de entre uno y dos grados en las calificaciones de muchos alumnos. En el tercer trimestre se puede observar como se mantienen o aumentan ligeramente los bienes, disminuyen significativamente los notables y aumentan los sobresalientes. Entendemos que esta situación es debido a que una parte de los alumnos que estaban en el nivel del notable, han continuado la progresión al nivel del sobresaliente, que muestra cifras significativas en este trimestre. En las calificaciones de fin de curso se obtienen resultados muy parecidos a los del tercer trimestre, en todo caso se puede producir algún ajuste pero la tendencia es claramente ascendente.

2.4.1. Análisis de los resultados a nivel grupal en el primer año de estudio

En la tabla 4.30 y en el gráfico I que acabamos de exponer se nuestra la cantidad de alumnos que han obtenido las distintas calificaciones a

lo largo de cada uno de los tres trimestres que componen el curso escolar.

El primer dato que queremos analizar es el del número total de alumnos evaluados y calificados. Este número es de 60 alumnos en el primer trimestre, 64 alumnos en el segundo y 67 alumnos en el tercero. Esta variación del número de alumnos se corresponde al incremento en el número de matrículas que se ha dado a medida que se ha desarrollado el curso (7). La mayor parte de los alumnos que se han incorporado son alumnos extranjeros (6), y mayoritariamente de nacionalidad marroquí (4). También se han incorporado un alumno colombiano y otro argentino.

A lo largo del primer trimestre del curso ningún alumno suspende la asignatura, 13 obtienen la calificación de suficiente, 25 la de bien, 22 la de notable y ninguno la de sobresaliente. En este trimestre destaca que mayoritariamente los alumnos obtienen calificaciones más bajas, entre el suficiente y el bien (38), mientras que las calificaciones altas, entre notables y sobresalientes, son 22, destacando que ninguna de ellas es la de sobresaliente. Pensamos que esta situación se da fundamentalmente por el trabajo que los está constando a los alumnos mantener el orden en las clases, respetar las normas e identificar la Educación Física como un área más y no como un “recreo vigilado”. En lo que respecta al aspecto motriz, el nivel medio es el que destaca sin haber ningún alumno que destaque especialmente.

En el segundo trimestre se produce una gran mejoría de los alumnos en el aspecto normativo y organizativo de las clases. Esto unido a la progresiva mejoría en el aspecto motriz hace que las calificaciones de los alumnos mejoren sustancialmente. En este trimestre la suma de las calificaciones de suficiente y de las de bien es igual a suma de los notables y los sobresalientes (32). Prácticamente la totalidad de los alumnos ha subido al menos un grado la calificación que obtuvo en el primer trimestre. Como dato destacable se puede observar como la cantidad de suficientes pasa de 13 en el primer trimestre a 2 en el segundo trimestre, los bienes aumentan en cinco y los notables aumentan en ocho.

En el tercer trimestre se consolida todo lo avanzado durante el segundo y se va produciendo una progresiva mejoría en todos los aspectos, si bien, se progresa más despacio. Destaca sobre todo la mejoría de los alumnos a nivel motriz, ya que el aspecto madurativo, la práctica motriz, y la asimilación de las rutinas normativas hacen que éstos sean

capaces de realizar las actividades de la clase de manera más eficiente, mas organizada y con mejores resultados. En cuanto a las calificaciones, se vuelve a producir una mejoría significativa. De nuevo muchos de los alumnos vuelven a subir un grado, al menos, su calificación con respecto al trimestre anterior. Destaca el número de sobresalientes (11), muy superior al del primer trimestre (0). Los notables son 21, disminuye con respecto al segundo trimestre (30), pero hemos de tener en cuenta que muchos de los que eran notables en el segundo trimestre, son sobresalientes en el tercero. La suma de las calificaciones "bajas": suficientes y bienes es de 35, mientras de la suma de las calificaciones "altas", notables y sobresalientes es de 32, 10 más que en el primer trimestre. El número de suficientes pasa de 2 en el segundo trimestre a 4 en el tercero. La razón es que hay varios alumnos que han presentado serios problemas de absentismo y a penas hemos tenido elementos de juicio para realizar su proceso de evaluación.

En cuanto a las calificaciones de final de curso, prácticamente se calcan a las del tercer trimestre, pero he de decir que existen variaciones significativas en dos sentidos: (1) hay alumnos que han subido su calificación en el segundo trimestre y no han sido capaces de mantenerla en el tercero; y, (2) hay alumnos que han mantenido una calificación muy constante a lo largo de todo el curso y en la calificación final han obtenido la recompensa de aumentar un grado dicha calificación. Esta situación se ha producido puesto que en uno de los criterios de evaluación propuestos, se afirmaba, como componente motivacional para los alumnos, que de mantener una calificación de notable durante todo el curso, la recompensa al final sería la obtención de la calificación de sobresaliente.

Al final del curso ningún alumno suspende la asignatura y sólo dos de ellos obtienen la calificación de suficiente (13 en el primer trimestre). Estos alumnos no han mostrado ningún interés por la asignatura, han participado cuando han querido y su nivel de esfuerzo e implicación en la asignatura ha ido muy escaso. En el aspecto motriz, no son alumnos que destaquen y tal vez eso, sea lo que lleva consigo el bajísimo interés por la materia.

La progresión que se ha producido a lo largo de todo el curso en cuanto al nivel de las calificaciones de los alumnos tiene su reflejo en el valor de las notas medias que se han producido en cada uno de los trimestres y al final del curso. En la siguiente tabla podemos observar

cual ha sido el valor de estas notas medias y la evolución que han mostrado.

Tabla 4.31. Valor de las Calificaciones medias obtenidas por los alumnos en el curso 2006/2007. Escala 0-4.

	Primer año.
Primer trimestre.	**2,15**
Segundo trimestre.	**2,5**
Tercer trimestre.	**2,58**
Fin de curso.	**2,64**

En la tabla 4.31 se puede observar como en el primer trimestre del curso el nivel de la calificación media se sitúa en 2,15, pasa a ser de 2,5 en el segundo trimestre y a 2,58 en el tercero. Al final del curso de nuevo vuelve a subir hasta situarse en 2,64. Esto supone un notable ascenso a lo largo del curso.

2.4.2. Análisis de los resultados a nivel individual en el primer año de estudio

La experiencia que planteamos se ha desarrollado con 67 alumnos, por lo que resulta enormemente laborioso plasmar los resultados de todos y cada uno de los alumnos a lo largo de todo el curso. En este apartado reflejaremos los resultados de la evolución del rendimiento de diez de nuestros alumnos. A nuestro juicio son significativos puesto que se muestra la evolución de estos alumnos en todos los sentidos. Las distintas formas de evolucionar por parte de los alumnos a lo largo del curso han sido las siguientes: (1) alumnos que progresan cada trimestre; (2) alumnos que progresan y que empeoran; (3) alumnos que comienzan muy bien y progresivamente no son capaces de mantener su rendimiento; y, (4) alumnos que se mantienen constantes a lo largo de todo el curso.

2.4.2.1. Alumnos que muestran una evolución constante en el primer año de estudio

Tabla 4.32. Evolución de las calificaciones individuales del alumno P4B040607.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 1	Bien	Notable	Notable	Notable

P4B040607 es una alumna de nacionalidad marroquí que se ha incorporado al centro hacia la mitad del primer trimestre de curso. No sabe nada del idioma español y la está costando relacionarse con el resto de compañeros. A nivel motriz sus condiciones son bastante buenas, aprende mucho por imitación, recurso que utiliza muy bien. En el caso de no entender algún concepto utilizamos la traducción de otros compañeros de la misma nacionalidad. En el aspecto normativo es muy disciplinada y respeta las normas en todas las actividades. La ha costado un poco al principio la elaboración del cuaderno, pero a medida que ha pasado el curso su evolución ha sido muy positiva.

Tabla 4.33. Evolución de las calificaciones individuales del alumno P4B130607.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 2	Suficiente	Notable	Notable	Notable

P3B130607. Se trata de un alumno que en el aspecto motriz no tiene ningún problema. Le cuesta muchísimo respetar las normas de convivencia y a los compañeros. Es agresivo y en ocasiones pega e insulta a los compañeros. Por esta razón se ha quedado sin participar

en las sesiones de clase en varias ocasiones a lo largo del primer trimestre. En cuanto al cuaderno de clase, comienza muy irregular y progresivamente va mejorando mucho. Después del primer trimestre he tenido sucesivas entrevistas con este alumno, su comportamiento ha cambiado muchísimo para mejor. Esto también se refleja en su actitud hacia los compañeros con los que coopera y a los que anima y ayuda en clase. Después del segundo trimestre le he felicitado por el cambio que ha realizado. Él reconoce su progreso y se compromete ha seguir así, cosa que ha terminado haciendo.

Tabla 4.34. Evolución de las calificaciones individuales del alumno P4B070607.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 3	Suficiente	Notable	Notable	Notable

P4B070607 es un alumno que en el aspecto motriz es muy bueno pero le cuesta muchísimo respetar las normas de convivencia en las clases. Es muy agresivo verbalmente con sus compañeros, menosprecia las ejecuciones de otros compañeros y se burla sistemáticamente de ellos al ganar o perder en los juegos. Esta actitud le ha costado no participar en alguna ocasión en las actividades de clases. Al igual que en el caso anterior, en las entrevistas individuales este alumno ha reconocido sus fallos y se ha comprometido a mejorar. Yo le he mostrado sus puntos fuertes (el aspecto motriz) y sus puntos a mejorar (el aspecto de relación con los demás). Este alumno ha experimentado una mejoría grandísima, cosa que él mismo ha apreciado, ahora respeta a todos los compañeros, anima y su actitud en general es muy positiva. También le he reconocido sus progresos y le he animado a continuar así para el próximo curso.

2.4.2.2. Alumnos que progresan y que empeoran en el primer año de estudio

Tabla 4.35. Evolución de las calificaciones individuales del alumno P4A150607.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 4	Bien	Notable	Bien	Bien

P4A150607 es un alumno que no tiene problemas a nivel motriz. Es un alumno enormemente inteligente, cosa que refleja al participar en las actividades. Respeta bien las normas de convivencia y a los compañeros. Su cuaderno de clase es algo desordenado y con muy mala letra y presentación. El principal problema es que no se esfuerza prácticamente nada, a pesar de saber que ha de hacerlo. No parece importarle mejorar en las actividades o realizar mejor las acciones y los gestos que trabajamos en clase, está siempre pendiente de realizar el menor esfuerzo posible. A lo largo del segundo trimestre se produjo una ligera mejoría a base de estar continuamente pendiente de él, motivándole y ofreciéndole información en las entrevistas individuales. A lo largo del tercer trimestre, en las mismas entrevistas le informé de que ya sabia lo que tenía que hacer para seguir mejorando. Es un alumno al que no le apetece implicarse, no se esfuerza porque no quiere. Él es consciente de todo esto.

Tabla 4.36. Evolución de las calificaciones individuales del alumno P4090607.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 5	Suficiente	Notable	Bien	Bien

P4B090606 es una alumna que a nivel motriz se sitúa dentro de la normalidad, no ha tenido ningún problema y su cuaderno está correctamente presentado. Las dificultades vienen en el aspecto normativo. Es una alumna muy agresiva verbalmente con el resto de sus compañeros, es muy egocéntrica y constantemente reclama ser el centro de atención. En el primer trimestre se ha quedado varios días sin participar por todo esto. Después de la primera evaluación hablamos en las sucesivas entrevistas, a partir de ese momento su actitud en clase y sobre todo hacia sus compañeros ha cambiado mucho. Ha tenido una temporada muy buena en clase, a veces lo que no conseguía en el aspecto motor lo suplía con el esfuerzo y la implicación en las sesiones. A lo largo del tercer trimestre han aparecido problemas que ya parecían superados como el egocentrismo y la agresividad verbal con los compañeros. En las entrevistas lo hemos hablado pero el problema no se ha solucionado y no ha desaparecido.

2.4.2.3. Alumnos que comienzan bien y progresivamente van empeorando en el primer año de estudio

Tabla 4.37. Evolución de las calificaciones individuales del alumno P3A170607.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 6	Bien	Bien	Suficiente	Bien

P3A170607 es un alumno sin problemas a nivel motriz, es muy perfeccionista y así lo muestra en su cuaderno de clase. La cuesta mucho superar las frustraciones que produce la victoria y la derrota y sobre todo se deja influenciar mucho por otros compañeros y compañeras. A lo largo del primer trimestre ha trabajado bien y su cuaderno está muy bien ordenado y organizado. Le cuesta respetar las normas de las actividades pero poco a poco las va aceptando. En el tercer trimestre este alumno ha bajado mucho su rendimiento, no ha respetado las normas de las actividades ni las normas de convivencia,

desafía al profesor y a los compañeros. Se enfada muchísimo cuando las cosas no salen como desea y le cuesta mucho trabajar en equipo. Le cuestan las actividades en las que se hacen juegos cooperativos. El principal problema que ha presentado es que se enfada mucho cuando pierde o ante algún comentario de los compañeros. En esta situación abandona el juego y se pone a llorar. Todo esto hace que haya disminuido su rendimiento a lo largo de este último trimestre.

Tabla 4.38. Evolución de las calificaciones individuales del alumno P3B060607.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 7	Notable	Bien	Bien	Bien

P3B060607 es una alumna que comenzó el curso muy bien. Motrizmente ha evolucionado bien, respeta las normas y a los compañeros, su cuaderno está correctamente presentado y ordenado y participa y se implica muy bien en las actividades de clase. En el segundo trimestre esta alumna ha descuidado bastante el aspecto normativo, se deja llevar mucho por otros compañeros y su nivel de implicación en las clases ha bajado con respecto al primer trimestre. Al terminar el segundo trimestre se lo hice saber en las sucesivas entrevistas pensando que podría remontar y volver a la dinámica que seguía en el primer trimestre. Esto no ha sido así, la evolución no se ha producido y su comportamiento y su trabajo en clase se han repetido igual que en el segundo trimestre sin llegar a las cotas que alcanzó en el primero.

2.4.2.4. Alumnos que se mantienen constantes a lo largo de todo el curso en el primer año de estudio

Tabla 4.39. Evolución de las calificaciones individuales del alumno P4B030607.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 8	Notable	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente

P4B030607 es una alumna muy buena a nivel motriz, muy perfeccionista, comprometida y motivada en todas las áreas, también en la de Educación Física. Respeta muy bien las normas de convivencia y a los compañeros. Su cuaderno de clase es muy bueno y se implica muy bien en las clases. En el primer trimestre fue una de las mejores alumnas del curso. En el segundo trimestre su evolución ha sido positiva en todos los sentidos y así se ha mantenido también a lo largo del tercer trimestre. Desde el comienzo del curso ha mantenido una línea muy estable con una ligera mejoría en el segundo trimestre que se ha mantenido durante todo el curso.

Tabla 4.40. Evolución de las calificaciones individuales del alumno P3A100607.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 9	Bien	Bien	Bien	Bien

P3A100607 es un alumno sin problemas a nivel motriz, se ha mantenido muy constante a lo largo de todo el curso. Su cuaderno está algo desordenado y con muy mala letra, cosa que apenas ha evolucionad a lo largo del curso a pesar de mis correcciones. En ocasiones se deja llevar por los demás compañeros y no respeta las

normas de convivencia y de las actividades, cosa que ha pasado a lo largo de los tres trimestres. En varias ocasiones ha tenido problemas a nivel verbal, tiene costumbre de hablar muy mal utilizando vocablos muy malsonantes. Aun siendo pocas veces, este comportamiento no ha desaparecido. En las sucesivas entrevistas que hemos tenido a lo largo del curso, hemos recordado todos estos aspectos, pero estos comportamientos, aunque de manera puntual, han seguido produciéndose.

Tabla 4.41. Evolución de las calificaciones individuales del alumno P3A120607.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 10	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente

P3A120607 es una alumna que no muestra ningún interés por la asignatura, en cuanto al aspecto motriz tiene un pequeño problema de sobrepaso y eso condiciona su predisposición ante la asignatura. Su cuaderno está desordenado e incompleto por la cantidad de días que falta a clase. En ocasiones deja de participar en las actividades sin más, sin razón aparente, no se ha interesado por la asignatura y no se ha implicado prácticamente nada. Todas estas situaciones las hemos comentado una y otra vez en las entrevistas de clase, pero su actitud y su predisposición al mínimo esfuerzo han continuado durante todo el curso. No ha evolucionado positivamente en ninguno de los aspectos evaluados.

2.5. Conclusiones principales del primer año de estudio

A lo largo del primer año de estudio se ha producido una evolución muy positiva en todos los aspectos que hemos trabajado en el curso. Uno de los aspectos que más ha costado a los alumnos es la asimilación de un nuevo sistema de evaluación y de los instrumentos que en él se utilizan. A medida que ha transcurrido el curso los

alumnos han ido asimilando el trabajo con los nuevos instrumentos de evaluación y han sido capaces de aprovecharlos en su beneficio.

Otros aspectos en los que se ha producido una gran evolución y mejora han sido en el respeto por las normas de convivencia en las sesiones de clase. Como consecuencia de esto se ha producido un aumento de tiempo de clase dedicado a la práctica motriz.

En lo referente a los cuestionarios de autoevaluación, los alumnos han aprendido a mostrarse sinceros, ha justificar razonadamente sus propuestas en las entrevistas individuales con el profesor y a utilizar la información que se obtiene de ellos. Ha existido un grupo de alumnos que no ha mostrado esta evolución y a los que les ha costado asimilar el trabajo con este método de evaluación.

En cuanto a las fichas de autocalificación, los alumnos han aprendido a ser realistas con sus calificaciones, a justificarlas y a razonarlas. También han asimilado que las entrevistas con el profesor no son meras “negociaciones” ni “subastas” sino que se trata de un foro en el que se ha de intentar conseguir acuerdos de manera sincera y razonada por ambas partes.

Como consecuencia de lo mencionado anteriormente, hemos de destacar el considerable aumento que se ha producido en el número de coincidencias entre el profesor y los alumnos tanto en los cuestionarios de autoevaluación como en las fichas de autocalificación a lo largo del curso. En los resultados de este primer año de estudio hemos podido observar como las coincidencias entre el profesor y los alumnos en los cuestionarios de evaluación han pasado de ser el 71,5% en el segundo trimestre al 84,3% en el tercero. En las fichas de autocalificación las coincidencias han pasado de ser el 71,1% en el segundo trimestre al 77,5% en el tercero. Al final del curso han sido el 88,1%.

Paralelamente al aumento del nivel de los aprendizajes, hemos de destacar la importante mejoría que se ha producido en el rendimiento académico de los alumnos. A lo largo del curso, en este primer año de estudio, una gran parte de los alumnos con los que estamos desarrollando la experiencia ha mejorado, en al menos un grado, su calificación al final del curso con respecto a la del primer trimestre del mismo. Esta situación se ha podido observar con el aumento del nivel de la nota media del curso. Esta nota ha sido 2,15 en el primer trimestre, 2,5 en el segundo, 2,58 en el tercero y 2,64 al final del curso.

La conclusión más importante de este primer año de investigación es que consideramos que se han sentado las bases para la continuidad de este trabajo y de esta experiencia de evaluación para los siguientes años.

3. Resultados obtenidos en el segundo año de estudio

3.1. Introducción

El segundo año de estudio de esta investigación se ha desarrollado en el curso escolar 2007/2008 con los cuatro grupos de alumnos con los que había comenzado el estudio en el primer año, curso 2006/2007. Por lo tanto, en este curso 2007/2008 los alumnos con los que se sigue desarrollando esta experiencia son del segundo ciclo y del tercer ciclo de Educación Primaria. Dos grupos son de cuarto de Educación Primaria por lo que corresponden al segundo curso del segundo ciclo y los otros dos grupos son de quinto curso de Educación Primaria y corresponden al primer curso del tercer ciclo de Educación Primaria. En cuanto al número de alumnos que hay en cada clase, no existe mucha variación con respecto al curso anterior y tenemos una media de 17 alumnos en los cuatro grupos.

Al ser el segundo año que se desarrolla este método de trabajo en las clases de Educación Física, los alumnos ya conocen perfectamente cual es la dinámica de las clases. Se puede dar el caso de que nos podamos encontrar con algún alumno nuevo (ya sea repetidor de curso o nueva incorporación al centro) que desconoce esta forma de trabajar. Para solucionar esta situación al comienzo del curso se repasan las líneas maestras del funcionamiento de las clases y se trabajan las rutinas de trabajo. Todo esto se trabaja en la primera unidad didáctica que compone nuestra programación anual de clase que lleva por título “La vuelta al colegio” a lo largo de esta unidad didáctica también se conocen (caso de los alumnos nuevos) y se repasan (caso de los alumnos que ya conocen el sistema) los instrumentos de evaluación que utilizamos.

En este segundo año de estudio he de destacar como gran ventaja la continuidad que tiene el trabajo al impartir clase a los mismos grupos de alumnos. Esta circunstancia hace que tanto los alumnos como el profesor podamos aprovechar la base que se estableció en el curso anterior y partir de ella para continuar nuestro trabajo. Como consecuencia de esto, se ha comenzado a trabajar con los instrumentos de evaluación desde la primera unidad didáctica del curso y lo hemos seguido realizando durante los tres trimestres. La diferencia con el año anterior es que este trabajo lo comenzamos en el segundo trimestre del curso.

Para reflejar los resultados obtenidos en el estudio en el segundo año de estudio, hemos analizado los tres mismos aspectos que durante el curso anterior. En primer lugar hemos analizado los aprendizajes que llevan a cabo los alumnos en diversas categorías dentro de las clases de Educación Física. En segundo lugar analizamos el funcionamiento de los cuestionarios de autoevaluación y de las fichas de autocalificación. De esta manera analizamos los instrumentos que utilizamos para realizar los procesos de evaluación y de calificación, los podemos evaluar y sacar conclusiones que pueden repercutir en la mejora del propio sistema. Por ultimo, y en tercer lugar, analizamos la evolución del rendimiento académico mostrada por los alumnos a lo largo de todo el curso escolar.

Una vez que obtenemos los resultados, podemos analizar la evolución que se ha producido en una doble vertiente, por un lado la evolución dentro de un mismo curso escolar y por otro lado la evolución de un año para otro.

3.2. Evolución de los aprendizajes en el segundo año de estudio

Para reflejar los resultados obtenidos en el segundo año de investigación trataré de describir las mismas situaciones que han sucedido a lo largo del primer año mostrando la evolución que se ha producido. Como hemos realizado con los datos del primer año, analizamos en primer lugar una serie de situaciones que se nos han dado lo largo del curso. Seguidamente describimos la solución o soluciones propuestas, las ventajas y los inconvenientes que esas

soluciones han tenido para nuestra práctica educativa y para nuestra propuesta sobre la autoevaluación y la evaluación compartida. Por ultimo mostramos la evolución que dicha actuación ha tenido con respecto a la misma situación que se producía a lo largo del curso anterior así, como la evolución que se ha ido produciendo en cada uno de los trimestres que componen el segundo curso escolar de esta experiencia. Se podrá apreciar por lo tanto la evolución de los aprendizajes de los alumnos en el mismo curso y de un curso a otro.

A lo largo del primer año de investigación y, sobre todo, durante el primer trimestre, uno de los principales problemas era el adecuado conocimiento de los alumnos. Este problema ya no sucede puesto que al continuar el trabajo con los mismos grupos de alumnos ya nos conocemos alumnos y profesor mutuamente y a todos los niveles: motor, social, personal y cognitivo.

Durante el segundo año de estudio describiré las mismas situaciones-problema que en los resultados del primer año de estudio. Analizaré estas situaciones y las iré comparando con las situaciones que se producían a lo largo del curso anterior.

3.2.1. Situación-problema 1. Conocimiento de los alumnos y de sus características en el segundo año de estudio

En el segundo año de estudio sólo se ha producido esta situación en las ocasiones en las que se ha incorporado algún alumno nuevo al centro.

Soluciones aportadas

Para el conocimiento de los alumnos que se han incorporado a medida que se ha ido desarrollando el curso escolar, la dinámica de actuación ha sido similar en todos los casos. En primer lugar el maestro se presenta al alumno y le muestra la forma de trabajo que seguimos en las clases de Educación Física así como la forma en la que realizamos la evaluación del trabajo y la calificación. Seguidamente el alumno se incorpora al trabajo normal con el resto de los compañeros de clase. Si la unidad didáctica en la que nos encontramos ya está comenzada, los alumnos nuevos no realizan su autoevaluación. En estos casos es el maestro quien explica a los alumnos nuevos la metodología de evaluación que seguimos. Los alumnos nuevos primero conocen el sistema y el funcionamiento de los cuestionarios de autoevaluación el

día en el que el resto de compañeros de clase realiza el ejercicio correspondiente a la unidad didáctica en que nos encontremos. Una vez que el alumno recién incorporado se ha dado cuenta del sistema, participará del mismo al comienzo de la siguiente unidad didáctica de la programación didáctica.

En el caso de que los alumnos que se incorporen demanden una atención especial o alguna adaptación curricular de distinto tipo, revisamos su expediente académico para poder dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje. En función de las condiciones de la posible adaptación curricular así sería la adaptación de los cuestionarios de autoevaluación que realizamos en clase. Hasta el momento no se nos ha dado ninguna situación en la que hayamos tenido que realizar adaptaciones curriculares significativas en el área de Educación Física.

Ventajas

La mayor ventaja de esta forma de actuar es que los alumnos nuevos aprenden y asimilan el método que seguimos en el área de Educación Física sin la necesidad de interrumpir el desarrollo de la clase y sin que el resto de los alumnos se vean afectados.

Inconvenientes

Uno de los principales inconvenientes es que los alumnos recién incorporados no participan del método de evaluación que seguimos hasta que se comienza una unidad didáctica nueva. En el caso de que la incorporación del alumno sea en el momento de comenzar una nueva unidad didáctica, la explicación del método de clase y de la forma de evaluar se va produciendo de manera paulatina a lo largo de las sucesivas sesiones de la unidad didáctica. De esta forma los alumnos que se incorporen nuevos podrán realizar sus ejercicios de autoevaluación y de autocalificación de la misma manera que el resto de sus compañeros de clase.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

Esta situación, más que tener una evolución a lo largo de los trimestres, tiene una clara evolución a lo largo de las sucesivas unidades didácticas. Los alumnos que se incorporan nuevos asimilan muy rápidamente el sistema de evaluación y hasta el momento no se ha producido ninguna situación digna de mención en este sentido.

Resulta destacable que a todos los alumnos que se incorporan nuevos los sorprende el sistema de evaluación y lo acogen de muy buen grado, los sirve para aumentar su motivación en el área de Educación Física y eso ayuda a mantener un buen clima de trabajo en el aula así como a aumentar sus aprendizajes y su rendimiento académico.

Tabla 4.42. Cuadro resumen de la situación-problema 1. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Conocimiento de los alumnos.	Presentación del alumno, explicación de la metodología de clase e incorporación a las actividades.	Los alumnos aprenden el sistema sin la necesidad de interrupciones	Los alumnos de nueva incorporación no comienzan a utilizar el sistema de evaluación hasta que se comienza una nueva unidad didáctica.

3.2.2. Situación-problema 2. Dinámica y metodología de las clases en el segundo año de estudio

Dado que se trata del segundo año de trabajo con los mismos alumnos, éstos ya han asimilado las rutinas de clase. Gracias a ello hemos disminuido el tiempo dedicado a estas rutinas, aumentando el tiempo de práctica de las tareas motrices y con ello los aprendizajes específicos de la materia.

Las rutinas de las que estamos hablando son: espacio de tiempo para beber agua, ir al baño, normas de convivencia, utilización del cuaderno de clase, perdidas de tiempo, utilización del chándal y las zapatillas, orden en la fila para subir y bajar del patio a clase y la actuación con los alumnos extranjeros.

Al comienzo del segundo año de puesta en práctica de este estudio, he podido observar como aspectos que parecían asimilados por los alumnos en el curso anterior, se han olvidado durante el periodo de vacaciones de verano. Entendemos que esta situación entra dentro de la normalidad puesto que después de dos meses y medio sin seguir las rutinas, algunos alumnos las pueden llegar a perder.

La solución que he propuesto para solucionar esta situación es la de recordar permanentemente los aspectos en los que hay que mejorar y mencionar a menudo a los alumnos como ellos mismos eran los que trabajaban de una manera durante el curso anterior y de otra diferente durante el comienzo de este curso. He tratado de compararlos con ellos mismos para que esa comparación sirviera de motivación. Los alumnos saben como realizar las rutinas de clase de manera correcta y que ello se refleja tanto en la evaluación como en la calificación de su trabajo.

Poco a poco esta situación se ha ido corrigiendo y se han vuelto a asimilar las rutinas aprendidas durante el curso anterior e incluso, con el paso del tiempo, se han ido mejorando los aspectos que nos hemos propuesto mejorar. Los resultados que se han dado con respecto a este tema y durante este segundo año de estudio son los siguientes:

3.2.2.1: Espacio de tiempo para beber agua e ir al baño en el segundo año de estudio

Los alumnos demandaban beber agua e ir al baño en cualquier momento de las clases con la consiguiente falta de continuidad en el trabajo. Esta situación sucedía sobre todo al comienzo del curso anterior. A lo largo del curso se pusieron en marcha las medidas que he descrito en los resultados del primer año de investigación. Estas medidas han dado un resultado enormemente positivo y han contribuido a solucionar la situación problemática que se producía.

A lo largo del segundo año la situación sigue dando los mismos buenos resultados que al final del curso anterior. Los alumnos han asimilado perfectamente que tienen un espacio de tiempo para ir al baño y/o beber agua tanto al comienzo como al final de las clases pero nunca a mitad de la actividad (salvo en caso de extrema necesidad).

Soluciones aportadas

Estas soluciones han sido muy bien acogidas por los alumnos y las peticiones de ir al baño en mitad de la actividad han desaparecido. Los alumnos ya son perfectamente conscientes del momento que tiene para ir al baño. Al mismo tiempo se ha instaurado un orden de tal manera que no puede haber más de tres alumnos juntos en los baños, tanto en el de alumnos como en el de alumnas. Los propios alumnos serán

quienes estén atentos para entrar al baño al mismo tiempo que sale del mismo el compañero o compañera que ya ha terminado.

Ventajas

Se ha solucionado la situación problemática que se propicia. Los alumnos han asimilado una serie de rutinas para ir al baño y realizar su aseo personal. Se soluciona el problema de la continuidad del trabajo de clase y se consigue que los alumnos mantengan la concentración y el orden al tener que estar atentos para entrar al baño en función del turno que los corresponda.

Inconvenientes

Los inconvenientes han desaparecido prácticamente en su totalidad. Si la actividad se hace correctamente, se desarrolla de manera muy dinámica y organizada. Hay ocasiones en las que si no se hace así, se produce un cierto descontrol. Es en estas ocasiones es donde la figura del profesor ha de recordar como se realiza la actividad de forma correcta.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

La evolución que se produjo a lo largo del curso anterior en este aspecto fue muy positiva. Los alumnos fueron capaces de asimilar y realizar la actividad del aseo personal de una forma muy correcta. Esta evolución se ha mantenido e incluso se ha mejorado a lo largo del segundo año de investigación. Han desaparecido por completo las peticiones de los alumnos de ir al baño en medio de la actividad motriz. Los alumnos van al baño y realizan el aseo personal en el momento que tienen reservado para tal fin a lo largo de la sesión de clase.

También se ha ido produciendo una paulatina mejoría de la organización de los propios alumnos para ir al baño al comenzar ellos a organizarse para hacer esta actividad. Esta evolución se ha producido en rapidez, eficacia, orden y comportamiento de los alumnos.

Esta situación también se ve reflejada tanto en los cuestionarios de autoevaluación de los alumnos como en las fichas de autocalificación. Por lo que se puede apreciar, la evolución también se ha producido en la utilización del sistema de evaluación en su propio beneficio para mejorar los aprendizajes y con ello el rendimiento académico. Se está cumpliendo, por lo tanto, el objetivo marcado.

Tabla 4.43. Cuadro resumen de la situación-problema 2.1. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Beber agua e ir al baño.	Los alumnos han asimilado el sistema y son ellos quienes gestionan los turnos para ir al baño.	Se ha solucionado una situación problemática y no se producen interrupciones.	En ocasiones puntuales hay cierto descontrol.

3.2.2.2: Normas de convivencia en el segundo año de estudio.

La evolución más apreciable por parte de los alumnos se ha producido en este apartado de normas de convivencia con respecto a los resultados obtenidos durante el primer año de estudio. Durante el primer año de estudio éste era un problema constante. Los alumnos no mostraban ningún respeto por las normas de convivencia y en varias ocasiones tuvimos que suspender las actividades en las pistas polideportivas para trasladarnos al aula y tratar el tema en asamblea. A lo largo del segundo año de estudio se ha producido una gran evolución positiva en este aspecto.

Soluciones aportadas

La principal estrategia ha sido el recordatorio constante de las normas así como su plasmación por escrito en forma de objetivos a conseguir en lugares visibles para los alumnos (las pizarras corcheras) de las aulas en cada uno de los grupos con los que estamos trabajando.

Otro aspecto destacable ha sido la firmeza por parte del equipo de profesores que han trabajado con los alumnos, ya que entendemos que la evolución en este sentido es un trabajo colectivo que debe estar coordinado.

La firmeza mostrada al trabajar las normas con los alumnos hace que ellos vean que tanto su cumplimiento como el no cumplimiento tienen unas claras consecuencias en su trabajo de clase y que serán ellos mismos los encargados de manifestarlo tanto en los cuestionarios de autoevaluación como en las fichas de autocalificación.

Ventajas

La ventaja fundamental ha sido la evolución tan positiva que se ha producido en el aspecto de normas de convivencia a lo largo del segundo año de estudio con los mismos alumnos. Otra ventaja muy significativa ha sido que ellos mismos se han dado cuenta de las consecuencias que ha tenido el cumplimiento de las normas. Poco a poco se han ido concienciando al hacer los ejercicios de autoevaluación, se han dado cuenta al valorarse y en las entrevistas individuales con el profesor, y sobre todo han aprendido porqué este problema va cesando. De nuevo los alumnos se han servido de los cuestionarios de autoevaluación y de las fichas de autocalificación para obtener información y utilizarla en su beneficio. Con esto conseguimos poner el método de evaluación al servicio del alumno. La última consecuencia directa es la mejora del rendimiento académico de los alumnos, que también se ha producido en este apartado de normas de convivencia con respecto a los resultados del curso anterior.

Inconvenientes

Al igual que durante el curso anterior, el mayor inconveniente se encuentra en que las consecuencias que tienen el no respetar las normas de convivencia son, en líneas generales, no participar en las actividades o no desarrollar la clase en el patio de forma práctica. La consecuencia de esta situación es que se reduce el tiempo de práctica y por lo tanto de aprendizaje motriz.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

Durante el segundo año de puesta en práctica de esta experiencia, hemos podido observar como la evolución en el aspecto normativo ha sido muy positiva e importante. Ha sido positiva porque los alumnos han aprendido a desarrollar una serie de conductas y a eliminar otras que no eran adecuadas. Con esta circunstancia se ha producido un mejor clima en la clase, un mayor tiempo de práctica motriz y un mayor nivel de aprendizaje.

Ha sido importante porque se han asimilado unos conceptos que servirán a los alumnos a lo largo de toda su escolarización y a lo largo de toda su vida. Estos conceptos los podrán utilizar en muchos ámbitos distintos, y al ser aprendidos de forma significativa no los olvidarán jamás. Los alumnos se dan cuenta de sus errores y así lo muestran en los cuestionarios de autoevaluación y el las entrevistas individuales con el profesor. En este momento es donde pedimos a los alumnos que

hagan una reflexión y aprendan a ser conscientes ellos mismos de los aspectos que pueden mejorar.

Un claro ejemplo de la evolución de los alumnos en este aspecto de las normas de convivencia la podemos encontrar en la elaboración de los cuestionarios de autoevaluación, en las fichas de autocalificación y el la plasmación de los objetivos que han de cumplir los alumnos para sacar las diferentes calificaciones. Mientras que durante el primer año de aplicación de este sistema de evaluación, en los cuestionarios de autoevaluación los ítems relacionados con el aspecto de las normas de convivencia suponían entre el 40% y el 50% del total, en el segundo año este tipo de ítems suponen el 20%. Lo mismo ha sucedido en las fichas de autocalificación, en las que el peso de este aspecto ha ido disminuyendo a medida que se ha ido evolucionando en este sentido. Ahora se le da un peso mayor a los contenidos específicos del área. Esta circunstancia también ocurre cuando se produce la elaboración de los objetivos para las calificaciones de los alumnos.

Tabla 4.44. Cuadro resumen de la situación-problema 2.2. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Normas de convivencia.	Recordatorio constante de normas. Firmeza de los profesores. Información de las consecuencias de su cumplimiento o no.	Evolución muy positiva de los alumnos y aprendizaje de las normas.	Las consecuencias negativas hacen que no se pueda participar en las sesiones de clase y merma la practica motriz.

3.2.2.3: Utilización del cuaderno de clase en el segundo año de estudio

En las clases de Educación Física los alumnos utilizan un cuaderno de clase en el que se refleja, a modo de diario, todo lo que vamos realizando y aprendiendo en la asignatura. Se trata de un cuaderno pequeño en el que se anota cada día la fecha, la unidad didáctica en la que nos encontramos y las actividades que realizaremos a lo largo de

la sesión. También se anotan en el cuaderno del alumno aquellos aspectos que resulten relevantes o que el profesor considere oportunos de las clases de Educación Física.

Soluciones aportadas

Desde el comienzo del trabajo con estos grupos de alumnos el trabajo con el cuaderno de clase ha sido uno de los aspectos que menos ha gustado a los alumnos y que más les ha costado.

Las primeras soluciones aportadas han sido: (1) corregir y explicar con mucha paciencia como se escribe en cuadernos de cuadritos; (2) marcar los errores; (3) repetir lo que se ha hecho mal; y, (4) corregir todos los días cada uno de los cuadernos de los alumnos. También hemos insistido muy frecuentemente en explicar a los alumnos la importancia del cuaderno para el trabajo de clase y para la asimilación de los contenidos que tratamos a lo largo de cada una de las unidades didácticas que componen la programación anual de la asignatura.

Ventajas

A pesar de ser un trabajo largo y laborioso y de que hay que tener mucha constancia en el mismo, da muy buenos resultados. En cuanto los alumnos asimilan los conceptos el trabajo se convierte paulatinamente en sencillo y rápido. Poco a poco el tiempo dedicado a la corrección es menor y por lo tanto el tiempo de práctica motriz es cada vez mayor.

Inconvenientes

El mayor de los inconvenientes es el elevado tiempo que se ha dedicado a esta parte de la clase. Poco a poco los alumnos van realizando mucho mejor la actividad y se aprovecha mejor el tiempo. En ocasiones se producen situaciones en las que los alumnos cometen errores que ya parecían superados. Esta situación entra dentro de la normalidad y así lo asumimos. A lo largo de este segundo año estas situaciones han sido muy escasas.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

Mientras que a lo largo del primer curso el maestro tenía que estar muy pendiente de corregir los cuadernos de los alumnos (letra, presentación y ortografía), a lo largo del segundo año se ha ido produciendo una evolución muy positiva en la elaboración del cuaderno de los alumnos.

Esta evolución se manifiesta en varios aspectos: (1) los alumnos realizan la actividad de una manera más rápida y eficaz, por lo que se tarda menos tiempo y esto repercute en que se realiza una tarea motriz más prolongada; (2) son capaces de asimilar los conceptos que escriben; (3) recuerdan el trabajo que han realizado a lo largo de las sesiones anteriores y en las unidades didácticas precedentes; y, (4) se produce un aprendizaje significativo de los contenidos que además se ve reforzado con la práctica motriz. Por todo ello podemos ver como el cuaderno del alumno se ha convertido en una herramienta muy valiosa en la práctica docente. De nuevo se trata de poner a servicio del alumno una serie de instrumentos para que estos los utilicen en su propio beneficio.

Tabla 4.45. Cuadro resumen de la situación-problema 2.3. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Utilización del cuaderno de clase.	Trabajar el cuaderno todos los días.	Buenos resultados.	Empleo de mucho tiempo que paulatinamente va siendo menor.

3.2.2.4: Orden en la fila para subir y bajar del patio a clase en el segundo año de estudio

Las características del centro en el que desarrollamos nuestra acción didáctica hacen necesario que los alumnos pasen por los pasillos de forma ordenada. Dado que en nuestra área nos tenemos que trasladar desde el aula hasta la pista polideportiva varias veces a lo largo del día, consideramos que resulta del todo conveniente realizar esta actividad de una forma adecuada para no interrumpir el normal funcionamiento de las clases de otros grupos.

Soluciones aportadas

A lo largo del primer año de trabajo ha sido inevitable establecer la norma de que los alumnos han de ir en fila por los pasillos y en orden alfabético según la lista de la clase, ya que los propios alumnos no eran capaces de ponerse de acuerdo para ocupar los lugares de la fila. Para

evitar que los alumnos corran, el profesor irá en primer lugar y los alumnos no le podrán adelantar. Los alumnos tampoco podrán hablar en voz alta por el pasillo. A lo largo del segundo año de trabajo con los mismos alumnos se ha insistido en la misma situación y, a medida que se han producido evoluciones positivas, hemos ido flexibilizando las normas.

Ventajas

Los alumnos saben como han de ir por los pasillos, saben porqué han de cumplir las normas y las consecuencias que acarrea el no cumplimiento de las mismas. Se trata de que los alumnos perciban y aprendan que no se puede ir de cualquier manera por los pasillos. A medida que los alumnos van asimilando estas normas, aprenden y van modificando su comportamiento, las normas se van moderando. A lo largo del segundo año los alumnos ya no tienen que ir en orden alfabético y al final del curso ya no es necesaria la fila por los pasillos.

Inconvenientes

En un principio pueden parecer medidas muy estrictas, pero la experiencia nos ha demostrado que los alumnos asimilan poco a poco estas ideas. Es un trabajo constante de explicación y de concienciar a los alumnos para que se pongan en el papel de los otros compañeros a los que pueden molestar los ruidos del pasillo.

Otro de los inconvenientes es que los alumnos perciben que esta situación, a modo de ser constantemente repetida, tiene mucha importancia, y así lo reflejan en los cuestionarios de autoevaluación en detrimento del reflejo de los contenidos propios del área.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

Durante el primer año de estudio los alumnos suben y bajan por los pasillos por orden de lista y detrás del profesor. Los alumnos no pueden correr ni hablar. Si algún alumno no cumple estas normas pasa a ocupar el ultimo lugar de la fila y si el mal comportamiento persiste, el alumno se quedará sin participar en esa sesión de clase.

A lo largo del segundo año, a medida que los alumnos asimilan los conceptos, las normas se van haciendo más flexibles. Al comienzo del segundo año seguimos subiendo y bajando por orden de lista pero paulatinamente trabajamos que el orden sea libre y que se puede hablar en voz muy baja. Al final del curso los alumnos suben y bajan sin ir

necesariamente en fila ni detrás del profesor y hablando en voz muy baja.

Se ha observado una mejoría constante durante los dos años de estudio en este sentido. A partir de la mitad del segundo año de estudio la situación se mantiene constante y se manifiesta el buen comportamiento, la manera adecuada y correcta de subir y bajar por las escaleras y cruzar por los pasillos y el respeto al resto de los compañeros y maestros del colegio.

Tabla 4.46. Cuadro resumen de la situación-problema 2.4. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Orden al realizar los traslados.	Se establecen las normas y a medida que los alumnos se conciencian y aprenden se van fexibilizando.	Aprendizaje y concienciación de los alumnos.	Se refleja mucho en los cuestionarios de autoevaluación.

3.2.2.5: Actuación con los alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma español en el segundo año de estudio

Uno de los problemas más importantes a los que hemos tenido que dar respuesta es el de la integración de todos los alumnos en las clases. En nuestro caso hemos tenido varios alumnos inmigrantes que han tenido dificultades por el desconocimiento del idioma. Hay alumnos que a pesar de ser de otras nacionalidades no tienen problemas con el idioma, ya que están muy integrados o son de países en los que se habla español.

Soluciones aportadas

El área de Educación Física se destaca, entre otras cosas, por la facilidad para integrar a este tipo de alumnos. La principal baza con la que contamos para poner solución a estas situaciones problemáticas es el aprendizaje por imitación. Esta es la solución que hemos aportado en un primer momento. También hemos utilizado la traducción de

otros alumnos, en los casos en los que son de la misma nacionalidad y que conocen ambas lenguas. Por último, y en algunas ocasiones, hemos utilizado explicaciones en la pizarra, gráficos y pequeños croquis para hacer más comprensible el mensaje que transmitimos.

A la hora del trabajo con el cuaderno de clase hemos prestado atención preferente a estos alumnos y hemos demandado la ayuda de otros compañeros de clase. Esto ha sido posible porque el resto de los alumnos ya ha mejorado mucho durante el curso anterior y durante el presente curso ya son capaces de realizar esa tarea con más rapidez.

A la hora de realizar los ejercicios de autoevaluación y de autocalificación, hemos empleado el lenguaje verbal, la traducción de otros compañeros y la realización de estas actividades mediante croquis dibujos o señas.

Ventajas

La ventaja más apreciable que hemos podido observar con esta forma de actuación ha sido ver como el resto de los compañeros apoyan y se involucran en la integración de los alumnos nuevos. Las estrategias que utilizan son: (1) la imitación; (2) ayuda mediante signos y dibujos; (3) ayudarlos con el cuaderno y con los ejercicios de autoevaluación y autocalificación; y, (4) ayudarlos con el idioma.

A través de los procesos de evaluación conseguimos que los alumnos adquieran aprendizajes significativos y los puedan trasmitir a otros compañeros. En este caso a compañeros que no dominan el idioma.

Inconvenientes

A pesar de que la dinámica establecida en este aspecto es muy buena, la evolución es muy lenta. Los alumnos con la dificultad del idioma se van integrando muy poco a poco aunque en el área de Educación Física se produzca de una forma algo más acelerada que en otras áreas.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

Este problema se ha comenzó a dar principalmente durante el curso escolar anterior, durante el cual se incorporaron varios alumnos inmigrantes con desconocimiento del español. El trabajo con estos alumnos fue muy lento. Los aspectos motrices se han trabajado con normalidad y se ha avanzado mucho, pero la barrera idiomática hace que en los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación se tenga que continuar con las adaptaciones

metodológicas que utilizamos. A lo largo del segundo año de estudio se han producido muy pocas incorporaciones de alumnos nuevos con desconocimiento del idioma. Concretamente han sido dos alumnos a lo largo de todo el año. Son alumnos de nacionalidad marroquí con los que hemos trabajado a través de la imitación y la traducción por parte de otros alumnos de esta misma nacionalidad. La integración de estos alumnos en el área de Educación Física ha sido rápida y positiva.

Tabla 4.47. Cuadro resumen de la situación-problema 2.5. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Actuación con los alumnos inmigrantes.	Fomento del aprendizaje por imitación y adaptaciones metodológicas.	El grupo se involucra en la integración de los compañeros y se producen aprendizajes significativos.	Evolución lenta.

3.2.2.6: Peticiones de “deporte libre” en el segundo año de estudio

La petición de “deporte libre” sigue siendo una situación que acontece en las clases de Educación Física. Se trata de una de las preguntas que siempre plantean los alumnos sobre todo cuando observan que los alumnos de otras clases lo realizan. A lo largo del segundo año de estudio las peticiones de “deporte libre” se han producido en muy escasas ocasiones.

Soluciones aportadas

La solución que hemos adoptado a lo largo de los dos años es la de informar a los alumnos de que en ningún momento esta previsto hacer “deporte libre”. Al igual que esta actividad no se demanda en otras áreas tampoco ha de hacerse en Educación Física. A medida que han ido transcurriendo los trimestres y los cursos escolares los alumnos han ido asimilando que no se realizaría esa actividad.

Ventajas

Los alumnos cada vez lo plantean menos, a lo largo del segundo año de estudio prácticamente ningún día. La ventaja más grande ha sido el

promover en los alumnos la capacidad de reflexión ante la cuestión de realizar una "actividad libre" en clase. Se ha puesto la comparación con otras áreas y ha sido en esos momentos cuando los alumnos se dan cuenta de la incoherencia de la propuesta. Los alumnos comienzan ha reflexionar y a distinguir lo que quieren hacer de lo que tienen que hacer.

Inconvenientes

En ocasiones no ayuda mucho que los alumnos vean como otros grupos realizan esta actividad. Es en ese momento cuando lo demandan y lo plantean. También se demanda esta actividad cuando estamos realizando en clase un trabajo que no es del gusto de los alumnos. Durante el segundo año de estudio esta situación se ha planteado muy poco y ha sido cuando el trabajo previsto es más exigente desde el punto de vista físico o menos lúdico para los alumnos.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

Durante el primer curso en el que se ha desarrollado este estudio, las peticiones de "deporte libre" por parte de los alumnos han sido bastante frecuentes. A medida que fue pasado el curso lo plantean cada vez menos, ya que poco a poco los alumnos iban asimilando las explicaciones que yo les daba sobre este aspecto.

Durante el segundo año de estudio se ha producido una significativa reducción de peticiones de "deporte libre" por parte de los alumnos. Al mismo tiempo se produce un paulatino proceso de asimilación de que es inconcebible realizar esa actividad. Aún así, hay ocasiones en las que los alumnos demandan realizar "deporte libre".

Tabla 4.48. Cuadro resumen de la situación-problema 2.6. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Peticiones de "deporte libre".	Explicación a los alumnos de que esa actividad no se hará.	Los alumnos no lo plantean y reflexionan sobre ello.	Ven que otros grupos lo realizan y no lo entienden.

3.2.3. Situación-problema 3. Información a los alumnos para su evaluación en el segundo año de estudio

A lo largo del primer año de estudio los alumnos han recibido información básicamente a través del maestro de la asignatura. A medida que se desarrolló el curso poco a poco los alumnos han ido recibiendo información mediante sus propias ejecuciones, de los compañeros de clase, de la exposición de los objetivos de la asignatura en el aula, de los cuestionarios de autoevaluación y de las fichas de autocalificación.

A lo largo del segundo año de estudio los alumnos siguen manteniendo estos cauces de información para realizar su evaluación y su calificación. La situación que se ha producido es que los alumnos han priorizado como métodos de obtención de información los datos de los cuestionarios de autoevaluación y las informaciones de sus propios compañeros en las ejecuciones de clase. La información que transmite el maestro sigue siendo la más valiosa para los alumnos, pero poco a poco estos, van siendo conscientes de sus aprendizajes y de su evolución. Así se puede observar cuando, tanto en los cuestionarios de autoevaluación como en las fichas de autocalificación, se producen cada vez un menor número de discrepancias entre las apreciaciones del maestro y las de los alumnos.

Soluciones aportadas

La clave fundamental ha sido la utilización tanto de los cuestionarios de autoevaluación como de las fichas de autocalificación por parte de los alumnos. Esta utilización es cada vez más eficaz y los alumnos saben sacar más información de estas herramientas. Lo más importante es que los alumnos han aprendido a utilizarlas en su beneficio.

Para que esta situación se haya producido se ha tenido que realizar un trabajo continuo y mostrar a los alumnos las claves esenciales para que éstos se concienciaran y aprendieran a utilizar estos instrumentos de evaluación.

Ventajas

El aprendizaje de los alumnos en la utilización de los instrumentos de evaluación y el cumplimiento de nuestro objetivo fundamental que es el de poner los procesos de evaluación a disposición de los alumnos

para que éstos los puedan utilizar en su propio beneficio y, al mismo tiempo, sean otra fuente de información y de aprendizaje.

Esta situación también se manifiesta en los resultados obtenidos en el cuestionario sobre el propio sistema de evaluación realizado por los alumnos en el segundo año de estudio (curso 2007/2008). En la pregunta segunda de este cuestionario podemos observar como más del 90% de los alumnos manifiesta saber lo que está trabajando en las clases de Educación Física. En la pregunta diez de este cuestionario realizado en el tercer año de estudio (curso 2008/2009) el 87,22% de los alumnos afirma saber siempre o casi siempre lo que tiene que hacer en las clases de Educación Física para aprender más y sacar mejores notas. En las entrevistas individuales y grupales realizadas en el tercer año de estudio curso (2008/2009) los alumnos manifiestan que la información para su evaluación la reciben mayoritariamente del profesor, del cuaderno de clase, de los cuestionarios de autoevaluación y de los criterios de evaluación de la asignatura.

Una vez que hemos obtenido estos datos entendemos que un porcentaje altísimo de los alumnos es conocedor de lo que ha de hacer en las clases de Educación Física para aprender más y sacar mejores notas. Pensamos también que los instrumentos de evaluación que utilizamos los resultan tremendamente validos a los alumnos para conseguir este fin.

Inconvenientes

En ocasiones se producen fallos o errores cuando ya parecía que se había asimilado la utilización de los instrumentos de evaluación. Esta circunstancia la entendemos dentro de la normalidad, ya que los alumnos se vuelven muy exigentes con ellos mismos o no se ajustan a la realidad de manera exacta. Entendemos estas discrepancias como normales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y nos sirven para mejorar aún más.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

A lo largo del primer año de estudio los alumnos se encontraban un tanto perdidos y no sabían muy bien a que atenerse al autoevaluar su propio trabajo. En el primer trimestre fui yo quien evaluó y califico a los alumnos siguiendo los criterios de evaluación que habíamos establecido en clase. A lo largo de este primer año los alumnos fueron aprendiendo y asimilando el proceso de evaluación y de calificación. Las entrevistas que hemos mantenido con los alumnos han servido

para que éstos conozcan y asimilen mejor el sistema de evaluación que vamos a emplear.

A lo largo del segundo año de estudio se ha producido una gran evolución en cuanto a la utilización de la información. Los alumnos han aprendido a utilizar los instrumentos de evaluación en su beneficio y paulatinamente son capaces de ajustarse cada vez más a la realidad en todos los aspectos de las clases de Educación Física. Esta situación se puede apreciar en el aumento del número de las coincidencias con el profesor en los cuestionarios de autoevaluación (aumentan 8,5 puntos porcentuales a lo largo del curso) y en las fichas de autocalificación (son del 100% al final del curso). También se puede apreciar en el aumento del rendimiento académico de los alumnos en la asignatura, fruto de su mejora en los aprendizajes (la nota media del curso pasa a ser de 2,21 en el primer trimestre a 2,87 al final del curso).

Tabla 4.49. Cuadro resumen de la situación-problema 3. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Información a los alumnos para su evaluación.	Mostrar la funcionalidad de los instrumentos de evaluación.	Aprendizaje de los alumnos de los instrumentos de evaluación.	En ocasiones aparecen fallos cuando ya parecía que se habían asimilado los conceptos.

3.2.4. Situación-problema 4. Importancia dada a las normas de funcionamiento en la dinámica de las clases y en los cuestionarios de autoevaluación en el segundo año de estudio

El aspecto de las normas de funcionamiento constituye uno de los campos en los que se ha de mejorar mucho. Como consecuencia, esta situación se refleja en los cuestionarios de autoevaluación y en las fichas de autocalificación con un gran peso.

Lo mismo ha sucedido a la hora de programar los criterios de evaluación de las sucesivas unidades didácticas. A largo del desarrollo del primer año de estudio el peso de las normas de funcionamiento de las actividades disminuye al mismo tiempo que los alumnos las van

asimilando y va aumentando el peso del aspecto motriz. Esta situación se afianza a lo largo del segundo año de estudio.

Soluciones aportadas

La explicación de las normas generales del funcionamiento de las actividades de clase y la concienciación por el cumplimiento de las mismas, ha sido una constante en todas y cada una de las sesiones de clase a lo largo del primer año de estudio. También ha sucedido esto, en menor medida, a lo largo del segundo año de estudio. En todo momento se insiste a los alumnos sobre la importancia de este aspecto y especialmente en las entrevistas individuales con los alumnos después de cada unida didáctica. También se ha insistido en las sesiones de clase cuando se han tenido que realizar paradas de reflexión como consecuencia del problema que esta situación ha supuesto.

Ventajas

A base de insistir en el cumplimiento de las normas de funcionamiento de manera tan reiterada y estando tan encima de los alumnos en este sentido, se ha conseguido una mejora muy significativa que se ha reflejado en los dos cursos en los que se ha desarrollado el estudio hasta el momento. A medida que transcurre el tiempo los alumnos muestran mucho mayor respeto por las normas de funcionamiento de las actividades de la clase y ya no es necesario insistir tanto en este aspecto aunque a veces hay que recordarlo en clase y hacer paradas de reflexión en el transcurso de las sesiones.

Inconvenientes

Lo que en un principio parece una ventaja, a veces se pude volver en inconveniente ya que de tanto insistir en el mismo aspecto, los alumnos también se fijan únicamente en el tema de las normas de funcionamiento. Esto se ve reflejado a la hora de realizar los cuestionarios de autoevaluación en los que los alumnos ponen las normas de funcionamiento en un lugar muy preferente a pesar de que a lo largo de este segundo año de estudio ha disminuido bastante el peso de estos contenidos.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

A lo largo del primer curso escolar en el que se ha desarrollado esta investigación se ha dado un peso muy elevado al aspecto de las normas de funcionamiento de las actividades ya que nos encontramos con una

carencia muy grande en este aspecto. A medida que ha transcurrido el curso los alumnos han aprendido mucho estos contenidos y este aspecto ha ido disminuyendo en favor del trabajo específico del área.

Durante el segundo año de estudio claramente disminuye la importancia que le damos al aspecto de las normas de funcionamiento de las actividades en los contenidos de clase y esto se ve reflejado en los cuestionarios de autoevaluación. Los alumnos han asimilado y aprendido los contenidos y esto provoca que una vez establecida la base normativa se pueda insistir en los contenidos propios del área.

Esta situación la podemos observar en los cuestionarios de autoevaluación de los alumnos:

El alumno P5B030708 en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica: "Correr a ritmo", en el tercer trimestre del curso 2007/2008 (segundo año de estudio), justifica su evaluación de la siguiente manera:

"Porque me ha salido regular ir al mismo ritmo, porque a veces he ido andando y otras más rápido, porque no he molestado. Porque puedo mejorar más".

El alumno P4A090708 en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica: "Habilidades atléticas", en el segundo trimestre del curso 2007/2008 (segundo año de estudio), justifica su evaluación de la siguiente manera:

"Porque he realizado la salida de tacos muy bien, he respetado las normas del profesor y de los compañeros y me ha salido la entrega del testigo".

El alumno P4A110708 en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica: "Fútbol sala", en el primer trimestre del curso 2007/2008 (segundo año de estudio), justifica su evaluación de la siguiente manera:

"Porque he participado todos los días. Me ha salido bien el tiro a portería y me ha salido bien la conducción".

A medida que ha ido transcurriendo el curso en el segundo año de estudio, la importancia de las normas de funcionamiento de las clases ha ido disminuyendo pero aún sigue siendo muy elevada. La causa de que esta situación se siga produciendo puede ser variada y dentro de los posibles factores están la falta de ideas para argumentar de los

alumnos y la utilización de las normas de funcionamiento de las actividades como recurso.

Tabla 4.50. Cuadro resumen de la situación-problema 4. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Importancia dada a las normas de funcionamiento.	Explicación de las normas de funcionamiento, pero en menor medida que el curso anterior.	Mejora muy significativa de este aspecto.	Algunos alumnos lo dan excesiva importancia en detrimento del aspecto motriz.

3.2.5. Situación-problema 5. Problemas para convertir autoevaluación en autocalificación en el segundo año de estudio

Al finalizar cada trimestre los alumnos han de transformar el fruto de sus autoevaluaciones (malo, regular, bueno, muy bueno) en autocalificaciones (necesita mejorar, aprobado, bien, notable, sobresaliente). El problema que se plantea es que los alumnos no saben a que valoración de la autoevaluación corresponden las distintas calificaciones.

Soluciones aportadas

Los alumnos se pueden ayudar de los criterios de evaluación propuestos al comienzo del curso y de la información que transmiten sus cuestionarios de autoevaluación. Una vez analizados los resultados del curso anterior y comprobado la situación problemática que se producía en este apartado hemos propuesto otra solución. Se trata de explicar a los alumnos las equivalencias aproximadas entre las evaluaciones y las calificaciones. Una vez entendidas estas equivalencias los alumnos sólo han de adaptarlas a su situación particular.

También se informa a los alumnos que la justificación y el razonamiento de sus evaluaciones y de sus calificaciones ha de basarse en situaciones reales de las sesiones de clase.

Ventajas

A medida que los alumnos van teniendo más información y van aprendiendo a utilizarla, han aumentado sensiblemente el número de coincidencias entre los alumnos y el profesor tanto en los cuestionarios de autoevaluación como en las fichas de autocalificación.

Inconvenientes

En este segundo año de estudio el principal problema ha ocurrido al comienzo del curso, cuando a los alumnos más les ha costado transformar sus evaluaciones en calificaciones. A medida que hemos ido trabajando como se ha de interpretar la información que proporcionan los distintos instrumentos de evaluación se han ido superando las dificultades que han surgido.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

Durante el primer año de estudio es cuando se han dado más problemas para que los alumnos sean capaces de transformar sus autoevaluaciones en autocalificaciones. Esta situación la entendemos dentro de la normalidad ya que los alumnos aún no dominan por completo el sistema de evaluación, los instrumentos de evaluación que utilizamos así como la información que sale de ellos y la utilización de esa información. A final del curso en este primer año de estudio ya se produjo una evolución muy positiva al transformar las evaluaciones en calificaciones.

En el segundo año de estudio los alumnos han mostrado una mejoría muy significativa a la hora de transformar las evaluaciones en calificaciones. Esto se puede observar al comprobar en nivel de coincidencias entre los alumnos y el profesor tanto en los cuestionarios de autoevaluación como en las fichas de autocalificación. Esta situación ha sucedido por varias causas entre las que destacamos las siguientes: (1) el mayor dominio del sistema de evaluación por parte de los alumnos; (2) la mejor interpretación de la información como consecuencia de utilizar los instrumentos de evaluación de forma adecuada; (3) el mayor nivel de aprendizaje de los alumnos; y, (4) la mayor información obtenida por los alumnos a través del profesor en las entrevistas y en la aclaración de términos relacionados con el sistema de evaluación.

Tabla 4.51. Cuadro resumen de la situación-problema 5. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Convertir autoevaluación en autocalificación.	Explicación de los instrumentos de evaluación y de las posibles equivalencias entre evaluación y calificación.	Los alumnos aprenden a utilizar la información que el sistema proporciona.	A algunos alumnos los cuesta transformar las evaluaciones en calificaciones.

3.2.6. Situación-problema 6. Sinceridad mostrada por los alumnos en el segundo año de estudio

Este apartado resulta fundamental a la hora de realizar los procesos de evaluación mediante la técnica de la autoevaluación del alumnado. A lo largo de los dos años en los que ha desarrollado el estudio hasta el momento se ha pedido reiteradamente a los alumnos sinceridad a la hora de valorar su trabajo de clase. La sinceridad de los alumnos ha de ser ratificada por ellos mismos a la hora de justificar y argumentar sus ejecuciones, sus actitudes y sus aprendizajes de clase.

Soluciones aportadas.

Los alumnos han sido en líneas generales muy sinceros. Para ello han ido aprendiendo a lo largo de este curso que no deben inventar nada. Tampoco deben reflejar cosas falsas o inventadas en los cuestionarios de autoevaluación ni en las fichas de autocalificación ya que el profesor leerá los cuestionarios y las fichas y mostrará su acuerdo o su desacuerdo con el alumno. Serán también los propios alumnos quienes tengan que justificar sus evaluaciones y calificaciones.

Durante este segundo año se ha mantenido una línea de trabajo que continúa lo comenzado en el curso anterior. Los alumnos han podido comprobar cada vez más como la sinceridad es importante ya que a medida que ellos se muestran sinceros se produce un mayor grado de coincidencia con el profesor y ello les ayuda a mejorar en su aprendizaje.

Ventajas

Se ha mantenido y aumentado sensiblemente el grado de sinceridad que muestran los alumnos. Esto ha sucedido tanto en los cuestionarios de autoevaluación como en las fichas de autocalificación.

Inconvenientes

Hay ocasiones en las que aspectos como el autoconcepto o la autoestima de los alumnos hacen que las valoraciones que se proponen para ellos mismos no se ajusten a la realidad. Hay alumnos que no se atreven a ponerse evaluaciones y calificaciones buenas o muy buenas porque dudan de que el profesor no los crea merecedores de ellas. Suelen ser los alumnos más brillantes y los alumnos que están mostrando una evolución positiva. No se atreven a reflejar esa evolución en los instrumentos de evaluación porque no están seguros de que realmente se ha producido esa evolución o porque nunca han obtenido esas evaluaciones o esas calificaciones altas. Esta situación también ha tenido una evolución positiva, pero se ha seguido dando en algunas ocasiones a lo largo de este curso y con determinados alumnos.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

La evolución de la sinceridad mostrada por los alumnos ha sido muy positiva a lo largo del segundo año de estudio. Las entrevistas con los alumnos cada vez son más breves ya que las discrepancias han disminuido. La forma de razonar, argumentar y justificar de los alumnos también ha evolucionado bastante y esto se ha visto reflejado en los resultados finales de los alumnos y por lo tanto en su aprendizaje.

La evolución en la sinceridad de los alumnos se puede observar al comprobar como ha aumentado el número de coincidencias y ha descendido el de las discrepancias entre los alumnos y el profesor en los cuestionarios de autoevaluación y en las fichas de autocalificación durante este curso.

También se puede observar la evolución de la sinceridad de los alumnos en los resultados del cuestionario sobre el propio sistema de evaluación. En él se pregunta por la sinceridad tanto de los propios alumnos, de los compañeros y del profesor. El 92% de los alumnos manifiesta mostrarse sincero siempre o casi siempre. El 79,1% de los alumnos creen que sus propios compañeros son sinceros siempre o casi

siempre y el 88,8% de los alumnos creen que el profesor es siempre sincero. En las entrevistas individuales y grupales realizadas en el tercer año de estudio (curso 2008/2009) la mayoría de los alumnos manifiesta ser sincero siempre. Así en las entrevistas grupales uno, dos, y tres todos los alumnos unánimemente manifiestan se siempre sinceros y en las entrevistas individuales cinco, seis, siete, diez y once ocurre lo mismo. En la entrevista grupal numero nueve la alumna P5B030809 afirma: *"yo soy sincera a veces, o sea, no siempre, no suelo ser sincera"*. La alumna P5B110809 afirma:*"yo soy sincera porque me gusta que el profesor sea sincero conmigo"*. La alumna P5B140809 afirma: *"Muchas veces nos parece injusto pero eres sincero"*. A la pregunta de si el profesor es sincero la respuesta es si unánime en las entrevistas grupales uno, dos, tres, y ocho. También en las entrevistas individuales cinco, seis, siete y once. En la entrevista grupal nueve la alumna P5B030809 afirma: *"No, o sea, que digo que no siempre"*. El resto de alumnos que hace esa entrevista afirma que el profesor es sincero siempre con ellos.

Una vez que conocemos estos datos, entendemos que los alumnos han entendido muy bien la importancia de mostrarse sinceros, sobre todo si hay que justificar o razonar una actuación de clase o analizar una situación en la que se implica a más compañeros. También consideramos muy positivo que los propios alumnos piensen que sus compañeros son siempre o casi siempre sinceros y que todos los alumnos piensen que el profesor es siempre sincero con ellos.

Tabla 4.52. Cuadro resumen de la situación-problema 6. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Sinceridad.	El profesor comprueba la sinceridad de los alumnos al revisar sus instrumentos de evaluación.	Aumenta sensiblemente el grado de sinceridad de los alumnos.	A veces los alumnos se valoran por debajo de su nivel real.

3.2.7. Situación-problema 7. Los alumnos no saben utilizar los instrumentos de evaluación para evaluarse y calificarse en el segundo año de estudio

Una vez concluidas las unidades didácticas y los trimestres los alumnos han de evaluarse y calificarse respectivamente. Para eso han de basarse en la información que aportan los distintos instrumentos de evaluación que empleamos. El problema se suscita cuando los alumnos no saben como obtener información, en que basarse y como utilizar e interpretar la información.

Soluciones aportadas

A lo largo del curso anterior he remitido a los alumnos los criterios de evaluación que figuran en la propia ficha de autocalificación y en el tablón de anuncios del aula. Los alumnos han de leerlos y valorar si los cumplen. Otra solución ha sido el análisis en profundidad de sus respectivos cuestionarios de autoevaluación. Se ha insistido a los alumnos que han de fijarse en la primera parte del cuestionario (en la que valoran sus acciones de clase y sus aprendizajes) para realizar la segunda parte (en la que se ponen la valoración y muestran lo aprendido y lo que han de mejorar). Esta acción la hemos denominado "dar la vuelta a la hoja" (al cuestionario de autoevaluación). También en este segundo año de estudio hemos comenzado a escribir en el cuaderno de clase los objetivos o "conceptos clave" de cada unidad didáctica. De esta manera los alumnos saben cuales son los objetivos principales a los que han de prestar especial atención.

En este segundo año hemos introducido como componente motivacional para los alumnos que si las calificaciones se mantienen en el nivel del notable a lo largo de todo el curso el premio es obtener la calificación de sobresaliente al final del mismo.

Ventajas

Los alumnos han sido capaces de conocer varios instrumentos de evaluación, su funcionamiento y saber utilizar la información que ellos proporcionan para realizar la autoevaluación y la autocalificación. También se ha mejorado en varios casos la motivación de los alumnos en la asignatura.

Inconvenientes

El principal inconveniente es que hay alumnos a los que les sigue costando mucho interpretar los instrumentos de evaluación y la información que obtienen de ellos. También hay alumnos a los que la introducción del "aliciente" motivacional que hemos planteado no les ha causado ningún efecto.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

La evolución de esta situación ha sido enormemente satisfactoria a lo largo de los dos cursos pero sobre todo la evolución que ha experimentado del primer año al segundo año de estudio. Durante el primer año se insistió a los alumnos en la acción de "dar la vuelta a la hoja" en los cuestionarios de autoevaluación. En este primer año se insistió en que los alumnos se fijaran en sus producciones de clase y también se les proporcionó información en las entrevistas individuales.

En el segundo año de estudio se han comenzado a dominar los principales instrumentos de evaluación que hemos utilizado en el primer año. La consecuencia de este dominio y aprendizaje es que los alumnos cada vez utilizan mejor la información, utilizan más cantidad de instrumentos de evaluación y aumenta el rigor de sus evaluaciones y calificaciones.

Esta situación se refleja en los resultados obtenidos en el cuestionario realizado a los alumnos sobre el propio sistema de evaluación en el tercer año de estudio (curso 2008/2009). En la pregunta diez del mismo, los alumnos manifiestan que saben siempre o casi siempre lo que han de hacer para aprender más y sacar mejores notas en el 87,22% de los casos. Al preguntarlos cómo lo saben, manifiestan que sus fuentes de información son: el profesor (25,5%), los cuestionarios de autoevaluación (20,69%), el cuaderno de clase (10,63%) y los criterios de evaluación de la asignatura (2,12%). Estas mismas fuentes de información son mencionadas por los alumnos en las entrevistas individuales y grupales realizadas en el tercer año de estudio.

De estos resultados obtenemos la importancia que tienen los instrumentos de evaluación que utilizamos en las clases como medios de información a los alumnos para realizar su propia evaluación y mejorar tanto en su aprendizaje como en su rendimiento académico. También es destacable que a pesar de utilizar varios instrumentos de evaluación la figura del profesor se sitúa como la mayor fuente de información que tienen los alumnos.

A lo largo de este segundo año de estudio los alumnos comienzan a utilizar los matices tanto en autoevaluaciones como en autocalificaciones, al proponerse valores que se sitúan entre dos niveles propuestos (Por ejemplo: entre en regular y el bueno en los cuestionarios de autoevaluación o entre el notable y el sobresaliente en las fichas de autocalificación).

Tabla 4.53. Cuadro resumen de la situación-problema 7. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Utilización de los instrumentos de evaluación para evaluarse y calificarse.	Análisis de los cuestionarios de autoevaluación, escribir los "conceptos clave" de cada unidad en el cuaderno y componente motivacional.	Conocimiento del sistema de evaluación y aumento de la motivación de los alumnos.	Para algunos alumnos resulta complicado interpretar los instrumentos de evaluación.

3.2.8. Situación-problema 8. Dar argumentos al justificarse en el segundo año de estudio

Tanto en los cuestionarios de autoevaluación como en las fichas de autocalificación a los alumnos se les pide que justifiquen de manera razonada el fruto de su evaluación o de su calificación. Ante esta situación algunos alumnos no saben que poner es este apartado.

Soluciones aportadas

A lo largo del segundo año de estudio se ha insistido a los alumnos en que para justificar, razonar y argumentar en las entrevistas con el profesor, en los cuestionarios de autoevaluación y en las fichas de autocalificación, han de cumplir dos premisas básicas: en primer lugar basarse en la primera parte de los cuestionarios o de las fichas y en segundo lugar ser sinceros en sus apreciaciones. También pueden fijarse en los criterios de evaluación del área que están expuestos en el tablón de anuncios del aula.

Otra solución que se ha aportado a lo largo de este segundo año de estudio ha sido insistir a los alumnos para que al justificar sus valoraciones y sus calificaciones presten mayor atención a los contenidos propios de área.

Ventajas

La principal ventaja es que los alumnos han aprendido a justificar, razonar y argumentar sus aprendizajes, su trabajo, su esfuerzo y su comportamiento cada vez mejor y con un mayor grado de análisis y reflexión.

Inconvenientes

Nos seguimos encontrando con un número de alumnos (cada vez más reducido) a los que les cuesta entender esta reflexión, por su capacidad cognitiva, por su bajo dominio de la lectoescritura o por falta de esfuerzo e interés.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

En el primer año de estudio esta situación nos planteó muchas dificultades. A los alumnos les ha costado asimilar que tienen que justificar razonadamente las evaluaciones y calificaciones. A medida que transcurrió el curso se produjo una constante mejoría.

A lo largo del segundo año de estudio el razonamiento de los alumnos, sus argumentos y sus justificaciones han evolucionado muy positivamente. Las razones pueden ser varias y entre las más destacadas encontramos: (1) los alumnos son cada vez más mayores, más autónomos y con más capacidad de reflexión; (2) conocen mejor el sistema de evaluación y le saben utilizar; y, (3) las rutinas de clase se convierten en aprendizajes que los alumnos asimilan.

De esta manera podemos encontrar en los cuestionarios de autoevaluación de los alumnos justificaciones y razonamientos como los siguientes:

La alumna P5A020708 en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica de “Iniciación al Baloncesto”, en el tercer trimestre del curso 2007/2008, argumenta: “*Porque me he esforzado, he hablado pocas veces, he botado la pelota bien con ambas manos, he tirado bien a canasta, al tirar a canasta he doblado las rodillas, he tirado bien y de todas las formas posibles”*.

El alumno P5A090708 en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica de "Iniciación al Baloncesto", en el tercer trimestre del curso 2007/2008 argumenta: "*Mi trabajo se merece esa valoración porque tengo que mejorar cosas del baloncesto como el tiro a canasta, el juego de muñeca y los pasos de la entrada a canasta que algunas veces me salía mal"*

La alumna P5A120708 en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica de "Iniciación al Baloncesto", en el tercer trimestre del curso 2007/2008 argumenta: "*En esta Unidad Didáctica me he esforzado mucho, no he molestado y he interrumpido tanto. Me ha salido bien el bote, el tiro a canasta y la entrada a canasta. Y me he aprendido bien los tipos de pase"*.

Tabla 4.54. Cuadro resumen de la situación-problema 8. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Dar argumentos al justificarse.	Insistir a los alumnos en que utilicen la primera parte de los cuestionarios y que den más importancia a los contenidos motrices.	Los alumnos han aprendido a justificar, razonar y argumentar.	Hay alumnos a los que los sigue costando este proceso.

3.2.9. Situación-problema 9. Identifican las sesiones de autoevaluación con examen y con algo aburrido en el segundo año de estudio

Esta situación que comenzó a suceder al final del primer año de estudio ha seguido sucediendo durante este segundo año. Algunos alumnos identifican los ejercicios de autoevaluación que hacemos después de cada unidad didáctica con ejercicios de exámenes escritos.

Soluciones aportadas

Para ir solucionando esta situación he ido explicando a los alumnos las diferencias entre un ejercicio de autoevaluación y un examen. Les he facilitado las diferencias entre ambas pruebas y les he recordado que el

valor fundamental de los ejercicios de autoevaluación es ser una fuente de información de la cual se pueden servir para saber lo que han de hacer para mejorar sus aprendizajes de clase y con ello su rendimiento académico al final de cada trimestre.

Ventajas

Los alumnos se han ido dando cuenta paulatinamente de las diferencias entre los cuestionarios de autoevaluación y los exámenes. Esta situación la podemos ver reflejada en el cuaderno del profesor del día 8 de mayo de 2008 donde aparecen como incidencias de sesión las siguientes: *"Los alumnos han realizado muy bien el ejercicio. El grado de coincidencias entre el profesor y los alumnos ha sido alto. Los alumnos ya distinguen entre examen y autoevaluación. El tema ha salido en clase y la alumna P4A020708 se lo ha explicado al alumno P4A040708"*.

Los alumnos poco a poco se dan cuenta de las ventajas que los ofrecen los cuestionarios sobre todo en cuanto a la información que los proporciona. Esta situación se puede comprobar en las entrevistas individuales y grupales realizadas a los alumnos en el tercer año de estudio (curso 2008/2009) en las que los alumnos valoran los cuestionarios de evaluación como fuente de información. Un ejemplo de esta circunstancia la encontramos en la entrevista individual numero doce realizada en el mes de junio del curso escolar 2008/2009 en la que a la pregunta: ¿De dónde sacas la información? ¿Quién te lo dice? El alumno P5B170809 responde: *"Tú, y también cuando hacemos la autoevaluación"*. De la misma manera en la entrevista grupal numero cuatro realizada en la misma fecha y respondiendo a la misma pregunta, la alumna: P6A090809, responde: *"De las autoevaluaciones y de ti"*. El alumno P6A010809 responde: *"De las autoevaluaciones y de lo que tú dices*". El alumno P6A030809 responde: *"De las autoevaluaciones y de lo que repites siempre"*. Por ultimo la alumna P6A040809 responde: *"De las autoevaluaciones"*

Inconvenientes

Algunos alumnos (cada vez menos) siguen asociando los ejercicios de autoevaluación con exámenes escritos.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

Esta situación se ha comenzado a dar en el tercer trimestre del primer año de estudio. Una vez que comenzamos el segundo curso escolar

(segundo año de estudio) esta situación se ha ido repitiendo en algunos alumnos e incluso ha ido aumentando hasta el final del primer trimestre. Al comienzo del segundo trimestre del segundo año es cuando consideré que había que aclarar a los alumnos las diferencias que existían entre los cuestionarios de autoevaluación y los exámenes escritos. A medida que se iban realizando los cuestionarios se mostraban las diferencias (no hace falta estudiar, no nos separamos del compañero, nos da información para poder evaluarnos, el profesor no lo corrige, el profesor no pone calificación, solo muestra su acuerdo o su desacuerdo…)

Al final del segundo año de estudio es cuando los alumnos han ido entendiendo y aprendiendo las diferencias entre los cuestionarios y los exámenes. El factor clave ha sido la información que se puede obtener de los cuestionarios y su buena utilización por parte de los alumnos. En este aspecto es en el que más se ha insistido por parte del profesor.

Tabla 4.55. Cuadro resumen de la situación-problema 9. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Identificación de autoevaluación con examen.	Explicación de lo que es un examen y un ejercicio de autoevaluación y sus diferencias.	Los alumnos asimilan esas diferencias y distinguen autoevaluación de examen.	Algunos alumnos siguen asociando autoevaluación a examen.

3.2.10. Situación-problema 10. Tienden a poner evaluaciones y calificaciones repetidas unas unidades didácticas tras otras en el segundo año de estudio

Durante el segundo año de estudio algunos alumnos han seguido la tendencia de ponerse las mismas evaluaciones y las mismas calificaciones unidad tras unidad y trimestre tras trimestre. De esta situación podemos deducir que los alumnos no son conscientes de sus aprendizajes, de sus progresos o que no dominan el sistema de

evaluación y tienden a repetir de forma rutinaria sus evaluaciones y sus calificaciones.

Soluciones aportadas

Una y otra vez se muestra a los alumnos los resultados de los cuestionarios de autoevaluación, de su trabajo y de sus aprendizajes de clase. Se compara durante las entrevistas individuales entre el profesor y el alumno el trabajo y el aprendizaje de un trimestre con respecto al de otro. De esta manera se le hace ver al alumno que si el trabajo y el aprendizaje ha sido diferente la evaluación y la calificación también han de ser diferentes. De esta manera hacemos razonar a los alumnos.

Ventajas

Conseguimos que los alumnos reflexionen sobre su propia práctica y sobre sus propios aprendizajes de clase.

Inconvenientes

Hay algunos alumnos, cada vez menos, que continúan repitiendo sus evaluaciones y sus calificaciones a pesar de que su trabajo, sus actitudes y sus aprendizajes han cambiado a lo largo del curso e incluso de los dos cursos en los que se está desarrollando este estudio.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

A lo largo del primer año de estudio se produjo una doble situación en este aspecto. Por un lado había alumnos que sistemáticamente repetían sus evaluaciones y calificaciones a pesar de que su trabajo y sus aprendizajes cambiaban. Por otro lado había alumnos que sentían, que hicieran el trabajo que hicieran, habrían de ponerse las mismas evaluaciones y calificaciones tal vez por miedo a ponerse otras diferentes.

Durante el segundo año de estudio estas dos situaciones se han seguido produciendo pero con un número sensiblemente inferior de alumnos. Las situaciones que se producen son similares pero los alumnos que las protagonizan han ido disminuyendo paulatinamente hasta ser un porcentaje de los mismos muy reducido. La mayor parte de los alumnos aumenta el nivel de sus calificaciones al mismo tiempo que aumenta el nivel de sus aprendizajes. Esta situación la podemos observar en los resultados obtenidos en el cuestionario sobre el propio sistema de evaluación realizado en el segundo año de estudio (curso 2007/2008). En la pregunta once de este cuestionario el 68% de los

alumnos afirma que desde que utiliza este sistema de evaluación han mejorado sus aprendizajes siempre o casi siempre. En la pregunta doce de este mismo cuestionario el 71,3% de los alumnos considera que sus notas han mejorado desde que utilizan este sistema de evaluación siempre o casi siempre. Dados estos resultados entendemos que los alumnos han sido conscientes de sus progresos en los aprendizajes y también que esos progresos han tenido una repercusión directa en el aumento del nivel de sus calificaciones. Por oto lado el porcentaje de respuestas obtenidas en el mismo sentido en ambas preguntas es muy similar. Esta situación nos hace ver como dos cuestiones que tienen un grado de correlación tan grande como son el aumento del aprendizaje y el reflejo de ese aumento en las calificaciones, son perfectamente reflejadas por los alumnos en los resultados obtenidos en las entrevistas sobre el propio sistema de evaluación.

Tabla 4.56. Cuadro resumen de la situación-problema 10. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Los alumnos tienden a poner evaluaciones y calificaciones repetidas.	Se realizan comparaciones con los alumnos para fomentar la reflexión personal.	Los alumnos reflexionan sobre sus aprendizajes.	Hay alumnos que repiten una y otra ves sus evaluaciones sin tener nada en cuenta.

3.2.11. Situación-problema 11. Saben la importancia del aspecto motriz pero se siguen centrando en el normativo en el segundo año de estudio

Esto sucede a la hora de justificar, razonar, argumentar y expresar las causas por las que los alumnos creen que son merecedores de las distintas evaluaciones y calificaciones.

Soluciones aportadas

Durante este segundo año de estudio hemos insistido en el trabajo con los alumnos para que se fijen en la primera parte de los cuestionarios a la hora de realizar la segunda parte y sobre todo para que utilicen esa

primera parte de los cuestionarios a la hora de justificar sus propuestas de evaluación.

Ventajas

Poco a poco se ha apreciado una evolución en los alumnos a la hora de razonar, argumentar y justificar en sus evaluaciones y sus calificaciones. El aspecto normativo deja de tener el peso que tenía en el primer año de estudio a medida que aumenta la consideración de los contenidos específicos del área.

Inconvenientes

Algunos alumnos siguen insistiendo en el aspecto normativo a la hora de justificar sus evaluaciones. Cada vez son menos alumnos en los que se percibe esta situación y una de las razones por las que pensamos que sucede es por el gran peso que hemos dado al aspecto normativo a comienzo del primer año de estudio. Algunos alumnos continúan percibiendo esa importancia del aspecto normativo por encima de los contenidos específicos del área. Estas situaciones las podemos observar en los cuestionarios de autoevaluación de los alumnos:

El alumno P5A050708, en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica: "Habilidades atléticas", en el segundo trimestre del curso 2007/2008, justifica su valoración de la siguiente manera:

"Porque respeto a mis amigos y escucho al profesor y respeto las normas de todos los juegos que hacemos".

La alumna P5A070708, en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica: "Habilidades gimnásticas", en el segundo trimestre del curso 2007/2008, justifica su valoración de la siguiente manera:

"He participado en todas las actividades que hemos hecho, me ha salido hacer el pino, me ha salido la voltereta lanzada y me ha salido la voltereta normal".

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

Durante el primer año de estudio el aspecto normativo tuvo una enorme importancia y así lo plasmaron los alumnos en los cuestionarios de autoevaluación y en las fichas de autocalificación. A medida que se fue sucediendo el curso aumentó la importancia de los contenidos propios del área. Esta situación también se vio reflejada en las autoevaluaciones y en las autocalificaciones de los alumnos.

Durante el segundo año de estudio se ha producido la consolidación de la importancia de los contenidos específicos del área al mismo tiempo que se ha producido un considerable aprendizaje del aspecto normativo. Esta situación ha producido que, a los contenidos que ya se habían asimilado, se les haya prestado una menor importancia tanto en los cuestionarios de autoevaluación como en las fichas de autocalificación.

Tabla 4.57. Cuadro resumen de la situación-problema 11. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Importancia del aspecto motriz.	Utilizar la información de los cuestionarios de autoevaluación para justificar sus evaluaciones.	Paulatinamente el aspecto motriz va cobrando mayor importancia en las argumentaciones de los alumnos.	Algunos alumnos siguen dando mucha importancia al aspecto normativo.

3.2.12. Situación-problema 12. A los alumnos les cuesta asimilar lo que significa el progreso en capacidades y habilidades (contenidos propios de la asignatura de Educación Física) en el segundo año de estudio

Como consecuencia de la situación problema anterior se da esta otra situación. Las Capacidades Físicas Básicas y las Habilidades Físicas Básicas son contenidos propios del área de Educación Física. Nos hemos centrado en ellas porque los alumnos las conocen ya que las hemos trabajado en clase, y en alguna unidad didáctica de manera específica.

Soluciones aportadas

Una vez que ha disminuido el peso del aspecto normativo cobran importancia los contenidos propios de la asignatura que hemos reflejado en las capacidades y las habilidades. La principal solución a esta situación ha sido la explicación a los alumnos y la información a los mismos sobre estos contenidos.

Ventajas

Los alumnos han de asimilar conceptos nuevos una vez superados los aspectos normativos. Al mismo tiempo han de darse cuenta de su evolución en los contenidos propios del área.

Inconvenientes

Hay alumnos a los que les está costando asimilar los conceptos de capacidades y habilidades así como su propia evolución en ellos. Esto también se demuestra en los cuestionarios de autoevaluación y en las fichas de autocalificación.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

A lo largo del primer año de estudio la evolución de los alumnos en cuanto a las capacidades y las habilidades ha sido muy notable. De la misma manera que se produce el progreso de los alumnos también se produce la dificultad a la hora de plasmarlo en sus argumentos y razonamientos.

Durante el segundo año de estudio a los alumnos los va resultando paulatinamente más fácil reconocer sus progresos en los aspectos motrices y por lo tanto en las capacidades y habilidades físicas básicas. Esta situación se da, en nuestra opinión, por varios motivos entre los que destacamos: (1) la evolución motriz de los alumnos; (2) el aprendizaje del sistema de evaluación; y, (3) la asimilación del cambio producido para dejar los aspectos normativos en un segundo plano.

Tabla 4.58. Cuadro resumen de la situación-problema 12. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Asimilación del progreso en capacidades y habilidades.	Información a los alumnos sobre lo que son los contenidos propios del área.	Los alumnos ponen su atención en sus progresos en los contenidos propios del área.	Para algunos alumnos es costoso asimilar los contenidos propios del área.

3.2.13. Situación-problema 13. Discrepancias entre las autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor en el segundo año de estudio

En el segundo año de estudio se ha producido una única discrepancia entre las apreciaciones de los alumnos y las del profesor una vez realizadas las entrevistas individuales entre alumnos y el profesor para realizar la calificación dialogada.

Soluciones aportadas

La situación la ha tenido que resolver el grupo clase escuchando los argumentos del profesor y las del alumno que ha mostrado la discrepancia. Después de ofrecer nuestros argumentos la alumna P5A120708 pregunta al alumno que plantea la discrepancia: ¿Quieres esa calificación o crees que la mereces? El alumno P5A010708 responde que es la que quiere. En ese momento el resto de los alumnos le hacen ver que está equivocado ya que muchos de ellos también quieren otras calificaciones pero son conscientes de que no las merecen.

Ventajas

Los alumnos que componen la clase han sido capaces de tomar una decisión objetiva y basada en unos hechos de los que han sido testigos. El alumno que ha mostrado la discrepancia ha asimilado la decisión del grupo clase.

Inconvenientes

Al igual que ha sucedido en el curso anterior, se da la circunstancia de que dependiendo del alumno que plantea la discrepancia, condiciona la reacción del resto de compañeros. El grupo clase puede ser más o menos objetivo en función de factores como: liderazgo, consideración por el grupo, numero de amistades en el grupo… Otro inconveniente ha sido que el alumno que plantea la discrepancia, a pesar de admitir el resultado que ha expresado el grupo, no se ha convencido del mismo.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

A lo largo del primer año de estudio se han realizado los ejercicios de autoevaluación y de autocalificación por parte de los alumnos en dos trimestres. Sólo se han producido dos discrepancias entre las autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor.

A lo largo del segundo año de estudio los alumnos han realizado los ejercicios de autoevaluación y de autocalificación en los tres trimestres que componen el curso escolar así como en las calificaciones de fin de curso. A lo largo de todo este curso se ha producido una única discrepancia.

Consideramos que el número tan reducido de discrepancias y las actuaciones de los alumnos a la hora de resolverlas están directamente relacionados con la sinceridad mostrada por los alumnos y por el profesor. Esta situación se puede observar en los resultados obtenidos en los cuestionarios sobre le propio sistema de evaluación realizado a los alumnos en el segundo estudio (curso 2007/2008). En estos cuestionarios los alumnos manifiestan ser sinceros siempre en el 71,4% de los casos. Creen que sus compañeros son siempre o casi siempre sinceros en el 79,3% de los casos. Consideran que el profesor es siempre sincero en el 88,8% de los casos. En este sentido, podemos entender que el aspecto de la sinceridad ha sido muy asumido por parte de los alumnos. Para ello creo que tiene mucho que ver la sinceridad que muestra el profesor y la que muestran los compañeros en las clases. Estas dos circunstancias también son muy bien valoradas por los propios alumnos en los cuestionarios.

Otro ejemplo de esta situación la encontramos en la justificación de una valoración que realiza una alumna en un cuestionario de autoevaluación. De esta manera la alumna P4A070708 en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica de “Fútbol sala”, en el segundo trimestre del curso 2007/2008 (segundo año de estudio) justifica su valoración de la siguiente manera:

“Porque no lo he hecho demasiado bien y no creo que mi valoración sea menos o más porque si no sería mentir y eso no está nada bien, sería como hacer chuletas en un examen”.

Tabla 4.59. Cuadro resumen de la situación-problema 13. Curso 2007/2008.

Aspecto analizado	Soluciones aportadas	Ventajas	Inconvenientes
Discrepancias entre autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor.	Cuando surgen discrepancias las resuelve el grupo clase una vez escuchado el alumno interesado y el profesor.	Los alumnos han sido capaces de tomar una decisión objetiva y rigurosa.	En función del alumno que plantea la discrepancia la decisión del grupo se puede ver condicionada.

3.3. Funcionamiento de los cuestionarios de autoevaluación y de las fichas de autocalificación en el segundo año de estudio

Al igual que hemos hecho en el primer año de estudio, para abordar este epígrafe analizaremos dos aspectos: (1) el grado de relación entre las notas que yo propongo para los alumnos en sus evaluaciones y en sus calificaciones, fruto de las anotaciones que realizo en las hojas de registro y en el diario y las que los propios alumnos se ponen; y, (2) las relaciones que se establecen entre los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación que realizan los alumnos. Los datos que se reflejan a continuación corresponden a los resultados obtenidos en el segundo año de estudio.

3.3.1. Grado de relación entre las calificaciones que se proponen los alumnos y las propuestas por el profesor en el segundo año de estudio

3.3.1.1. Resultados en los cuestionarios de autoevaluación en el segundo año de estudio

Los alumnos han llevado a cabo sus procesos de autoevaluación mediante la realización de unos cuestionarios de autoevaluación. En

estos cuestionarios han de valorar sus aprendizajes como: "*malos, regulares, buenos o muy buenos"*. En la tabla siguiente mostramos las diferencias entre la autoevaluación realizada por los alumnos y la heteroevaluación del profesor. Mostramos también el número de coincidencias y el de discrepancias sobre el total de los cuestionarios realizados así como el sentido de las mismas.

Durante el primer año de estudio la experiencia se comenzó a desarrollar en el segundo trimestre. En este segundo año de estudio la experiencia se ha desarrollado desde el comienzo del curso, incluyendo los tres trimestres.

Hemos de destacar que, en los cuestionarios de autoevaluación, consideramos que se ha producido una discrepancia entre el profesor y el alumno cuando hay una diferencia de más de un grado en las valoraciones (Ejemplo: propuesta del alumno: "bueno". Propuesta del profesor: "regular"). Si la diferencia es de medio grado (Ejemplo: propuesta del alumno: "entre regular y bueno". Propuesta del profesor: "bueno") consideramos que ha existido una diferencia de matices pequeños pero no lo consideramos como una discrepancia formal.

Tabla 4.60. Numero de coincidencias y discrepancias entre el profesor y los alumnos en los cuestionarios de autoevaluación. Curso 2007/2008.

	Autoevaluación del alumno **igual** a la evaluación del profesor.		Autoevaluación del alumno **diferente** a la evaluación del profesor.	
1º Trimestre	200	84,1%	38	15,9%
2º Trimestre.	165	89,2%	20	10,8%
3º Trimestre.	175	92,6%	14	7,4%
Total curso.	540	88,3%	72	11,7%

Los resultados de la presente tabla reflejan como en el primer trimestre se han realizado 200 cuestionarios de autoevaluación mientras que en el segundo y en el tercer trimestre se han realizado 165 y 175 respectivamente. La razón de esta diferencia es que en el primer trimestre hemos realizado una unidad didáctica más que en el segundo y tercero, por lo que el número de cuestionarios ha sido mayor.

Por lo que respecta al porcentaje de coincidencias y discrepancias entre el profesor y los alumnos, se aprecia como el porcentaje de coincidencias va subiendo paulatinamente en cada uno de los trimestres, pasando del 84,1% en el primero al 89,2% en el segundo trimestre y al 92,6% en el tercero. A lo largo de todo el curso las coincidencias entre el profesor y los alumnos en los cuestionarios de autoevaluación han aumentado en 8,5 puntos porcentuales. A medida que han ido aumentando las coincidencias también han ido disminuyendo las discrepancias. Estas han sido del 15,9% en el primer trimestre, el 10,8% en el segundo y del 7,4% en el tercer trimestre. Del segundo al tercer trimestre sigue aumentando el número de coincidencias y disminuyendo el de discrepancias a pesar de aumentar el número de cuestionarios de 165 a 175. Esta diferencias se debe a la baja de algunos alumnos que se han ido del centro y a que otros alumnos han faltado a clase los días que hemos realizado los cuestionarios de autoevaluación.

En la siguiente tabla se reflejan los resultados de las discrepancias en los cuestionarios de autoevaluación surgidas entre los alumnos y el profesor a lo largo de los tres trimestres que componen el segundo año de estudio. Estas discrepancias pueden surgir en dos sentidos, por un lado, los alumnos pueden autoevaluarse con una valoración mayor de la que el profesor considera, y por otro lado con menos valoración de la que el profesor cree adecuada para ese alumno.

Tabla 4.61. Sentido de las discrepancias entre el profesor y los alumnos en los cuestionarios de autoevaluación. Curso 2007/2008.

	Autoevaluación del alumno **mayor** a la evaluación del profesor.		Autoevaluación del alumno **menor** a la evaluación del profesor.	
1º Trimestre.	30	12,6%	8	3,3%
2º Trimestre.	12	6,4%	8	4,3%
3º Trimestre.	8	4,2%	6	3,1%
Total curso.	50	8,1%	22	3,5%

En esta tabla podemos apreciar como en los casos en los que los alumnos se valoran por encima de lo que les valora el profesor las discrepancias entre alumnos y profesor han ido disminuyendo a medida que han ido pasando los trimestres. Estas han pasado del 12,6% en el primer trimestre al 6,4% en el segundo y al 4,2% en el tercero.

En los casos en los que las discrepancias se han producido porque los alumnos se han valorado por debajo de lo que les valora el profesor, los porcentajes se han mantenido muy constantes a lo largo de todo el curso, entre el 3,3% en el primer trimestre, 4,3% en el segundo y 3,3% en el tercero. También hemos de destacar que los niveles que se han dado en este tipo de discrepancias han sido muy bajos.

Nos hemos encontrado con varios casos de alumnos que se valoran por debajo de su nivel real sistemáticamente. A medida que se ha desarrollado el curso y hemos obtenido información, tanto del propio sistema de evaluación, como del resto de maestros del centro. Hemos llegado a varias conclusiones con respecto a esta situación: (1) nos encontramos con alumnos que tienen un autoconcepto bajo, por lo que les cuesta autoevaluarse y autocalificarse con valoraciones y grados altos; y, (2) nos encontramos con alumnos brillantes en el aspecto motriz y no tan brillantes en el aspecto cognitivo, a estos alumnos

también les cuesta evaluarse y calificarse con grados altos, ya que se sienten incómodos debido a que en el resto de las áreas sus calificaciones son bastante mas bajas y consideran que en el área de Educación Física también deberían serlo.

Se ha observado una evolución en los alumnos en aspectos como la sinceridad y la utilización del sistema de evaluación. Los alumnos ya no se ponen evaluaciones altas para tener un punto alto desde el cual negociar. Las discrepancias se vinculan a los aspectos trabajados en las clases en las distintas unidades didácticas.

En la siguiente tabla se muestra la cantidad de veces que prevalece la evaluación propuesta por el profesor y el número de veces que prevalecen las propuestas realizadas por los alumnos en los casos en los que la autoevaluación del alumno ha sido mayor a la evaluación del profesor.

Tabla 4.62. Sentido de la valoración que prevalece cuando la autoevaluación del alumno es mayor que la evaluación del profesor. Curso 2007/2008.

	Número de discrepancias	Autoevaluación del alumno **mayor** a la evaluación del profesor.	Prevalece autoevaluación del alumno.	Prevalece evaluación del profesor.
1º Trimestre.	38 (15,9%)	30 (12,6%)	1 (0,4%)	29 (12,1%)
2º Trimestre.	20 (10,8%)	12 (6,4%)	2 (1,08%)	10 (5,4%)
3º Trimestre.	14 (7,4%)	8 (4,2%)	3 (1,6%)	5 (2,6%)
Total curso.	72 (11,7%)	50 (8,1%)	6 (0,9%)	45 (7,3%)

El sentido de las discrepancias en las que la autoevaluación del alumno es mayor que la propuesta del profesor también se ha ido reduciendo paulatinamente del 12,6% en el primer trimestre al 4,2% en el tercer trimestre. Consideramos que son cifras muy bajas por lo que entendemos que los alumnos están asimilando en sistema de evaluación.

Por lo que se refiere a la opinión que prevalece después de que se produzcan las discrepancias, los resultados muestran que prevalece la opinión del alumno en un porcentaje muy pequeño de los casos, concretamente entre el 0,4% en el primer trimestre, el 1,08% en el segundo y el 1,6% en el tercer trimestre del curso.

Los casos en los que prevalece la opinión del profesor son más elevados pero muestran un notable descenso a medida que va transcurriendo el curso. Consideramos que esta situación se produce por el aumento del número de coincidencias que, a su vez, provoca la disminución de las discrepancias así como por los ajustes propios del sistema de evaluación que hace que sea mejor utilizado por parte de los alumnos. La evaluación del profesor prevalece en el 12,1% de los casos en el primer trimestre, el 5,4% de los casos en el segundo trimestre y en el 2,6% de los casos en el tercer trimestre.

Destaca el alto número de discrepancias del primer trimestre con respecto a los otros dos trimestres. Esta situación la entendemos por una doble causa (1) por encontrarnos al comienzo del curso por lo que aún no está asimilado el sistema de evaluación en este curso escolar; y, (2) por la realización de un mayor número de cuestionarios en este trimestre con respecto a los dos siguientes.

Entendemos que las evaluaciones del profesor prevalecen de manera mayoritaria con respecto a las de los alumnos porque el profesor muestra a los alumnos de manera justificada las razones de su propuesta. En las entrevistas, los alumnos reconocen de manera mayoritaria las indicaciones y las aceptan. Los alumnos, en muy pocas ocasiones han mostrado su desacuerdo con el profesor argumentando con razones de peso. Al final de las entrevistas, los alumnos han reconocido mayoritariamente que la visión del profesor es la correcta.

En la siguiente tabla mostramos la opinión que prevalece cuando se ha producido una discrepancia en la que la autoevaluación del alumno ha sido menor a la evaluación del profesor.

Tabla 4.63. Sentido de la valoración que prevalece cuando la autoevaluación del alumno es menor que la evaluación del profesor. Curso 2007/2008.

	Número de discrepancias	Autoevaluación del alumno **menor** a la evaluación del profesor.	Prevalece autoevaluación del alumno.	Prevalece evaluación del profesor.
1º Trimestre.	38 (19,9%)	8 (3,3%)	1 (0,4%)	7 (2,9%)
2º Trimestre.	20 (10,8%)	8 (4,3%)	3 (1,6%)	5 (2,7%)
3º Trimestre.	14 (7,4%)	6 (3,1%)	1 (0,5%)	5 (2,6%)
Total curso.	72 (11,7%)	22 (3,5%)	5 (0,8%)	17 (2,7%)

En esta tabla se puede observar como los casos en los que prevalece la autoevaluación del alumno se mantienen muy constantes y en cifras que consideramos muy bajas. Estas oscilan entre el 0,4% del primer y tercer trimestre y el 1,6% del segundo trimestre. Los casos en los que prevalece la opinión del profesor cuando la autoevaluación de los alumnos es menor que la propuesta del profesor oscila entre el 2,9% del primer trimestre, el 2,7% del segundo y el 2,6% del tercer trimestre. En este caso existe la peculiaridad de que en la mayoría de los casos se trata de los mismos alumnos que van repitiendo la situación trimestre a trimestre y evaluación por evaluación. Aquí es donde hemos de contar con factores como la autoestima, el autoconcepto y la peculiaridad del área ya comentadas anteriormente. También nos encontramos con alumnos que se muestran muy exigentes con ellos mismos que se valoran por debajo de su nivel real. En la mayor parte de los caso los alumnos aceptan las propuestas del profesor. Algunos de los alumnos más exigentes con ellos mismos y más brillantes muestran algún recelo al reconocer las propuestas del profesor.

Contando con estos factores, seguimos insistiendo en lo poco significativos que son los resultados, de lo que se deduce el alto nivel de coincidencias entre los alumnos y el profesor y el cada vez mayor dominio del sistema de evaluación por parte de los alumnos.

Todas las discrepancias mostradas entre los alumnos y el profesor en los cuestionarios de autoevaluación a lo largo de todo el curso (en ambos sentidos) se han solucionado en las entrevistas individuales realizadas con los alumnos después de cada unidad didáctica.

3.3.1.2. Resultados en las fichas de autocalificación en el segundo año de estudio

A continuación mostraremos los resultados obtenidos en las fichas de autocalificación de los alumnos en el segundo año de estudio de la misma manera que hemos hecho con los cuestionarios de autoevaluación. En las fichas de autocalificación los alumnos han propuesto una calificación para ellos mismos de acuerdo con la terminología oficial: *necesita mejorar, suficiente, bien, notable y sobresaliente.* Para proponerse esta calificación los lo harán en las siguientes condiciones: (1) han de basarse en los diversos cuestionarios de autoevaluación de las unidades didácticas realizadas a lo largo del trimestre; (2) tendrán en su poder estos cuestionarios de autoevaluación de todo el trimestre mientras realizan la actividad; (3) se tendrán que basar en los criterios de evaluación para cada uno de los grados de las calificaciones que vienen expresados en la propia ficha y permanecen expuestos en un lugar visible del aula durante todo el curso; y, (4) tendrán la referencia de la consecución de los objetivos de cada unidad didáctica que vienen expresados como “conceptos clave” de la unidad didáctica en el cuaderno del alumno.

Una vez realizadas las fichas, se produce una entrevista con el profesor en la que el alumno ha de razonar, argumentar y justificar la calificación propuesta para sí mismo. De esa entrevista tiene que salir una calificación por acuerdo entre alumno y profesor (Calificación Dialogada). Si se produce alguna situación en la que no se llegue a ningún acuerdo entre los alumnos y el profesor, esta discrepancia será trasladada al grupo clase. El grupo tomará una decisión por mayoría una vez escuchados los razonamientos y argumentos del profesor, del alumno interesado y del resto de alumnos que se encuentren en la misma situación que este alumno.

En las fichas de autocalificación realizadas en el segundo año de estudio también se han producido coincidencias de manera mayoritaria entre las apreciaciones de los alumnos y las del profesor

aunque también han existido diferencias. Esta situación también la reflejan los alumnos en los resultados del cuestionario sobre el propio sistema de evaluación realizado por los alumnos en el segundo año de estudio (curso 2007/2008), donde en la pregunta nueve de dicho cuestionario, el 84% de los alumnos afirma que si fuera el profesor el que pusiera las calificaciones, ellos obtendrían la misma o una parecida. En la pregunta cinco de este mismo cuestionario realizado en el tercer año de estudio se observa como el 74,46% de los alumnos manifiesta que coincide con el profesor en sus evaluaciones y sus calificaciones siempre o casi siempre.

Dentro de las diferencias que se han producido han existido discrepancias en ambos sentidos. Al igual que en los cuestionarios de autoevaluación consideramos discrepancia cuando se ha producido una diferencia de apreciación de más de un grado en las calificaciones. Si la diferencia es menor, tanto alumno como profesor lo entendemos como diferencia de matiz pero no consta como discrepancia. En los casos en los que existan diferencias pequeñas o de matices en las calificaciones se optará por proponer la más alta siempre que el esfuerzo, el interés y la implicación de los alumnos en las clases hayan sido adecuados en función de los criterios de evaluación de cada unidad didáctica y de la información recogida por el profesor a través la observación y registrada en su cuaderno diario de clase así como en su ficha de seguimiento grupal.

En la siguiente tabla mostramos en número de coincidencias y de discrepancias entre las autocalificaciones de los alumnos y las calificaciones propuestas por el profesor.

Tabla 4.64. Numero de coincidencias y discrepancias entre el profesor y los alumnos en las fichas de autocalificación. Curso 2007/2008.

	Autocalificación del alumno **igual** a la calificación del profesor.		Autocalificación del alumno **distinta** a la calificación del profesor.	
1º Trimestre.	49	76,5%	15	23,4%
2º Trimestre.	48	71,7%	19	28,3%
3º Trimestre.	47	73,5%	17	26,5%
Fin de curso.	64	100%	0	0%
Total curso.	208	80,4%	51	19,6%

En esta tabla se puede observar como dato más destacable la estabilidad constante que se da en los datos a lo largo de los tres trimestres del curso. Las coincidencias entre el profesor y los alumnos se han mantenido constantes a lo largo de todo el curso en torno al 75% y las discrepancias en valores similares al 25%. Un dato que consideramos destacable es que al final del curso no se ha producido ninguna discrepancia entre las apreciaciones de los alumnos y las del profesor. Esta situación la justificamos porque los alumnos conocen mejor los términos en los que se expresan las calificaciones que los términos de las evaluaciones. Saben lo que significan, el nivel con respecto a otros valores y lo que representa cada calificación.

Destacamos como los niveles de coincidencias entre alumnos y profesor son mayores en los cuestionarios de autoevaluación que en las fichas de autocalificación. Se trata de un 88,3% en de coincidencias en los cuestionarios de autoevaluación por un 80,4% de coincidencias en las fichas de autocalificación. Esta diferencia la achacamos a varios factores: (1) por la dificultad para convertir las evaluaciones en calificaciones por parte de los alumnos (cuando trabajan de calificación a calificación al ponerse la nota de fin de curso no hay

ninguna discrepancia entre alumnos y profesor); (2) porque los alumnos tienden a ponerse una calificación mayor de la que realmente merecen para negociar con el profesor desde una situación más ventajosa (entienden la entrevista como una negociación); (3) porque los alumnos sienten la "presión de las notas" (a la hora de realizar los cuestionarios no estamos al final del trimestre, no se habla de notas, sólo de valoración del trabajo); y, (4) por factores como el autoconcepto, autoimagen, timidez, miedo a equivocarse, guiarse por las calificaciones obtenidas en otras áreas y falta de objetividad. Estos factores pueden influir sobre todo en los casos en los que determinados alumnos se valoran por debajo de su nivel real.

En la siguiente tabla reflejamos el sentido de las discrepancias que se han producido. Podemos ver el número de los alumnos que se califican con mayor nota de la que el profesor propone para ellos y el número de alumnos que se ponen una calificación inferior de la que realmente son merecedores.

Tabla 4.65. Sentido de las discrepancias entre el profesor y los alumnos en las fichas de autocalificación. Curso 2007/2008.

	Autocalificación del alumno **mayor** a la calificación del profesor.		Autocalificación del alumno **menor** a la calificación del profesor.	
1º Trimestre.	7	10,9%	8	12,5%
2º Trimestre.	3	4,4%	16	23,8%
3º Trimestre.	2	3,1%	15	23,4%
Fin de curso.	0	0%	0	0%
Total curso.	12	4,6%	39	15,5%

Podemos observar en la tabla como el sentido de las discrepancias que se dan entre las autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor, cuando los alumnos se califican por encima de lo que considera el profesor, van descendiendo muy notablemente hasta reducirse por completo al final el curso. En el primer trimestre son un 10,9%, en el segundo trimestre un 4,4%, en el tercer trimestre un 3,1% y al final del curso no hay ninguna. Esta evolución la entendemos por varias razones: (1) nos muestra que los alumnos han sido más rigurosos y han ido coincidiendo con las propuestas del profesor cada vez más; (2) entendemos que han asimilado el sistema de evaluación, han sido sinceros y saben interpretar la información de los instrumentos de evaluación para calificarse en su nivel real; (3) poco a poco va desapareciendo la idea de calificarse con una nota alta para tener un punto alto desde el que comenzar a negociar la calificación con el profesor; y, (4), los alumnos son conscientes de que han de argumentar, justificar y razonar las respuestas que ofrecen en las fichas de autocalificación y en la entrevista con el profesor. Entendemos que esta circunstancia ayuda a los alumnos a buscar la objetividad y la veracidad.

Las discrepancias que se establecen entre las calificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor cuando los alumnos se califican por debajo de su nivel real han experimentado un significativo aumento. En el primer trimestre han sido del 12,5%, en el segundo trimestre del 23,8% y en el tercer trimestre del 23,4%. Al final del curso no se establecen discrepancias en este sentido. Consideramos que esta situación se ha producido por varios motivos: (1) porque los alumnos se muestran mas exigentes con ellos mismos que el propio profesor; (2) después de insistir a los alumnos tantas veces en que sean sinceros y objetivos, estos, han tenido cuidado para no discrepar con el profesor por exceso en sus calificaciones y eso los ha hecho ser mas comedidos en sus propuestas; (3) hay alumnos que no se atreven a ponerse calificaciones altas ya que no se creen merecedores de ellas porque no las obtienen en otras áreas, esta situación ya se había ido superando pero aún nos encontramos con un número de alumnos, que dadas sus características, (autoconcepto, autoimagen, timidez…) se retraen a la hora de poner sus calificaciones; (4) por miedo a no saber razonarlas ni justificarlas pero no porque realmente se consideren merecedores de ellas; y, (5) porque hay alumnos, generalmente los más brillantes, a los que les cuesta mucho reconocer que su

calificación es alta. Estos alumnos se ven en todo momento los defectos en vez de las virtudes y se valoran por debajo de su nivel real.

Por otro lado se puede observar como, al ponerse las calificaciones de fin de curso, los alumnos coinciden en todos los casos con el profesor. Pensamos que esta situación se ha dado porque los alumnos han de valorar calificaciones para poner otra calificación. Los alumnos conocen mejor los términos en los que se expresan las calificaciones porque están mucho más familiarizados con ellas y saben que valores representan así como su equivalencia cuantitativa.

A lo largo de este segundo año de estudio nos hemos encontrado con la circunstancia de que cuando se han producido discrepancias entre el profesor y los alumnos en las que los alumnos se han valorado por debajo de su nivel, la tendencia de las mismas ha sido distinta en autoevaluaciones y en autocalificaciones. En las autoevaluaciones se ha ido manteniendo estable con un ligerísimo repunte en el segundo trimestre. En las autocalificaciones se ha experimentado un incremento notable del primer trimestre al segundo y se ha corroborado ese dato en el tercer trimestre. Las razones por las que creemos que sucede esto son: (1) por el respeto que a los alumnos les supone la calificación; (2) perciben las calificaciones como cuestiones más importantes que las evaluaciones y se muestran más comedidos y atemorizados por ellas; (3) en ocasiones no se creen capaces de justificar sus propuestas con razones significativas; y, (4) se producen al final de cada trimestre y al final del curso, mientras que las evaluaciones valoran el trabajo y el aprendizaje realizado y se hacen en cada unidad didáctica.

Al igual que ha ocurrido en los cuestionarios de autoevaluación, cuando existen discrepancias entre las opiniones del profesor y de los alumnos han de solucionarse en las entrevistas individuales. Fruto de esas entrevistas surge una calificación definitiva. En la siguiente tabla reflejamos la cantidad de veces que ha prevalecido la opinión del alumno y las veces que ha prevalecido la del profesor cuando la autocalificación del alumno ha sido mayor a la calificación propuesta por el profesor.

Tabla 4.66. Sentido de la valoración que prevalece cuando la autocalificación del alumno es mayor que la calificación propuesta por el profesor. Curso 2007/2008.

	Numero de discrepancias	Autocalificación del alumno **mayor** a la calificación del profesor	Prevalece autocalificación del alumno	Prevalece calificación del profesor
1º Trimestre	15 (23,4%)	7 (10,9%)	0 (0%)	7 (10,9%)
2º Trimestre	19 (28,3%)	3 (4,4%)	0 (0%)	3 (4,4%)
3º Trimestre	17 (26,5%)	2 (3,1%)	0 (0%)	2 (3,1%)
Fin de curso.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total curso.	51 (19,7%)	12 (4,6%)	0 (0%)	12 (4,6%)

En este segundo año de estudio, el dato más destacado que nos muestra la tabla, es que en los casos en los que la autocalificación de los alumnos es mayor que las propuestas del profesor, en todos los casos ha prevalecido la opinión del profesor después de la entrevista entre ambos. Creemos que las razones fundamentales por las que se produce esta situación son varias: (1) los alumnos no han sido capaces de justificar sus propuestas de una manera razonada en las entrevistas; (2) hay alumnos que se han limitado a repetir su calificación de otros trimestres o cursos sin más, sin fijarse en el trabajo de clase y en los aprendizajes obtenidos; (3) los alumnos no han sido sinceros ni realistas y se han convencido, han asimilado y aceptado rápidamente los argumentos esgrimidos por el profesor en las entrevistas individuales. Han sido muy pocos alumnos los que han mostrado estas discrepancias y, dentro de ellos, hay un subgrupo de alumnos que siempre repite y muestra esta situación. Son alumnos que aun no han asimilado el sistema de evaluación.

Se puede observar también como el número de discrepancias en las que prevalece la opinión del profesor va disminuyendo paulatinamente y al final del curso no se da ninguna situación de discrepancia entre las propuestas de los alumnos y las del profesor.

En la siguiente tabla podemos observar los resultados de las opiniones que prevalecen en los casos en los que las autocalificaciones de los alumnos han sido menores que las propuestas por el profesor. Estos datos son obtenidos después de la entrevista entre ambos.

Tabla 4.67. Sentido de la valoración que prevalece cuando la autocalificación del alumno es menor que la calificación propuesta por el profesor. Curso 2007/2008.

	Numero de discrepancias	Autocalificación de alumno **menor** a la calificación del profesor	Prevalece autocalificación del alumno	Prevalece calificación del profesor
1º Trimestre	15 (23,4%)	8 (12,5%)	0 (0%)	8 (12,5%)
2º Trimestre	19 (28,3%)	16 (23,8%)	3 (4,4%)	13 (20,3%)
3º Trimestre	17 (26,5%)	15 (23,4%)	0 (0%)	15 (23,4%)
Fin de curso.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total curso.	51 (19,7%)	39 (15,05%)	3 (1,15%)	36 (13,9%)

En la tabla podemos ver como los casos en los que las discrepancias que se producen porque los alumnos valoran sus calificaciones por debajo de lo que lo hace el profesor ha prevalecido la opinión del profesor de manera mayoritaria. En el primer trimestre del curso prevalece la opinión del profesor en todos los casos. En el segundo trimestre hay 3 casos en los que prevalece la opinión del alumno por 13 en los que prevalece la opinión del profesor. En el tercer trimestre prevalece siempre la opinión del profesor y al final del curso no hay discrepancias. Esta situación se ha dado de manera mayoritaria por la razón de que los alumnos, cuando ven que la propuesta del profesor es más alta que la suya, enseguida la aceptan y la asimilan. En el segundo trimestre, se ha dado el caso de 3 alumnos que, a pesar de que la propuesta del profesor era más alta que la suya, no la han aceptado por no creerse merecedores de ella. En la entrevista individual así se lo

hemos mostrado y justificado. Estos alumnos han justificarlo razonadamente sus decisiones y tras comprobar que los alumnos tenían suficientes elementos de juicio y eran verdaderamente coherentes ha prevalecido la opinión de los alumnos y por lo tanto la calificación que ellos proponen.

En este segundo año de estudio todos los casos en los que se han producido discrepancias entre los alumnos y el profesor en las fichas de autocalificación, estas han sido de un solo grado en las calificaciones propuestas (Ejemplo: Si yo creo que son merecedores de un bien, ellos se ponen un notable, pero nunca un sobresaliente).

En el segundo año de estudio únicamente se ha producido una discrepancia entre el profesor y los alumnos después de las entrevista individuales en las que se ha producido la calificación dialogada. En este único caso no se llegó a un acuerdo en la entrevista entre ambos. El profesor exponía sus argumentos y el alumno no los aceptaba. Este veía como otros compañeros y amigos obtenían una calificación más alta que la suya y él quería obtener la misma calificación que ellos. Una vez que la entrevista ya no fue un instrumento para llegar a un acuerdo entre profesor y alumno, ambos acordamos llevar la decisión al grupo clase. Una vez expuestas al grupo las justificaciones de uno y otro la alumna P5A120708 tomó la palabra y preguntó al alumno que nuestra la discrepancia lo siguiente: *¿Tú que nota te pones, la que quieres o la que mereces?* El alumno P5A010708 respondió: *"La que quiero"*. En ese momento el resto de los compañeros de la clase comprobó como su compañero no había razonado ni justificado su propuesta con razones significativas como lo habíamos hecho todos los demás (alumnos y profesor). Simplemente manifestaba su deseo de obtener una calificación alta como sus amigos de clase. Finalmente el grupo clase se decantó por la calificación que el profesor había propuesto para el alumno. La diferencia entre la propuesta de calificación del alumno y la del profesor era de un solo grado. El alumno que mostró la discrepancia aceptó el resultado pero no se convenció del mismo. Esta situación también ha quedado reflejada en el cuaderno del profesor del día 12 de diciembre de 2007 en el que en el apartado de incidencias de sesión se muestra: *"La autocalificación sale bastante bien. La única discrepancia significativa ha sido P5A010708, pero no por no entender el sistema. Se llevó a la clase y una alumna le preguntó si el quería la nota o la creía. Él contestó que la quería. Aquí terminó la discusión pero él siguió sin entenderlo"*.

3.3.2. Relaciones entre los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación en el segundo año de estudio

La relación que se establece entre los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación se produce desde el momento en que se indica a los alumnos que han de utilizar la información surgida en los cuestionarios de autoevaluación para realizar las fichas de autocalificación.

El vínculo que se ha establecido entre cuestionarios de autoevaluación y fichas de autocalificación también se refleja en los resultados obtenidos en ambas. En la siguiente tabla mostramos la evolución que han mostrado, a lo largo del segundo curso en el que se ha desarrollado el estudio, la relación entre las autoevaluaciones y las autocalificaciones de los alumnos.

Tabla 4.68. Comparativa entre el nivel de coincidencias entre profesor y alumnos en los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación. Curso 2007/2008.

	Coincidencias en cuestionarios de autoevaluación.	Coincidencias en fichas de autocalificación.
Primer trimestre.	84,1%	76,5%
Segundo trimestre.	89,2%	71,7%
Tercer trimestre.	92,6%	73,5%
Final del curso.	--------	100%

En la tabla se puede observar como las coincidencias en los cuestionarios de autoevaluación se han incrementado a lo largo del curso en 8,5 puntos porcentuales, mientras, las coincidencias en las fichas de autocalificación se han mantenido muy estables a excepción

del final del curso, donde se ha producido un alto incremento de las coincidencias entre alumnos y profesor.

Se puede observar como el aumento significativo de las coincidencias en las autoevaluaciones no ha tenido continuidad en las autocalificaciones de los alumnos. En las autocalificaciones los alumnos se han visto condicionados por una serie de factores (explicados anteriormente) que han hecho que aumentara el nivel de las discrepancias con el profesor y, por lo tanto, que las coincidencias se mantuvieran estables. A pesar de esta situación, consideramos que el nivel de las coincidencias tanto en autoevaluaciones como en autocalificaciones es muy significativo al tratarse de un proceso de autoevaluación y autocalificación.

Otro punto importante de relación entre los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación es la capacidad que se fomenta en los alumnos para razonar, justificar y argumentar las respuestas que han de ofrecer. Este razonamiento por parte de los alumnos se ha de realizar en todos los cuestionarios de autoevaluación y luego ha de verse plasmado en las fichas de autocalificación y en las entrevistas con el profesor. A lo largo de este segundo año de estudio este punto ha sido uno en los que se han producido los mayores avances con respecto a los resultados del primer año.

3.4. Evolución del rendimiento académico en el segundo año de estudio

A lo largo de este epígrafe mostramos la evolución del rendimiento académico de los alumnos a lo largo del curso escolar 2007/2008, que se corresponde con el segundo año de estudio. Para ello nos basaremos en las calificaciones que han obtenido los alumnos en cada uno de los tres trimestres y al final del curso.

La normativa en vigor (Orden ECI/1845/2007 de 19 de junio) establece en su artículo segundo que las calificaciones que se han de dar a los alumnos de la Educación Básica se expresen en los siguientes términos: *Insuficiente (IN), Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT) y Sobresaliente (SB).*

Para mostrar la evolución de las notas medias utilizamos la escala de 0 a 4 ya que entendemos que se puede observar con más claridad el nivel de dicha evolución en el conjunto de los alumnos. Los valores que asignamos a cada una de las calificaciones obtenidas por los alumnos son los siguientes: Necesita Mejorar: 0. Suficiente: 1. Bien: 2. Notable: 3. Sobresaliente: 4.

Tabla 4.69. Valor numérico asignado a las distintas calificaciones obtenidas por los alumnos para elaborar la escala 0-4 al expresar las notas medias de los alumnos. Curso 2007/2008.

Calificación obtenida.	**Valor dado en puntos.**
Insuficiente.	0 Puntos.
Suficiente.	1 Punto.
Bien.	2 Puntos.
Notable.	3 Puntos.
Sobresaliente.	4 puntos.

Cuando analizamos las calificaciones de los alumnos, tanto a nivel grupal como a nivel individual, sin utilizar el concepto de "notas medias" y analizando numéricamente el nivel de las calificaciones obtenidas por los alumnos, lo hacemos utilizando la escala: *insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente*. Entendemos que de esta manera se exponen los resultados obtenidos por los alumnos de manera más certera y más fácilmente comprensible.

En la siguiente tabla mostramos el resultado de las calificaciones obtenidas por los alumnos en cada uno de los tres trimestres y al final del curso así como el valor de la nota media final de cada trimestre y del curso. De esta manera podemos observar la evolución que han experimentado las calificaciones y las notas medias a lo largo del segundo año de estudio.

Tabla 4.70. Calificaciones obtenidas por los alumnos en el curso 2007/2008 y valor del nivel de la calificación media en cada trimestre y al final del curso.

	Numero alumnos	**Insuficiente**	**Suficiente**	**Bien**	**Notable**	**Sobresaliente**	**Nota Media**
Trimestre 1º	62	0 (0 %)	4 (6,46 %)	25 (40,33 %)	26 (41,94 %)	7 (11,29 %)	2,21
Trimestre 2º	66	0 (0 %)	4 (6,06 %)	25 (37,88 %)	27 (40,91 %)	10 (15,16 %)	2,69
Trimestre 3º	64	0 (0 %)	3 (4,69 %)	16 (25,00 %)	34 (53,13 %)	11 (17,19 %)	2,82
Fin de curso	64	0 (0 %)	0 (0 %)	26 (40,63 %)	20 (31,25 %)	18 (28,13 %)	2,87

En esta tabla se puede observar como durante el primer trimestre las calificaciones bajas como el *suficiente* son muy escasas. Los *bienes* y los *notables* se dan en cantidad muy pareja, mientras que el *sobresaliente* lo obtienen 7 alumnos. En este primer trimestre ningún alumno obtiene una calificación de *necesita mejorar.* A lo largo del segundo trimestre los resultados son muy parecidos a los del primero. La diferencia más destacada se establece en el numero las calificaciones más altas como son los *sobresalientes* que aumentan hasta 10 al igual que aumenta el número de alumnos en 4 alumnos más. Se observa que un número pequeño de alumnos han accedido a las calificaciones más altas, como los *notables* y los *sobresalientes*. El resto de los alumnos se ha mantenido en los niveles del primer trimestre. En el tercer trimestre se han mantenido el número de alumnos que obtiene la calificación de *sobresaliente,* pero han aumentado considerablemente los alumnos que suben sus calificaciones desde el *bien* al *notable*. En las calificaciones obtenidas por los alumnos en el final del curso se sigue manteniendo la evolución que se ha mantenido a lo largo de todo el curso. Los alumnos que estaban en niveles de *suficiente* pasan al nivel del *bien*. Consideramos que el número de *notables* se reduce porque esos alumnos han alcanzado el nivel de *sobresaliente*. La nota media de los alumnos pasa de ser de 2,21 en el primer trimestre a 2,69 en el segundo trimestre y a 2,82 en el tercero. Al final de curso esta nota media es de 2,87. El aumento del rendimiento académico de los

alumnos en este segundo año de estudio ha sido muy significativo. Esta situación también es percibida por los propios alumnos. Así lo muestran en los resultados del cuestionario sobre el propio sistema de evaluación realizado en el segundo año de estudio (curso 2007/2008). En la pregunta doce de este cuestionario el 71,3% de los alumnos afirman que sus calificaciones han mejorado siempre o casi siempre.

En el siguiente gráfico se representa la evolución de las calificaciones a lo largo de cada uno de los trimestres que componen el curso. También se muestran las calificaciones obtenidas por los alumnos como calificaciones finales de fin de curso.

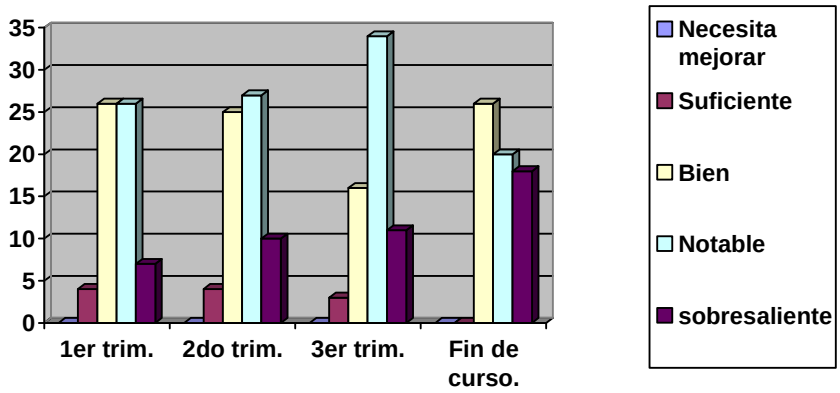


Gráfico II Evolución de las calificaciones del curso 2007/2008.

En el gráfico II se puede ver como en el primer trimestre los *bienes* y los *notables* tienen un número muy parejo. Sólo hay siete *sobresalientes* y cuatro *suficientes*. En el segundo trimestre aumentan los alumnos pasando de 61 a 65 al mismo tiempo que aumentan ligeramente los *sobresalientes*, por lo que hay varios alumnos que han aumentado el grado de sus calificaciones. En el tercer trimestre se puede observar como disminuyen los *bienes* al mismo tiempo que aumentan los *notables* y los *sobresalientes*. Entendemos que esta situación se da por el progreso que experimentan los alumnos que lleva consigo el aumento del nivel de sus calificaciones. Al final del curso se mantiene la misma evolución, de tal manera que son bastantes los alumnos que muestran una mejoría en sus calificaciones a lo largo del curso. Esta situación también la reflejan los propios alumnos en las entrevistas individuales y grupales realizadas en el tercer año de estudio (curso 2008/2009). En estas entrevistas los

alumnos reflejan mayoritariamente que el nivel de sus calificaciones ha ido aumentando a lo largo del curso.

3.4.1. Análisis de los resultados a nivel grupal en el segundo año de estudio

En la tabla 4.70 y en el gráfico II se nuestra la cantidad de alumnos han obtenido las distintas calificaciones a lo largo de cada uno de los tres trimestres que componen el curso escolar.

El primer dato que queremos analizar es el del número total de alumnos evaluados y calificados. Este número es de 61 en el primer trimestre, 65 en el segundo trimestre y 64 en el tercer trimestre y al final del curso. Esta variación del número de alumnos se corresponde a que durante el primer trimestre se han producido varias faltas de asistencia de los alumnos los días en los que se han realizado los ejercicios de autocalificación. Se trata de un número reducido de alumnos que por ser de otros países pasan las vacaciones de navidad fuera del país y aprovechan para estar periodos de tiempo más largos en sus países de origen. A lo largo de este curso escolar no se ha producido un número significativo de altas y/o bajas de alumnos en el colegio.

A lo largo del primer trimestre del curso ningún alumno suspende la asignatura, 4 alumnos obtienen la calificación de *suficiente*, 26 la de *bien*, 26 la de *notable* y 7 alumnos la de *sobresaliente*.

Resulta destacable que mayoritariamente los alumnos obtienen calificaciones entre el *bien* y el *notable* siendo muy pocos alumnos los que obtienen las calificaciones de *suficiente* y de *sobresaliente*. Esta situación muestra que el punto de partida de los alumnos ha sido mejor que el del curso anterior en la mayor parte de los sentidos. De la misma manera los alumnos conocen el sistema de evaluación y han aprendido a usarlo en su propio beneficio. El valor de la calificación media en el primer trimestre durante el curso anterior fue de 2,15, mientras que en este segundo año de estudio este valor se ha situado en 2,21 en el mismo trimestre.

En el segundo trimestre se produce una progresiva evolución por parte de los alumnos tanto a nivel normativo como a nivel motriz. Esta evolución se ve reflejada en las calificaciones obtenidas, ya que hay

varios alumnos que como consecuencia de dicha evolución aumentan el valor de sus calificaciones. Si a este dato le añadimos que ningún alumno baja su rendimiento académico, obtenemos un valor de calificación media de 2,69, mientras que en el curso anterior fue en este mismo trimestre de 2,5.

En el tercer trimestre es en el que se produce una evolución positiva muy apreciable. Esta evolución también se ve reflejada en las calificaciones de los alumnos. En esta ocasión son bastantes los alumnos que aumentan entre uno y dos grados el valor de sus calificaciones. El número de alumnos que obtienen la calificación de *aprobado* se mantiene en los mismos valores que el resto del curso. Los *bienes* disminuyen, ya que muchos de los alumnos que obtenían esta calificación han pasado a obtener calificaciones superiores. Los *notables* aumentan ya que hay alumnos que han evolucionado hasta obtener esta calificación. El número de *sobresalientes* también se mantiene constante, e incluso aumenta en una unidad. El valor de la calificación media en este tercer trimestre se sitúa en 2,82, mientras que en el mismo trimestre del curso anterior este valor era de 2,58.

En cuanto a las calificaciones de final de curso, se vuelve a producir una evolución muy apreciable ya que al ser esta calificación fruto del trabajo de todo el curso, se refleja también esa evolución. No hay ningún alumno que obtenga la calificación de *suficiente* puesto que los pocos alumnos que la obtenían han progresado hasta el valor siguiente más alto. La calificación de *bien* se mantiene constante ya que se han incorporado alumnos por debajo pero también hay alumnos que han subido a la calificación de *notable*. Las calificaciones de *notable* disminuyen porque hay alumnos que han progresado hasta obtener la calificación de *sobresaliente*. La cifra de las calificaciones de *sobresaliente* aumenta considerablemente hasta llegar a los 18 alumnos. El valor de la calificación media al final del curso en el segundo año de estudio se sitúa en 2,87, mientras que al final del curso del año anterior este valor se situaba en 2,64.

El número de sobresalientes ha aumentando al final del curso ya que en los criterios de evaluación se informa a los alumnos que si se mantiene la calificación de *notable* durante todo el curso, la recompensa es la de obtener la calificación de *sobresaliente* al final del curso.

En la siguiente tabla podemos observar los valores de las calificaciones medias obtenidas por los alumnos en los dos primeros

años de estudio. Ofrecemos los datos por trimestres y al final de cada curso.

Tabla 4.71. Valor de las Calificaciones medias obtenidas por los alumnos en el curso 2007/2008 y comparativa con los valores obtenidos en el curso 2006/2007. Escala 0-4.

	Primer año.	Segundo año.
Primer trimestre.	**2,15**	**2,21**
Segundo trimestre.	**2,5**	**2,69**
Tercer trimestre.	**2,58**	**2,82**
Fin de curso.	**2,64**	**2,87**

En la tabla 4.71 podemos observar como los valores de las notas medias son mayores en el segundo año de estudio con respecto al primero tanto en cada uno de los trimestres como en la calificación de final de curso.

3.4.2. Análisis de los resultados a nivel individual en el segundo año de estudio

La experiencia que planteamos se ha desarrollado en este segundo año de estudio con 64 alumnos. En este apartado reflejamos los resultados de la evolución del rendimiento de seis de nuestros alumnos. A nuestro juicio son significativos puesto que se muestra la evolución de los alumnos en todos los sentidos. Las distintas formas de evolucionar por parte de los alumnos a lo largo del curso han sido las siguientes: (1) alumnos que progresan cada trimestre; (2) alumnos que progresan y que empeoran; (3) alumnos que comienzan muy bien y progresivamente no son capaces de mantener su rendimiento; y, (4) alumnos que se mantienen constantes a lo largo de todo el curso.

3.4.2.1. Alumnos que muestran una evolución constante en el segundo año de estudio

Tabla 4.72. Evolución de las calificaciones individuales de la alumna P5B070708.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 1	Bien	Notable	Sobresaliente	Notable

P5B070708 es una alumna que ha avanzado mucho sobre todo a nivel motriz. Sus condiciones motrices son bastante buenas y ha estas condiciones hay que sumarle que durante este curso ha estado muy motivada en las clases de Educación Física. En el aspecto normativo esta alumna presentó una evolución muy positiva a lo largo del curso anterior y se ha mantenido en esos niveles durante este curso 2007/2008.

Tabla 4.73. Evolución de las calificaciones individuales del alumno P4A160708.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 2	Bien	Notable	Notable	Notable

P4A160708 es un alumno que en el aspecto motriz no tiene ningún problema. En ocasiones le cuesta mucho respetar las normas y a los compañeros. Su principal dificultad se sitúa en superar las pequeñas frustraciones que surgen tras las victorias y/o las derrotas. Durante este curso escolar se ha trabajado mucho este aspecto con este alumno tanto a nivel individual como grupal, en las entrevistas y en las reflexiones de clase. Poco a poco se han ido produciendo resultados

positivos pero en algunas ocasiones, cada vez menos, se han reproducido los problemas que este alumno ha mostrado.

3.4.2.2. Alumnos que progresan y que empeoran en el segundo año de estudio

Tabla 4.74. Evolución de las calificaciones individuales de la alumna P4A070708.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 3	Bien	Notable	Bien	Bien

P4A070708 es una alumna cuyo principal problema es el respeto por las normas establecidas en las clases de Educación Física. Esta situación se ha ido trabajando tanto a nivel individual en las entrevistas como a nivel grupal en las reflexiones finales durante las sesiones de clase. A lo largo del segundo trimestre se ha podido observar una evolución muy positiva por parte de esta alumna en los contenidos en los que no había progresado y así se ha visto reflejado tanto en sus evaluaciones como en sus calificaciones. Durante el tercer trimestre esta situación cambió y evolucionó negativamente, hasta reproducir situaciones que ya creíamos superadas. Esta fue la dinámica de todo el trimestre y la propia alumna lo corroboró en varias entrevistas sin saber darle una justificación.

Tabla 4.75. Evolución de las calificaciones individuales del alumno P4B040708.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 4	Suficiente	Bien	Suficiente	Bien

P4B040708 es un alumno que presenta pequeñas dificultades a nivel motriz derivados de una patológica de "huesos de cristal". En principio esta patología no debería ser ningún problema, pero a ella se unen una gran desmotivación por la asignatura, un cierto miedo a desarrollar determinadas actividades poniendo excusas permanentemente y la no superación de las frustraciones generadas en las victorias y las derrotas. A medida que el curso avanzaba parecía que se iban superando estas dificultades, pero la falta de constancia y de fuerza de voluntad han producido que el alumno se desmotivara rápidamente. Al final del curso de nuevo se observó una pequeña mejoría.

3.4.2.3. Alumnos que comienzan bien y progresivamente van empeorando en el segundo año de estudio

Esta situación no se ha dado en ningún caso a lo largo de este segundo año de puesta en marcha de esta experiencia.

3.4.2.4. Alumnos que se mantienen constantes a lo largo de todo el curso en el segundo año de estudio

Tabla 4.76. Evolución de las calificaciones individuales del alumno P5A100708.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 5	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente

P5A100708 es uno alumno muy bueno a nivel motriz, perfeccionista, comprometido y muy motivado en el área de Educación Física. Le gusta mucho la asignatura, ayuda en todo momento tanto al profesor como a los compañeros y ha mantenido este nivel de implicación en las actividades a lo largo de todo el curso escolar 2007/2008.

Tabla 4.77. Evolución de las calificaciones individuales de la alumna P5B020708.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 6	Bien	Bien	Bien	Bien

P5B020708 es una alumna a la que no se la da especialmente bien la asignatura de Educación Física. Apenas la gusta la actividad y está poco motivada. A lo largo de todo el curso se han producido las entrevistas entre el profesor y la alumna en las que hemos intentado tratar esta situación, pero la motivación y el comportamiento de la alumna dentro de las sesiones de clase no ha variado. No ha presentado ningún problema en el aspecto normativo, pero su implicación en las clases ha sido testimonial.

3.5. Conclusiones principales del segundo año de estudio

A lo largo del segundo año de estudio se ha producido una mejoría de los aprendizajes por parte de los alumnos a todos los niveles. Esta mejoría ha sido muy significativa y entendemos que una de las causas por las que se ha producido es por aprovechar la base de los contenidos asimilados durante el curso anterior. Hemos percibido en las sesiones como los alumnos son perfectamente conocedores de la dinámica de las clases y del sistema de evaluación. Esto nos ha ayudado a ser mucho más eficaces en las actividades programadas y a aprovechar mucho mejor el tiempo de clase. Los propios alumnos también han sido conscientes de esta situación. Así lo han reflejado en los resultados de los cuestionarios sobre el propio sistema de evaluación del segundo y del tercer año de estudio. En los resultados del segundo año de estudio (curso 2007/2008), en la pregunta once de este cuestionario, el 68,2% de los alumnos considera que su aprendizaje ha mejorado siempre o casi siempre desde que utiliza ente sistema de evaluación. En los resultados de este cuestionario realizado en el tercer año de estudio (curso 2008/2009), en la pregunta dos del

mismo, el 97,86% de los alumnos manifiesta que aprenden cosas siempre o casi siempre en las clases de Educación Física.

En este segundo año de estudio se ha mejorado mucho en varios aspectos: (1) los alumnos han ido asimilando paulatinamente los instrumentos de evaluación que empleamos en el área; (2) se ha mejorado el respeto por las normas de convivencia; (3) se ha mejorado en la utilización del cuaderno de clase; y, (4) se ha mejorado mucho en el aumento de tiempo en las sesiones dedicado a la practica motriz. En este segundo año también nos hemos encontrado con un grupo de alumnos, cada vez más reducido, que se limita a repetir tanto autoevaluaciones como autocalificaciones sin fijarse en su trabajo de clase y sus aprendizajes. Tampoco son capaces de justificar los motivos por los que se proponen estos valores.

Durante este año también se ha producido un significativo aumento en las coincidencias entre el profesor y los alumnos en los cuestionarios de autoevaluación (84,1% en el primer trimestre, 89,2% en el segundo trimestre y 92,6% en el tercer trimestre). No ha sucedido lo mismo en las fichas de autocalificación, en las que los datos se han mantenido muy estables a lo largo de todo el curso (76,5% en el primer trimestre, 71,7% en el segundo trimestre y 73,55 en el tercer trimestre). A los alumnos aún les cuesta calificarse con notas altas a pesar de que su nivel sea alto. También les ha costado justificar con razones significativas estas calificaciones. La mayor parte de las discrepancias que se han producido en este sentido entre el profesor y los alumnos han sido porque los alumnos se han valorado por debajo de su nivel real.

El rendimiento académico de los alumnos ha subido de manera muy considerable con respecto al curso anterior. Esta situación la podemos apreciar observando el valor de las notas medias obtenidas por los alumnos en cada curso escolar. Esta nota ha sido de 2,64 en el primer año de estudio y de 2,87 en el segundo año de estudio. Esta subida de un curso a otro también se ha producido en cada uno de los tres trimestres. Consideramos que para que se haya podido producir este resultado han sido de enorme importancia varios factores pero en concreto tres: (1) partir de la base adquirida en el curso anterior a todos los niveles; (2) el paulatino dominio del sistema de evaluación, y con ello, de los instrumentos de evaluación; y, (3) el mayor aprovechamiento del tiempo de clase en todas las actividades.

4. Resultados obtenidos en el tercer año de estudio

4.1. Introducción

El tercer año de estudio de esta investigación se ha desarrollado en el curso escolar 2008/2009 con tres de los mismos cuatro grupos de alumnos con los que había comenzado el estudio en el primer año, curso 2006/2007. Esta circunstancia ha sucedido por una modificación de mi horario personal a causa del cargo directivo que ocupo en el Colegio. Por lo tanto, en este curso 2008/2009 los alumnos con los que se sigue desarrollando esta experiencia cursan en su totalidad el tercer ciclo de Educación Primaria. Dos grupos son de sexto de Educación Primaria por lo que corresponden al segundo curso del tercer ciclo y el otro grupo es de quinto de Educación Primaria y corresponde al primer curso del tercer ciclo de Educación Primaria. En cuanto al número de alumnos que hay en cada clase, no existe mucha variación con respecto al curso anterior y tenemos una media de 18 alumnos en los tres grupos.

Al ser el tercer año que se desarrolla este método de trabajo en las clases de Educación Física, los alumnos ya conocen perfectamente cual es la dinámica de las clases. Se puede dar el caso de que nos podamos encontrar con algún alumno nuevo (ya sea repetidor de curso o nueva incorporación al centro) que desconoce esta forma de trabajar. Para solucionar esta situación al comienzo del curso se repasan las líneas maestras del funcionamiento de las clases y se trabajan las rutinas de trabajo. Todo esto se trabaja en la primera unidad didáctica que compone nuestra programación anual de clase que lleva por título “La vuelta al colegio” a lo largo de esta unidad didáctica también se conocen (caso de los alumnos nuevos) y se repasan (caso de los alumnos que ya conocen el sistema) los instrumentos de evaluación que utilizamos.

En este tercer año de estudio he de destacar como gran ventaja, de nuevo, la continuidad en el trabajo con los mismos grupos de alumnos. Esta circunstancia hace que tanto los alumnos como el profesor podamos aprovechar la base que se estableció hace dos cursos y en el curso anterior y partir de ella para continuar nuestro trabajo. Se ha

comenzado a trabajar con los instrumentos de evaluación desde la primera unidad didáctica del curso y lo hemos seguido realizando durante los tres trimestres.

Para reflejar los resultados obtenidos a lo largo de este tercer año de estudio, hemos analizado los tres mismos aspectos que durante los dos cursos anteriores: (1) hemos analizado los aprendizajes que llevan a cabo los alumnos en diversas categorías dentro de las clases de Educación Física; (2) analizamos el funcionamiento de los cuestionarios de autoevaluación y de las fichas de autocalificación, de esta manera analizamos los instrumentos que utilizamos para realizar los procesos de evaluación y de calificación, los podemos evaluar y sacar conclusiones que nos pueden repercutir en la mejora del propio sistema; y, (3) analizamos la evolución del rendimiento académico mostrada por los alumnos a lo largo de todo el curso escolar.

Una vez que obtenemos los resultados, podemos analizar la evolución que se ha producido en una doble vertiente, por un lado la evolución dentro de un mismo curso escolar y por otro lado la evolución que se ha producido de un curso con respecto a otro. Al ser este el tercer año de estudio podemos establecer comparaciones y analizar resultados a lo largo de los tres cursos escolares en los que se ha desarrollado la experiencia y por lo tanto la evolución de las situaciones a lo largo de tres años.

4.2. Evolución de los aprendizajes en el tercer año de estudio

Para reflejar los resultados obtenidos en el tercer año del estudio describiré las mismas situaciones que han sucedido a lo largo de los dos primeros años mostrando la evolución que se ha producido en cada una de ellas. Como hemos realizado con los datos del primer y segundo año, analizamos en primer lugar estas situaciones que se nos han dado lo largo del curso, seguidamente describimos la solución o soluciones propuestas, las ventajas y los inconvenientes que esas soluciones han tenido para nuestra práctica educativa y para nuestra propuesta sobre la autoevaluación y la evaluación compartida. Por ultimo mostramos la evolución que dicha actuación ha tenido con respecto a la misma situación que se producía a lo largo de los cursos

anteriores así como la evolución que se ha ido produciendo en cada uno de los trimestres que componen el tercer curso escolar en el que se desarrolla este estudio.

El problema que suponía el conocimiento de los alumnos, en el primer año y en menor medida en el segundo año, ya no sucede puesto que al continuar el trabajo con los mismos grupos, ya nos conocemos mutuamente alumnos y profesor a todos los niveles: motor, social, personal y cognitivo.

4.2.1. Situación-problema 1. Conocimiento de los alumnos y de sus características en el tercer año de estudio

Dado que es el tercer año consecutivo que desarrollo mí labor didáctica con los mismos grupos de alumnos no se han producido situaciones problemáticas derivadas del desconocimiento de los alumnos y de sus características. Únicamente se han incorporado cuatro alumnos nuevos a las clases. Se trata de alumnos de sexto curso de Educación Primaria que han repetido curso. El encargado de impartir clase a estos alumnos en años anteriores era el otro maestro especialista en Educación Física del centro. También se ha incorporado otro alumno extranjero con desconocimiento del idioma en el último trimestre del curso.

Soluciones aportadas

En primer lugar las soluciones que hemos propuesto han sido las de explicar a los alumnos nuevos cual es la dinámica de las clases de Educación Física así como el sistema de evaluación que seguimos en las mismas. Los alumnos no son nuevos en el centro por lo que ya me conocen como profesor del centro y conocen la dinámica general del mismo. Al mismo tiempo que yo recordaba para el resto del grupo una serie de aspectos, se lo explicaba a los alumnos nuevos. Esta situación se produjo en la primera sesión de clase del curso. Los alumnos nuevos también han contado con la ayuda del resto de compañeros que ya conocen el sistema de evaluación y la dinámica general de las clases.

Por otro lado y para mejor conocimiento de las características de estos alumnos yo me remití a los expedientes académicos de estos alumnos y mantuve una entrevista con mi compañero especialista en Educación

Física para que me informara sobre los aspectos que él consideraba más destacables con respecto a estos alumnos. Al principio de curso yo ya sabía quienes eran y disponía de la información necesaria para su conocimiento.

Ventajas

Los alumnos ya conocen el centro y por lo tanto su adaptación al mismo ha sido muy rápida. El resto de compañeros les han ayudado y les han resuelto dudas sobre la dinámica de las clases y sobre el sistema de evaluación que utilizamos. Otra ventaja significativa es contar con el apoyo, la comunicación fluida y la coordinación del otro maestro especialista en Educación Física del centro que han hecho que esta situación se haya normalizado rápidamente por todas las partes.

Inconvenientes

A pesar de que los alumnos se han adaptado muy bien, es lógico y comprensible que el cambio de profesor y que la repetición de curso haya afectado a los alumnos. Por esta razón creemos que estos alumnos han mostrado su verdadero potencial, se han integrado plenamente en la dinámica de las clases y han entendido el sistema de evaluación a partir del segundo trimestre del curso.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

El primer trimestre del curso ha sido para los alumnos nuevos de conocimiento, de adaptación a la dinámica general de las clases de Educación Física, de conocimiento del sistema de evaluación y de superación de la frustración que supone la repetición de curso.

Durante el segundo trimestre y a medida que se iban sucediendo las unidades didácticas que componen la programación se ha ido produciendo una paulatina integración a todos los niveles. Los alumnos nuevos conocen cada vez mejor a sus compañeros, asimilan perfectamente la dinámica de las clases, han conocido y dominado el sistema de evaluación y han superado la repetición de curso.

A lo largo del tercer trimestre se han ido consolidando y superando todos los avances experimentados por los alumnos nuevos durante el trimestre anterior. La adaptación ha sido muy buena en todos los sentidos y no se ha presentado ningún problema con estos alumnos a lo largo de todo el curso.

Tabla 4.78. Cuadro resumen de la situación-problema 1. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Conocimiento de los alumnos.	Recordatorio de la metodología de las clases y explicación a los alumnos nuevos. Entrevistas con los compañeros.	Rápida adaptación al sistema de los alumnos y buena comunicación con el resto de maestros.	Integración progresiva y algo más lenta de los alumnos nuevos.

4.2.2. Situación-problema 2. Dinámica y metodología de las clases en el tercer año de estudio

Al ser ya el tercer año de trabajo con los mismos alumnos, estos ya han asimilado las rutinas de clase. Dada esta situación hemos disminuido el tiempo dedicado a estas rutinas y hemos aumentado en tiempo de práctica de las tareas motrices y con ello los aprendizajes propios del área.

Las rutinas de las que hablamos son como en años anteriores: espacio de tiempo para beber agua, ir al baño, recuerdo de las normas de convivencia, utilización del cuaderno de clase, perdidas de tiempo, utilización del chándal y las zapatillas, orden en la fila para subir y bajar del patio a clase y la actuación con los alumnos extranjeros.

Al comienzo del tercer año de puesta en práctica de este estudio, y como ya sucedió en el curso anterior, he podido observar como aspectos que parecían asimilados por los alumnos se han descuidado durante el periodo de vacaciones de verano. Entendemos que esta situación entra dentro de la normalidad puesto que los alumnos suelen comenzar los cursos de una manera más “relajada” ya que durante dos meses y medio no siguen las rutinas y por lo tanto, estas se pueden llegar a olvidar o perder.

La solución que he propuesto para solucionar esta situación ha sido, como en otras ocasiones, la de recordar permanentemente los aspectos en los que hay que mejorar y mencionar a menudo a los alumnos como ellos mismos eran los que trabajaban de una manera durante el curso anterior y de otra diferente durante el comienzo de este curso. He

tratado de compararlos con ellos mismos para que esa comparación sirviera de motivación. Los alumnos saben como realizar las rutinas de clase de manera correcta y que ello se refleja tanto en la evaluación como en la calificación de su trabajo.

Durante este curso ha costado bastante corregir esta situación y asimilar las rutinas de los cursos anteriores. Esta situación se ha dado a lo largo de todo el primer trimestre del curso, y se ha visto reflejada en los cuestionarios de autoevaluación, en las fichas de autocalificación y, como consecuencia, en el rendimiento académico de los alumnos. Los resultados que se han dado con respecto a este tema durante el tercer año de estudio son los siguientes:

4.2.2.1: Espacio de tiempo para beber agua e ir al baño en el tercer año de estudio

Durante el primer año de estudio, los alumnos demandaban beber agua e ir al baño en cualquier momento de las clases con la consiguiente falta de continuidad en el trabajo. Esta situación sucedía sobre todo al comienzo del primer trimestre. A lo largo del curso se han puesto en marcha las medidas que he descrito en los resultados del primer y segundo año de investigación. Estas medidas han dado un resultado enormemente positivo y han contribuido a solucionar la situación problemática que se producía.

A lo largo del segundo año la situación sigue dando muy buenos resultados. Los alumnos han asimilado perfectamente que tienen un espacio de tiempo para ir al baño y/o beber agua tanto al comienzo como al final de las clases pero nunca a mitad de la actividad (salvo en caso de extrema necesidad).

Durante el tercer año de ha seguido avanzando en esta situación. No se han producido demandas de ir al baño más allá de las estrictamente necesarias, los alumnos se han organizado para establecer los turnos y no hace falta que el profesor preste atención a esta situación.

Soluciones aportadas

Estas soluciones han sido muy bien acogidas por los alumnos a lo largo de los cursos y las peticiones de ir al baño en mitad de la actividad han desaparecido. Los alumnos ya son perfectamente

conscientes del momento que tienen para ir al baño y la organización que han de seguir en ese momento de la clase. El papel de los alumnos en este momento es también activo ya que han de estar pendientes de la organización y de los turnos.

Ventajas

Al igual que durante los cursos anteriores, se ha solucionado la situación problemática que se producía. Los alumnos han asimilado las rutinas para ir al baño y realizar su aseo personal. Se soluciona el problema de la continuidad del trabajo de clase, se consigue que los alumnos mantengan la concentración y el orden y se dota de autonomía a los alumnos que se convierten en gestores de su propia tarea.

Inconvenientes

Durante el tercer año de estudio han desaparecido los inconvenientes casi en su totalidad. Si la actividad se hace correctamente se desarrolla de manera muy dinámica, organizada y rápida. Hay ocasiones en las que si el profesor no está pendiente, se produce un cierto descontrol. Es en estas ocasiones cuando el profesor ha de recordar como se realiza la actividad de forma correcta e incluso algunos alumnos son quienes les recuerdan a sus propios compañeros como han de actuar.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

La evolución que se produjo a lo largo del primer año de experiencia en este aspecto fue muy positiva. Los alumnos fueron capaces de asimilar y realizar la actividad del aseo personal de una forma muy correcta. Esta evolución se mantuvo y se mejoró durante el segundo año de estudio. A lo largo del tercer año se ha mantenido esa tendencia. Los alumnos han mejorado en la organización la rapidez y la efectividad de esta tarea. Han desaparecido por completo las peticiones de los alumnos de ir al baño en medio de la actividad motriz. Los alumnos van al baño y realizan el aseo personal en el momento que tienen reservado para tal fin a lo largo de la sesión de clase. La mejoría de los alumnos en esta actividad ha sido tan evidente que han sido los propios alumnos quienes han asumido la gestión de dicha actividad a lo largo del tercer año de estudio.

Tabla 4.79. Cuadro resumen de la situación-problema 2.1. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Beber agua e ir al baño.	Organización de turnos y gestión de los mismos por los alumnos.	Autonomía de los alumnos, asimilación de rutinas y continuidad en el trabajo de clase.	Hay ocasiones muy puntuales en las que algunos alumnos muestran un cierto descontrol.

4.2.2.2: Normas de convivencia en el tercer año de estudio

Con respecto a los resultados obtenidos durante el primer año de estudio, la evolución más apreciable se ha producido en el apartado de normas de convivencia en clase. Durante el primer año de estudio éste era un problema constante, a lo largo del segundo año de estudio se produjo una gran evolución en este aspecto en cada uno de los trimestres. En el tercer año se comenzó el primer trimestre con una gran involución en este sentido. A partir de ahí se ha producido una paulatina mejoría alcanzando, e incluso superando, los niveles adquiridos en los cursos anteriores.

Soluciones aportadas

Al comienzo del tercer curso en el que desarrollamos este estudio constatamos que los alumnos han descuidado enormemente el respeto por las normas de convivencia en las clases de Educación Física. Como en los cursos anteriores, se ha trabajado a base de repetir y recordar conceptos adquiridos y posteriormente olvidados. Se ha trabajado desde el aula, antes de desarrollar las sesiones en las pistas polideportivas para que los conceptos se tuvieran más presentes.

Se ha insistido en la necesidad de mejorar este aspecto, se ha visto reforzado su papel en los conceptos clave de las respectivas unidades didácticas, en los criterios de evaluación de las mismas y en los cuestionarios de autoevaluación que se ha pasado a los alumnos.

El papel adoptado por el profesor también ha sido de gran importancia puesto que la firmeza, la convicción mostrada en el trabajo de este aspecto y el trato mostrado a todos los alumnos por igual nos han

ayudado a que poco a poco los alumnos hayan ido recordando los conceptos que ya habían aprendido en cursos anteriores e incluso que mejoraran los niveles mostrados.

Ventajas

La ventaja fundamental ha sido la evolución tan positiva que se ha producido en este aspecto por parte de los alumnos a lo largo de todo el curso dado que los alumnos han ido recordando conceptos y poniéndolos en práctica. El nivel de los aprendizajes ha aumentado mucho en poco tiempo.

Otra ventaja importante es que los propios alumnos reconocen el problema y son conocedores de las cosas que tiene que hacer para solucionar esa situación y mejorar. Así lo muestran tanto en los cuestionarios de autoevaluación de las distintas unidades didácticas realizadas a lo largo del curso como en las entrevistas individuales y grupales producidas entre el profesor y los alumnos.

Inconvenientes

Como consecuencia de la asimilación por parte de los alumnos de su involución en este aspecto durante el primer trimestre, se ha producido un empeoramiento en el rendimiento académico mostrado por los alumnos en las fichas de autocalificación y también mostrado por el profesor en las entrevistas individuales del fin del primer trimestre.

Otra consecuencia negativa de esta situación es la perdida de sesiones prácticas por parte de algunos alumnos e incluso en algunas ocasiones de los grupos completos ya que las condiciones que se daban en las clases hacían imposible el desarrollo de las sesiones. El tiempo de práctica se ha reducido y el nivel de los aprendizajes ha sido menor.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

Las normas de convivencia han sido uno de los aspectos que más se ha trabajado y a los que mayor importancia hemos dado puesto que consideramos que es la base fundamental para trabajar otros aspectos.

Partiendo de esa premisa se ha trabajado a lo largo de los tres años en los que se ha desarrollado este estudio. En el primer año, los alumnos no conocían el sistema de evaluación, era todo nuevo para ellos y tenían que asimilar una serie de conceptos a los que no estaban acostumbrados. Uno de estos era la gran importancia que se daba a las normas de convivencia dentro de las clases. En el primer trimestre del

curso costó bastante inculcar a los alumnos estos conceptos pero a medida que se desarrolló el curso se produjo una mejora constante y una asimilación de conceptos muy notable.

Durante el segundo año en el que se ha desarrollado este estudio se ha partido de una base muy alta puesto que los resultados obtenidos en el primer año fueron buenos al final. En el segundo año se mantuvo y se incrementó notablemente el nivel de los alumnos en el aspecto de las normas de convivencia. Esto se reflejó en los cuestionarios de autoevaluación de los alumnos en los que ellos le daban menor peso. Al mismo tiempo que ese peso disminuía paulatinamente, aumentaba la importancia de los aspectos meramente motrices. Esta situación se fue dando de manera constante a lo largo de todo el curso.

En el tercer año de estudio se ha producido una situación que nos ha sorprendido un tanto, ya que los alumnos han mostrado una clara involución en los aspectos de las normas de convivencia. Creíamos que los alumnos habían asimilado unos contenidos y ahora podemos ver como esto no ha sido así. Esta situación se ha dado fundamentalmente a lo largo del primer trimestre del curso y la consecuencia que ha tenido ha sido el mayor peso de las normas de convivencia en los criterios de evaluación y en los cuestionarios de autoevaluación de los alumnos.

Esta situación la podemos observar en las fichas de autocalificación del primer trimestre de este tercer año de estudio (curso 2008/2009) donde los alumnos justifican sus calificaciones de la siguiente manera:

El alumno P5B120809 justifica su calificación de la siguiente manera: *"Me merezco esta nota porque aunque me he esforzado, he hablado mucho, el aseo ha sido un poco malo, no me he esforzado en los tiros, el calentamiento lo he hecho andando y he interrumpido"*.

La alumna P6B160809 se justifica diciendo: "*Porque en todas las unidades didácticas he sacado regular y porque no me he esforzado todo lo que podía y no he respetado al profesor porque mientras estaba hablando no me callaba"*.

El alumno P6B190809 justifica su calificación diciendo: *"Porque me han tenido que llamar la atención algunas veces, porque no me han salido algunas cosas, porque no me he esforzado todos los días intentando superarme, no he realizado correctamente el calentamiento y porque he subido corriendo y hablando por los pasillos"*.

A lo largo del segundo trimestre del tercer año se ha corregido mucho esta situación y se ha mejorado notablemente en las normas de convivencia. Lo mismo ha sucedido en el tercer trimestre de este tercer año en el que se han mantenido los niveles e incluso se han mejorado con respecto a los mostrados en el curso anterior. Los alumnos han sido perfectamente consientes de esta situación ya que así lo han reflejado en los cuestionarios de autoevaluación, en las entrevistas individuales y grupales realizadas con el profesor y en las fichas de autocalificación. La consecuencia que ha tenido esta situación se ha visto reflejada en el nivel del rendimiento académico de los alumnos.

Así podemos ver como los alumnos argumentan en sus fichas de autocalificación del tercer trimestre en el tercer año de estudio (curso 2008/2009) de la siguiente manera:

El alumno P6A170809 se justifica diciendo: *"Yo creo que me merezco esta nota porque este trimestre he mejorado unas cuantas cosas como por ejemplo el calentamiento y no hablo cuando el profesor explica en clase. Y además tengo en las autoevaluaciones un bueno, bueno y regular alto."*

El alumno P5B110809: *"He mantenido los dos trimestres primeros en bien y me merezco un notable porque he ido de peor en mejor, he jugado con mis compañeros, a veces los he ayudado, cada vez hablo menos al ir a asearme y no me han castigado sin clase. He participado en todos los juegos"*.

El alumno P6B100809 justifica su autocalificación diciendo: *"Me merezco un bien porque he mejorado del primer trimestre. He mejorado, he respetado los juegos, al profesor, a los compañeros, he traído todos los días chándal y zapatillas deportivas"*.

Tabla 4.80. Cuadro resumen de la situación-problema 2.2. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Normas de convivencia.	Trabajo en el aula antes de salir al patio, aumento del peso de este aspecto en los "conceptos clave" y firmeza por parte del profesor.	Evolución positiva a lo largo del curso y reflexión de los alumnos que reconocen el problema.	Empeoramiento del rendimiento escolar y académico.

4.2.2.3: Utilización del cuaderno de clase en el tercer año de estudio

En las clases de Educación Física los alumnos utilizan un cuaderno de clase en el que se refleja, a modo de diario, todo lo que vamos realizando y aprendiendo en la asignatura. Es un cuaderno en el que se anota cada día la fecha, la unidad didáctica en la que nos encontramos y las actividades que realizaremos a lo largo de la sesión. También se anotan en el cuaderno del alumno aquellos aspectos que resulten relevantes o que el profesor considere oportunos de las clases de Educación Física. Al comienzo de cada una de las unidades didácticas que conforman la programación del área el profesor hace que los alumnos anoten los objetivos o "conceptos clave" de la unidad. Estos "conceptos clave" son los objetivos que nos proponemos, las cosas importantes que hay que trabajar y los puntos en los que los alumnos han de poner especial atención. De los "conceptos clave" que copiamos en el cuaderno salen las preguntas que se formulan en los cuestionarios de autoevaluación da cada unidad. Los alumnos son conocedores de esta dinámica de trabajo por lo que la información del cuaderno cobra un aspecto importante.

Soluciones aportadas

El trabajo con el cuaderno es un aspecto de las clases que no gusta demasiado a los alumnos. Lo identifican con un castigo y con algo aburrido ya que forma parte de una de las rutinas de clase.

En este tercer año de investigación la principal solución que hemos aportado es la de descubrir a los alumnos las ventajas que se pueden sacar del cuaderno. Estas son: la información que surge de los conceptos clave y las actividades que vamos a realizar. También se muestra que los conceptos clave saldrán en los cuestionarios de autoevaluación al final de las unidades didácticas.

Ventajas

El trabajo con el cuaderno se ha desarrollado desde el comienzo del primer curso en el que hemos desarrollado la investigación. Desde ese momento se ha evolucionado mucho hasta llegar a utilizar el cuaderno como herramienta para obtener información y aprovecharla en el beneficio propio. Por otro lado, a lo largo de los cursos, se ha avanzado enormemente en la corrección y gestión del cuaderno de clase. Esta ha pasado de ser realizada por el profesor a ser realizada completamente en todos sus aspectos por los alumnos. Los cuadernos de clase de los alumnos han sido los mismos a lo largo de los tres años por lo que se ha trabajado el respeto por el material de clase. Con este sistema los alumnos también pueden ver cual ha sido su evolución en el cuaderno de clase a lo largo de los tres años.

Inconvenientes

El mayor de los inconvenientes es la cantidad de tiempo que se ha dedicado a este tema sobre todo durante el primer año de investigación y al comienzo del segundo. Ya durante el segundo y sobre todo el tercer año, la gestión del cuaderno corresponde a los propios alumnos. Esta situación es positiva ya que se los alumnos asumen esa responsabilidad y ese trabajo. El inconveniente es que en ocasiones esta situación no es bien entendida por algunos alumnos y no son capaces de asumir la responsabilidad que se les ha encomendado.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

Mientras que a lo largo del primer curso el maestro tenía que estar muy pendiente de corregir los cuadernos de los alumnos (letra, presentación y ortografía), a lo largo del segundo año se ha ido produciendo una evolución muy positiva en la elaboración del cuaderno de los alumnos. Los alumnos realizan la actividad de una manera más rápida y eficaz por lo que se tarda menos tiempo y esto repercute en que se realiza una tarea motriz más prolongada. Los alumnos son capaces de asimilar los conceptos que escriben, recuerdan el trabajo que han realizado a lo largo de las sesiones anteriores y en

las unidades didácticas precedentes. Se produce un aprendizaje significativo de los contenidos que además se ve reforzado con la práctica motriz. Durante el segundo curso de investigación en ocasiones los alumnos se corregían ellos el cuaderno o lo cambiaban con algún compañero para corregirlo mutuamente.

En el tercer año de experiencia la gestión del cuaderno ha sido totalmente delegada a los alumnos. Ellos son los encargados de guardar y repartir los cuadernos por turnos, corrigen sus propios cuadernos o los de sus compañeros y se informan de los aspectos que están mal o han de mejorar. Por ultimo el cuaderno de clase se ha convertido en una valiosa fuente de información ya que en él se escriben los "conceptos clave" de cada unidad didáctica. Estos conceptos son los que se trabajarán principalmente y luego son los que saldrán el los cuestionarios de autoevaluación que realizarán los alumnos.

Tabla 4.81. Cuadro resumen de la situación-problema 2.3. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Utilización del cuaderno de clase.	Hacer ver a los alumnos las ventajas del cuaderno de clase como instrumento de evaluación.	Evolución muy positiva de este instrumento de evaluación. Gestión del cuaderno por los propios alumnos.	Algunos alumnos, en ocasiones, malinterpretan la responsabilidad asumida.

4.2.2.4: Orden en la fila para subir y bajar del patio a clase en el tercer año de estudio

Desplazarnos desde el aula hasta las pistas polideportivas es una acción que tenemos que realizar con todos los grupos de alumnos. Dadas las características del centro esta acción ha de realizarse de una manera ordenada.

Soluciones aportadas

Durante el primer año de estudio se establece que los alumnos han de ir en fila por los pasillos y en orden de lista. Para evitar que los alumnos corran, el profesor irá en primer lugar y los alumnos no le podrán adelantar. Los alumnos tampoco podrán hablar en voz alta por el pasillo. A lo largo del segundo año de trabajo con los mismos alumnos se ha actuado de la misma manera añadiendo un compromiso por parte de los alumnos. Este consiste en que para poder ir por los pasillos de la forma que quisieran, nadie nos tuviera que llamar la atención, ni de manera individual ni grupal. Durante el tercer año de estudio se ha seguido con esta dinámica sin que se hayan producido situaciones dignas de mención excepto en muy contadas ocasiones.

Ventajas

Los alumnos aprenden los conceptos y a medida que su aprendizaje se consolida los vamos dotando de autonomía para que ellos sean quienes gestionan, con su comportamiento, los desplazamientos por los pasillos desde el aula a las pistas polideportivas. Los alumnos son los responsables de la forma de desplazarnos. Si cumplen la consigna de que nadie nos llama la atención podemos ir de manera libre. Si nos llaman la atención (quien sea) realizamos ese desplazamiento en silencio, en fila y por orden de lista.

Inconvenientes

A lo largo del curso hemos tenido muy pocos inconvenientes en este sentido ya que todos los grupos han aceptado y han cumplido muy bien las consignas pactadas. El principal inconveniente es que el día que no se han cumplido estas condiciones los alumnos han molestado a otros compañeros, otros maestros y otro personal del centro. Esta situación se ha dado muy pocas veces a lo largo del curso y no por parte de todos los alumnos de un grupo sino por determinados alumnos en particular. Esta es la razón por la que creemos que merece la pena poner la responsabilidad en manos de los alumnos y hacerlos gestores de determinados aspectos de la clase, en este caso de los desplazamientos desde las aulas hasta el patio.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

Esta situación ha tenido una evolución muy destacada a lo largo de los tres años en los que se ha desarrollado el estudio. Durante el primer año de experiencia los alumnos suben y bajan por los pasillos por

orden de lista y detrás del profesor. Los alumnos no pueden correr ni hablar. Si algún alumno no cumple estas normas pasa a ocupar el ultimo lugar de la fila y si el mal comportamiento persiste, el alumno se quedará sin participar en esa sesión de clase. Durante el segundo año, y a medida que los alumnos asimilan los conceptos, las normas se van haciendo más flexibles. Al comienzo del segundo año seguimos subiendo y bajando por orden de lista pero paulatinamente trabajamos que el orden sea libre y que se puede hablar en voz muy baja. La consigna para poder desplazarnos así es que nadie nos llame la atención ni individual ni colectivamente. Al final del curso los alumnos suben y bajan sin ir en fila, hablando en voz muy baja y sin ir detrás del profesor. En el tercer año de estudio se mantiene la gestión de los desplazamientos por parte de los alumnos y no se producen incidentes.

Tabla 4.82. Cuadro resumen de la situación-problema 2.4. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Orden al realizar los traslados.	Los alumnos gestionan la forma de realizar los traslados en función de la manera en los que se realicen.	Los alumnos asumen la responsabilidad de la forma de realizar los traslados.	En algunas ocasiones los alumnos no han cumplido en su forma de realizar esta actividad y han sido recriminados por otros maestros.

4.2.2.5: Actuación con los alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma español en el tercer año de estudio

Esta situación no se ha producido a lo largo de este tercer año de estudio excepto en situaciones muy puntuales. Durante este año se ha producido la incorporación de un solo alumno nuevo al centro. Este alumno desconocía por completo el idioma español.

Soluciones aportadas

Para el conocimiento de este alumno que se ha incorporado en el último trimestre del curso escolar, la dinámica de actuación ha sido

similar en todos los casos anteriores. En primer lugar el maestro se presenta al alumno y le muestra la forma de trabajo que seguimos en las clases de Educación Física, así como la forma en la que realizamos la evaluación del trabajo y la calificación. Seguidamente el alumno se ha ido incorporando al trabajo normal con el resto de los compañeros de clase. En la unidad en la que nos encontramos el alumno nuevo no participa en los procesos de autoevaluación, ya que su labor es conocer la dinámica de las clases a través de la imitación y el sistema de evaluación del área a través de las explicaciones del profesor. Una vez que ha conocido el sistema de evaluación participará del mismo al comienzo de la siguiente unidad didáctica que corresponda según nuestra programación didáctica.

El alumno al que nos referimos, demanda una atención especial ya que desconoce totalmente el idioma. En el aspecto motriz no demanda ningún tipo de adaptación curricular. No tenemos datos en el expediente académico ya que el alumno procede de un país extranjero. Para dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje hemos de esforzarnos en aspectos relacionados con la imitación y la atención individualizada. Dado el profundo nivel de desconocimiento del idioma por parte del alumno no se han podido realizar los cuestionarios de autoevaluación ni la ficha de autocalificación que realizamos en clase de manera escrita. Estos procesos se han tenido que desarrollar con mucho esfuerzo, de manera oral mediante entrevistas individuales y adaptando los contenidos que queremos trabajar con este alumno.

Ventajas

La mayor ventaja de esta forma de actuar es que este alumno nuevo se ha ido integrando progresivamente tanto en el grupo clase como en la metodología en el área de Educación Física. Otra ventaja destacable es el papel que toman el resto de compañeros hacia el alumno nuevo. Los alumnos perciben el esfuerzo que realiza el profesor para integrar al alumno nuevo y el resto de los alumnos imitan esta situación, por lo que también hacen un esfuerzo para comunicarse con el compañero.

Inconvenientes

El principal inconveniente que se ha derivado de esta situación es que he tenido que adaptar los contenidos con este alumno de reciente incorporación y dar un papel mucho más importante a los contenidos actitudinales. Esta situación se ha producido por el comportamiento

disruptivo que el alumno presenta en determinadas ocasiones y que hace que la dinámica de las sesiones se vea afectada. El resto de los alumnos han reaccionado de una manera muy adecuada, no han entrando en las provocaciones de este alumno, le han ayudado en la medida de sus posibilidades y han entendiendo que su forma de comunicarse era a través de las llamadas de atención que ha mostrado.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los trimestres

Esta situación se ha producido a lo largo del último trimestre del curso, que es cuando se ha incorporado este alumno al centro. Por lo tanto la evolución que ha presentado esta situación no ha sido a lo largo de los trimestres sino a lo largo de las últimas semanas de curso escolar.

Durante las dos o tres primeras semanas en las que se ha incorporado este alumno su desconocimiento del idioma le ha condicionado mucho por lo que su forma de comunicarse era a través de señas y gestos. Durante los “tiempos libres” (recreos y trabajos individuales) estaba constantemente peleando con otros compañeros. A partir del primer mes de de estancia en el centro se ha comenzado a ver una evolución positiva en el alumno, que ha ido aprendiendo palabras para comunicarse así como las rutinas de clase. En el ultimo mes de curso se ha ido consolidando esta evolución, si bien, muy despacio. El alumno cada vez se comunica mejor pero he tenido que seguir adaptando los cuestionarios de autoevaluación puesto que no es capaz de entender determinados conceptos. Al finalizar el curso hemos conseguido que las conductas disruptivas hayan disminuido enormemente hasta prácticamente desaparecer. La comunicación oral ha mejorado mucho así como la asimilación de normas y rutinas en el área de Educación Física. Todos estos avances han sido fruto de un trabajo coordinado entre los diferentes maestros tanto tutores como especialistas y también del efecto del Plan de Acogida del centro en el que se ha involucrado al maestro encargado de impartir la compensación educativa y se ha trabajado con la familia a través de los servicios sociales municipales.

Tabla 4.83. Cuadro resumen de la situación-problema 2.5. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Actuación con los alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma.	Adaptaciones metodológicas para los alumnos con desconocimiento total del idioma.	Integración paulatina de los alumnos inmigrantes.	Dadas las características del alumno, se han tenido que priorizar con el los contenidos actitudinales.

4.2.2.6: Peticiones de "deporte libre" en el tercer año de estudio

La petición de "deporte libre" ha constituido, a lo largo de los tres años de estudio, una de las peticiones más constantes que han realizado los alumnos. Esta situación se ha dado cuando se han producido dos circunstancias muy concretas. En primer lugar cuando el trabajo o la tarea que tenemos programada no son del agrado de los alumnos y en segundo lugar cuando coincidimos en las pistas polideportivas del patio del colegio con otros grupos de alumnos que si están realizando actividad libre con otro maestro.

Soluciones aportadas

La solución que hemos adoptado es la de mostrar a los alumnos la comparación del área de Educación Física con el resto de las áreas. Los propios alumnos se han dado cuenta de que en Matemáticas, Lengua Castellana, Ingles, Conocimiento del Medio, Música… no se hace actividad libre y tampoco la demandan. A partir de aquí hemos explicado a los alumnos que el "deporte libre", entendido como que cada alumno haga lo que quiera, no se realizará en nuestras clases de Educación Física. Por otro lado se ha explicado a los alumnos en qué consiste una programación didáctica y que tenemos un trabajo que hacer y unos contenidos que tratar. Los alumnos, que ya son del tercer ciclo de primaria, poco a poco asimilan esta situación y las peticiones de deporte libre han disminuido sensiblemente.

Ventajas

La principal ventaja es que los alumnos han dejado de plantear esta demanda. Durante este tercer año prácticamente han desaparecido las

peticiones. Por otro lado el profesor ha planteado la reflexión a los alumnos con una pregunta que les he formulado, esta ha sido: ¿Por qué sólo planteáis el "deporte libre" cuando hay que esforzarse en clase, no os gusta lo que tenemos que trabajar, o cuando veis a los otros compañeros realizarlo? ¿Por qué el resto de los días no lo planteáis? De esta pregunta se deduce que los alumnos han de aprender a ser más responsables y responder e implicarse cuando la actividad nos gusta y cuando no nos gusta tanto. Sobre todo a lo largo del tercer año de estudio esta situación ha sido muy bien entendida por parte de los alumnos e incluso se ha dado la circunstancia de que cuando algún alumno lo ha planteado el resto de compañeros le ha respondido de manera negativa ya que a ellos si les gusta la actividad que nos toca realizar o les han planteado la reflexión que yo les planteé en su momento.

Inconvenientes

El mayor inconveniente es que los alumnos que están menos implicados en el área de Educación Física, siguen planteando la realización de "actividad libre" cuando no les gusta el trabajo programado para ese día o cuando coinciden en la pista polideportiva a la misma hora con otro grupo que esta haciendo esta actividad libre.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

Durante el primer curso en el que se ha desarrollado este estudio, las peticiones de "deporte libre" por parte de los alumnos fueron bastante frecuentes. A medida que fue pasado el curso lo plantean cada vez menos, ya que poco a poco los alumnos iban asimilando las explicaciones que yo les daba sobre este aspecto. La reflexión que planteo a los alumnos es que al igual que en otras áreas no se hace actividad libre, en Educación Física tampoco se puede hacer. Durante el segundo año de estudio se ha producido una significativa reducción de peticiones de "deporte libre" por parte de los alumnos. Al mismo tiempo se produce un paulatino proceso de asimilación de que es inconcebible realizar esa actividad ya que tenemos un trabajo que realizar. Aún así, hay ocasiones en las que determinados alumnos demandan realizar "deporte libre". A lo largo del tercer año de estudio se ha mantenido la tendencia del segundo año y se ha ido disminuyendo paulatinamente la demanda de "deporte libre" sobre todo por parte de algunos alumnos. En los casos en los que se ha producido esta demanda, ya son los propios alumnos los que justifican a sus compañeros el que no se realice.

Tabla 4.84. Cuadro resumen de la situación-problema 2.6. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	Soluciones aportadas	Ventajas	Inconvenientes
Peticiones de "deporte libre".	Comparación del área con otras y preguntar a los alumnos si en las otras áreas hacen "actividad libre".	Los alumnos entienden que no se puede hacer "deporte libre".	Algunos alumnos aún lo plantean de vez en cuando.

4.2.3. Situación-problema 3. Información a los alumnos para su evaluación en el tercer año de estudio

Para realizar los procesos de autoevaluación, evaluación compartida con el profesor, autocalificación y calificación dialogada los alumnos han de tener una serie de informaciones sobre sus aprendizajes. Las herramientas y los cauces por los cuales los alumnos obtienen esta información, así como la utilización que se hace de la misma es lo que tratamos en este epígrafe.

Soluciones aportadas

A lo largo de los tres años de estudio se ha ido facilitando a los alumnos información por diferentes medios. También se les está enseñando y concienciado para que utilicen la información y los instrumentos de evaluación en su propio beneficio.

Los cuestionarios de autoevaluación, las fichas de autocalificación, las entrevistas individuales y grupales, el cuaderno de clase, la información que proporciona el profesor y la exposición de los criterios de evaluación en un lugar visible del aula son herramientas de las que los alumnos se pueden servir para realizar su evaluación.

Los propios alumnos han sido conscientes de esta situación y así lo han reflejado en las entrevistas individuales y grupales realizadas en el tercer año de estudio. Así podemos ver en la entrevista grupal numero ocho como a la pregunta del profesor: ¿sabéis lo que tenéis que hacer para mejorar? La respuesta es un si unánime. Y a la pregunta ¿Cómo lo sabéis, de donde sacáis esa información? Los alumnos responden de esta manera:

El alumno P5B130809 responde: *"Esa información la sacamos de una hoja que colgaste tú"* (criterios de evaluación expuestos en la corchera del aula).

El alumno P5B070809 responde: *"Pues también al ponernos las notas vemos los errores y los podemos corregir"*.

El alumno P5B160809 responde: *"Con las autoevaluaciones que hacemos que tú nos pones mejora esto o bien"*.

El alumno P5B010809 responde: *"Con el cuaderno"*.

El alumno P5B180809 responde: *"Porque tú nos lo dices… y un montón"*.

También lo podemos ver en los resultados obtenidos en el cuestionario sobre el propio sistema de evaluación realizado en el tercer año de estudio, curso 2008/2009. Este cuestionario nos muestra en la pregunta diez como el 87,22% de los alumnos sabe lo que tiene que hacer para aprender más y sacar mejores notas siempre o casi siempre. Al preguntar como lo han sabido, los alumnos responden que sus fuentes de información son, entre otras, las siguientes: El profesor (25,53%), los cuestionarios de autoevaluación (20,69%), el cuaderno de clase (19,14%) y los criterios de evaluación de las clases (2,12%).

Entendemos que esto nos demuestra que los alumnos han conocido los distintos instrumentos de evaluación con los que trabajamos y han sabido utilizarlos en su beneficio. En primer lugar para obtener información y en segundo lugar para utilizar esa información.

Ventajas

La principal ventaja es que los alumnos utilizan de manera cada vez más eficaz la información que obtienen de los instrumentos de evaluación que utilizamos en clase y aprenden a utilizarla en su propio beneficio. Los alumnos han conocido varios instrumentos de evaluación diferentes y asimilan que cuanta más información tengan es más sencillo realizar sus procesos de evaluación, saber donde han de mejorar y, como consecuencia de todo esto, mejorar en su rendimiento académico.

Inconvenientes

En ocasiones de producen fallos o errores cuando ya parecía que se había asimilado la utilización de los instrumentos de evaluación. Hay determinados alumnos que tienden a reproducir evaluaciones y

calificaciones a pesar de que su aprendizaje y su esfuerzo han cambiado. También hay alumnos que no se ajustan a la realidad puesto que son muy exigentes con ellos mismos y se valoran por debajo de su nivel real.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

A lo largo del primer año de estudio los alumnos no sabían muy bien a que atenerse al autoevaluarse y autocalificarse. La información que recibían era básicamente a través del maestro en las entrevistas individuales y grupales, de sus propias ejecuciones, de sus compañeros, de los objetivos de la asignatura y de los cuestionarios de autoevaluación que poco a poco han aprendido a utilizar.

Durante el segundo año de estudio se ha producido una gran evolución en el nivel de utilización de los instrumentos de evaluación y en el manejo de la información obtenida. Los alumnos se ajustan cada vez más a la realidad y se aprovechan del sistema de evaluación.

En el tercer año de estudio se ha consolidado aún más el nivel de utilización de los instrumentos de evaluación y se han mejorado. Los cuestionarios de autoevaluación cada vez son más elaborados y tratan aspectos mas definidos, el cuaderno cada vez contiene más información y las entrevistas individuales con los alumnos cada vez se ajustan a aspectos más específicos.

Tabla 4.85. Cuadro resumen de la situación-problema 3. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Información a los alumnos para su evaluación.	Se ha facilitado a los alumnos diversos instrumentos de evaluación de los cuales poder obtener información para su evaluación.	Los alumnos han utilizado estos instrumentos de evaluación de manera cada vez más eficaz.	En ocasiones aparecen errores cuando los aprendizajes ya parecían consolidados.

4.2.4. Situación-problema 4. Importancia dada a las normas de funcionamiento en la dinámica de las clases y en los cuestionarios de autoevaluación en el tercer año de estudio

El peso que ha tenido el aspecto normativo a lo largo de cada uno de los tres cursos en los que se ha desarrollado este estudio ha constituido una situación problemática puesto que los alumnos identifican trabajar bien, esforzarse y aprender con desarrollar un buen comportamiento en las clases y respetar las normas de funcionamiento. Al comienzo del estudio si hemos dado un gran peso al aspecto normativo ya que lo consideramos la base para posteriores aprendizajes. En el tercer año de investigación el aspecto de las normas de convivencia ha seguido la tendencia iniciada el curso anterior. Esta es la de ir disminuyendo en importancia a medida que aumentaba la importancia y consideración el aspecto motriz.

Soluciones aportadas

De nuevo se ha ido recordando a los alumnos la importancia de las normas de funcionamiento de las actividades en las sesiones de clase, en las entrevistas individuales y grupales con el profesor y en los cuestionarios de autoevaluación. A medida que los alumnos han ido aprendiendo y mejorando en el aspecto de las normas de convivencia ha ido disminuyendo su peso en los cuestionarios de autoevaluación, en los conceptos clave de cada unidad didáctica, en las indicaciones del profesor y en las entrevistas individuales y grupales con los alumnos.

Ventajas

El hecho de que el aspecto de las normas de convivencia vaya teniendo paulatinamente menor importancia ya es una ventaja en sí mismo puesto que consideramos que es un tema aprendido y asimilado por los alumnos. Otra ventaja destacable es que una vez consolidado este aspecto nos podemos centrar en el trabajo propiamente motriz.

Inconvenientes

El principal inconveniente es que en ocasiones, cada vez más puntuales, se vuelven a dar situaciones que ya creíamos superadas y en ese momento vuelve a resurgir la importancia de las normas de funcionamiento de las actividades y, como consecuencia, el aumento de su peso en los criterios de evaluación, en los cuestionarios de

autoevaluación y en las entrevistas con el profesor. Esto también repercute en volver a dar menor importancia a los contenidos motrices.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

El peso que ha tenido el aspecto normativo en las clases de Educación Física y en los instrumentos de evaluación a lo largo de los tres años de estudio ha evolucionado mucho.

Durante el primer año de estudio se le dio gran importancia en los criterios de evaluación, en las entrevistas individuales y en los cuestionarios de autoevaluación de los alumnos, en los que ha llegado a suponer hasta el 50% de los ítems de los cuestionarios. A medida que el curso se fue desarrollando disminuyó paulatinamente el peso del aspecto de las normas de funcionamiento de las actividades ya que los alumnos las fueron asimilando y aprendiendo. Al final del curso también tenían un peso elevado pero mucho menos que al principio del curso.

En el segundo año de estudio el peso del aspecto de las normas de funcionamiento de las actividades bajó de manera muy notable ya que los alumnos han aprendido los conceptos y no muestran determinadas conductas. Por esta razón consideramos que no es necesario reflejarlos en tal cantidad tanto en los criterios de evaluación, en las entrevistas individuales y en los cuestionarios de autoevaluación. Al final de este segundo curso se produjo una enorme mejoría en este sentido.

En el tercer año de estudio se comenzó de manera sorprendentemente mala ya que dado que los alumnos mostraron una actitud que ya parecía superada y aprendida, de nuevo tuvo que cobrar mucha importancia el aspecto de las normas de funcionamiento de las actividades en los instrumentos de evaluación. En el segundo y tercer trimestre la situación mejoró muy rápidamente por lo que el peso de estas normas en los instrumentos de evaluación ha bajado mucho en detrimento de los aspectos puramente motrices. Al final del tercer año de estudio los aspectos normativos en los instrumentos de evaluación (como los cuestionarios de autoevaluación y los criterios de evaluación) no superan el 20% del total de los aspectos que evaluamos.

Los propios alumnos también han sido conscientes de esta situación y así lo han reflejado en sus cuestionarios de autoevaluación.

De esta manera podemos ver como el alumno P5B150809 en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica "Iniciación al voleibol", en el primer trimestre del curso 2008/2009, tercer año de estudio, justifica su valoración de la siguiente manera:

"*Yo creo que me merezco esta nota porque he hablado y he molestado un poco a mis compañeros etc.*".

La alumna P6B120809 en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica "Iniciación al voleibol", en el primer trimestre del curso 2008/2009, tercer año de estudio, justifica su valoración de la siguiente manera:

"Porque no me he potado muy bien y no he estado atenta, no he hecho todo bien y porque como no me ha gustado no he puesto interés y por eso merezco esa nota".

La alumna P6B190809 en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica "Capacidades Físicas Básicas", en el primer trimestre del curso 2008/2009, tercer año de estudio, justifica su valoración de la siguiente manera:

"Porque me he parado mucho en el calentamiento, no me he aseado correctamente y he subido casi todos los días las escaleras corriendo y hablando".

Tabla 4.86. Cuadro resumen de la situación-problema 4. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Importancia dada a las normas de funcionamiento.	De nuevo se explican las normas pero los alumnos ya las conocen y las respetan.	Este aspecto deja de tener la relevancia del principio por los aprendizajes de los alumnos.	En ocasiones se dan situaciones que parecían superadas.

4.2.5. Situación-problema 5. Problemas para convertir autoevaluación en autocalificación en el tercer año de estudio

Al finalizar cada trimestre los alumnos han de transformar el fruto de sus autoevaluaciones en autocalificaciones. El problema que se plantea es que los alumnos no saben a que valoración de la autoevaluación corresponden las distintas calificaciones y en ocasiones no saben como autocalificarse.

Soluciones aportadas

La principal solución que se ha adoptado es la de facilitar a los alumnos cada vez más información para que puedan convertir las evaluaciones en calificaciones. A lo largo del tercer año de estudio se ha insistido con la información que ha dado el profesor a los alumnos en el desarrollo de las sesiones de clase y en las entrevistas individuales. También se ha facilitado información a través de los criterios de evaluación del curso (expuestos en clase), de los conceptos clave de cada unidad didáctica (copiados en el cuaderno de clase de los alumnos), de las propias ejecuciones de los alumnos y la información aportada por los propios compañeros.

A parte de todas estas fuentes de información cada vez que realizamos la sesión de autocalificación el profesor explica las equivalencias aproximadas entre las evaluaciones y las calificaciones.

Todas estas fuentes de información han sido percibidas por los alumnos. Así lo han reflejado en las entrevistas individuales y grupales realizadas al final del tercer año de estudio donde la mayor parte de los alumnos han reconocido a estos instrumentos de evaluación como fuentes de información para su evaluación y su calificación. También se ha reflejado esta situación en los resultados obtenidos en el cuestionario sobre el propio sistema de evaluación en el tercer año de estudio (curso 2008/2009). Así, en la pregunta diez de este cuestionario, se muestra como los alumnos mencionan de manera muy elevada a estos instrumentos de evaluación como fuentes de información para aprender más y sacar mejores notas.

Ventajas

A medida que los alumnos van teniendo más información han aumentado sensiblemente el número de coincidencias entre los alumnos y el profesor tanto en los cuestionarios de autoevaluación

como en las fichas de autocalificación. Por esta razón podemos deducir que los alumnos van asimilando el sistema de evaluación y se van aprovechando de él para utilizarlo en su propio beneficio.

Inconvenientes

A lo largo del tercer año de estudio el principal inconveniente que ha surgido es que hay determinados alumnos que siempre se califican en el mismo grado a pesar de que su evaluación cambia en función de sus aprendizajes intereses, motivación, implicación, gusto… Son alumnos que no se valoran en su nivel real. Entendemos que esto puede suceder por varias razones: (1) se valoran por debajo de su nivel ya que no se atreven a ponerse calificaciones altas porque no las obtienen en otras áreas; (2) los alumnos más brillantes son muy exigentes con ellos mismos y se valoran por debajo de su nivel real; y, (3) hay algún alumno que no domina el sistema de evaluación y no se evalúa ni se califica con el valor que merece sino con el que desea obtener.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

Durante el primer año de estudio es cuando se han dado más problemas para que los alumnos sean capaces de transformar sus autoevaluaciones en autocalificaciones ya que los alumnos aún no dominan por completo el sistema de evaluación, los instrumentos y la información que sale de ellos. A final del curso en este primer año de estudio se produce una evolución muy positiva al transformar las evaluaciones en calificaciones.

En el segundo año de estudio los alumnos han mostrado una mejoría muy significativa a la hora de transformas las evaluaciones en calificaciones. Esto se puede observar al comprobar en nivel de coincidencias entre los alumnos y el profesor tanto en los cuestionarios de autoevaluación como en las fichas de autocalificación. Entendemos que esta situación ha sucedido por varias causas entre las que destacamos: (1) el mayor dominio del sistema de evaluación por parte de los alumnos; (2) la mejor interpretación de la información; (3) el mayor nivel de aprendizaje de los alumnos; y, (4) la mayor información obtenida por los alumnos a través del profesor en las entrevistas.

En el tercer año de estudio se sigue con la evolución mostrada durante el curso anterior. Se produce un mayor nivel de dominio de todos los instrumentos de evaluación que empleamos. Los alumnos han aprendido a utilizar la información en su beneficio y a razonar y

justificar sus evaluaciones y calificaciones con un rigor muy alto. También podemos ver como algunos alumnos utilizan estrategias elaboradas por ellos mismos para llevar a cabo sus calificaciones como hacer medias, contar datos o realizar comparaciones.

Tabla 4.87. Cuadro resumen de la situación-problema 5. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Convertir autoevaluación en autocalificación.	Información reiterada a los alumnos sobre los instrumentos de evaluación y como utilizarlos.	Los alumnos aprenden a utilizar el sistema de evaluación.	Algunos alumnos no entienden el sistema de evaluación. No están motivados en el área.

4.2.6. Situación-problema 6. Sinceridad mostrada por los alumnos en el tercer año de estudio

Este apartado resulta fundamental a la hora de realizar los procesos de evaluación mediante la técnica de la autoevaluación del alumnado. Cuando desarrollamos los cuestionarios de autoevaluación sólo se les pide a los alumnos que sean sinceros. Los alumnos han de mostrar esta sinceridad cuando justifiquen sus ejecuciones, sus actitudes y sus aprendizajes de clase.

Soluciones aportadas

Para que los alumnos muestren su sinceridad lo que hemos hecho a lo largo de los tres años de estudio y también en este tercer año es mostrar la sinceridad del profesor. Los alumnos perciben como el profesor es sincero con ellos cuando los dice las cosas en clase y en las entrevistas individuales. Así lo reflejan en las entrevistas individuales y grupales realizadas en el tercer año de estudio en las que la inmensa mayoría de los alumnos afirman que el profesor es sincero con ellos cuando los dice las cosas. La respuesta es si unánime en las entrevistas grupales uno, dos, tres, y ocho. También en las entrevistas individuales cinco, seis, siete y once. En la entrevista grupal nueve la alumna P5B030809 afirma: *"No, o sea, que digo que no siempre"*. La alumna

P5B140809 afirma: *"Muchas veces nos parece injusto pero eres sincero"*. El resto de alumnos que hace esa entrevista afirma que el profesor es sincero siempre con ellos. En la entrevista grupal cuatro el alumno P6A010809 afirma ser sincero *"Muy pocas veces"*. En esta misma entrevista, a la pregunta de si el profesor es sincero, el alumno P6A090809 responde: *"Muy sincero, demasiado"*, el alumno P6A010809 responde: *"Muy sincero"*, el alumno P6A030809 responde: *"Si sincero"*, la alumna P6A040809 responde: *"Muy sincero"*, el alumno P6A100809 responde: *"Muy sincero, te pasas"* y la alumna P6A040809 añade:*"Es que hay cosas que nos hundes"*.

También en los resultados del cuestionario sobre el propio sistema de evaluación realizado al final del tercer año de estudio (curso 2008/2009), se puede observar como en la pregunta siete de dicho cuestionario el 93,61% de los alumnos considera que el profesor es sincero siempre cuando los dice las cosas. En esta misma pregunta podemos observar como el 100% de los alumnos considera que el profesor es sincero con ellos siempre o casi siempre cuando los dice las cosas.

Los alumnos han aprendido a lo largo del curso que no deben inventar cosas que no han sucedido ni falsear la realidad ya que el profesor y el resto de compañeros han sido testigos de las situaciones de clase y esto será tratado en las entrevistas individuales y grupales. Entendemos que esta situación se ha producido por las siguientes causas: (1) todo el grupo clase y el profesor somos testigos de las situaciones de clase, por lo que intentar engañar a todo un grupo es complicado, (2) los alumnos se comparan para evaluarse y calificarse con aquellos compañeros que tienen un nivel tanto motriz, actitudinal, de esfuerzo y de cumplimiento de las normas similar al suyo, por esta razón es complicado manipular las situaciones y por lo tanto los argumentos y justificaciones a la hora de autoevaluarse y autocalificarse; (3) el grado de madurez de los alumnos de quino y sexto cursos de Educación Primaria, se trata de alumnos de once y doce años que ya son perfectamente conocedores, en la mayor parte de los casos, de los contenidos de las clases de Ecuación Física y de sus posibilidades y limitaciones con respecto a ellos.

Ventajas

Se ha mantenido y aumentado sensiblemente el grado de sinceridad que muestran los alumnos. Esto ha sucedido tanto en los cuestionarios de autoevaluación como en las fichas de autocalificación. Otra ventaja

destacable es que cuando los alumnos se han mostrado sinceros, que ha sido en la práctica totalidad de los casos, en nivel de coincidencia ente profesor y alumnos en las autoevaluaciones y las autocalificaciones ha sido muy elevado.

Inconvenientes

A pesar de estar ya en el tercer año de estudio y de que los alumnos ya son perfectamente conocedores del sistema de evaluación, hay alumnos que a la hora de evaluarse y de calificarse se ponen los valores que desean obtener en lugar de los que realmente merecen. Estos alumnos son un número muy minoritarios y entendemos que no han asimilado el verdadero fondo del sistema de evaluación. Esta situación se ha reflejado en las entrevistas individuales y grupales realizadas a los alumnos al final del tercer año de estudio y en los resultados obtenidos en el cuestionario sobre el propio sistema de evaluación del tercer año (curso 2008/2009). En las entrevistas individuales y grupales la inmensa mayoría de los alumnos manifiesta que se califica con la nota que realmente merece. Esta situación la podemos observar en la entrevista grupal numero tres. A la pregunta: ¿Sois sinceros en las autoevaluaciones y en las autocalificaciones? Los alumnos P6A060809, P6A080809, P6A120809, P6A170809, P6A050809 y P6A130809 responden unánimemente que si son sinceros. El alumno P6A010809 en la entrevista grupal numero cuatro ante la misma pregunta responde: *"muy pocas veces"* y ante la repregunta del profesor vuelve a manifestar: *"muy pocas"*. En los resultados del cuestionario sobre el propio sistema de evaluación del tercer año de estudio, en la pregunta ocho, el 91,48% de los alumnos afirma que al calificarse lo hace con la nota que realmente merece. El 8,51% de los alumnos manifiesta que se califica con la nota que quiere obtener.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

La mayor parte de los alumnos se han mostrado muy sinceros ya desde el primer momento en el que se puso en marcha esta experiencia de autoevaluación en el primer año de estudio. Otro grupo de alumnos lo ha ido entendiendo conforme se sucedían las unidades didácticas ya que han visto como debían justificar de forma razonada sus valoraciones y calificaciones. También debían mostrar sinceridad al entrevistarse con el profesor.

En el segundo año de estudio la evolución de la sinceridad de los alumnos ha sido muy positiva. Las entrevistas con los alumnos cada vez son más breves ya que las discrepancias han disminuido y en la inmensa mayoría de los casos coincidimos o llegamos a acuerdos rápidamente. Los alumnos que no habían asimilado el hecho de ser sinceros en sus valoraciones y calificaciones lo han aprendido. Aún sigue habiendo un reducidísimo grupo de alumnos que siempre se evalúa y se califica con los valores que desea y no con los que realmente merece. Estos alumnos no han asimilado el sistema.

En el tercer año de estudio se ha seguido mejorando en este aspecto. Los alumnos se muestran muy sinceros y realistas. Las coincidencias entre las valoraciones de los alumnos y las del profesor son muy frecuentes y los acuerdos rápidos en las entrevistas. Los alumnos han aprendido a valorarse, calificarse y saber lo que realmente merecen en función de sus niveles. Sigue habiendo varios alumnos que ignoran este aspecto y siguen reclamando las valoraciones que quieren en lugar de las merecidas.

Según los resultados del cuestionario sobre el propio sistema de evaluación realizado en el tercer año de estudio (curso 2008/2009) el 95,73% de los alumnos manifiesta ser sincero siempre o casi siempre cuando evalúa su trabajo y se pone las notas.

Tabla 4.88. Cuadro resumen de la situación-problema 6. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Sinceridad.	Mostrar la sinceridad del profesor.	Los alumnos perciben la sinceridad mostrada por el profesor y ellos también se muestran sinceros.	Algún alumno, cada vez en menor número, confunde sus deseos con sus merecimientos.

4.2.7. Situación-problema 7. Los alumnos no saben utilizar los instrumentos de evaluación para evaluarse y calificarse en el tercer año de estudio

Una vez concluida cada unidad didáctica y cada trimestre hemos de realizar los ejercicios de autoevaluación y autocalificación. Se trata de convertir las evaluaciones en calificaciones. A los alumnos les cuesta tomar la iniciativa de ser ellos los encargados de evaluarse y calificarse. Cuando el profesor explica estas actividades los alumnos preguntan por sus situaciones particulares. Esto sucede sobre todo cuando han de ponerse valoraciones y calificaciones altas.

Soluciones aportadas

En el tercer año de estudio se sigue insistiendo en que los alumnos valoren la información que sale de los cuestionarios de autoevaluación. También recordamos que se puede obtener información de los criterios de evaluación de la asignatura que están expresados en el tablón de anuncios de la clase y en la ficha de autocalificación. También son una gran fuente de información para los alumnos los “conceptos clave” que se copian en el cuaderno de la asignatura en cada unidad didáctica, estos “conceptos clave” han proporcionado una gran ayuda a los alumnos para realizar sus evaluaciones. Las explicaciones del profesor también han sido fuente de información para los alumnos ya que éste explica cada una de las situaciones que se pueden dar y ofrece soluciones aproximadas para que los alumnos se hagan una idea de su situación para realizar su autoevaluación y sobre todo su autocalificación.

También a lo largo de este tercer año de estudio seguimos ofreciendo a los alumnos como componente motivacional dos cosas: (1) en primer lugar, poder optar por la calificación más alta en caso de duda entre dos calificaciones siempre que el aspecto actitudinal haya sido bueno; y, (2) en segundo lugar, la de poder optar a la calificación de sobresaliente como calificación final del curso si se han mantenido en la calificación del notable de una manera continuada a lo largo de los tres trimestres que componen el curso.

Ventajas

La principal ventaja es que los alumnos conocen cada vez más instrumentos de evaluación de los que pueden sacar información para

su evaluación y su calificación. Los alumnos aprenden a ser sinceros con ellos mismos, con sus compañeros y con el profesor ya que cada vez tienen más información para darse cuenta de su nivel real. Por otro lado el profesor ha de mostrar su sinceridad con los alumnos ya que hay que dejarlos muy claro que las opciones que se establecen para obtener las calificaciones más altas en caso de duda se dan bajo las circunstancias pactadas.

Por otro lado incluimos aspectos que contribuyen a mejorar y mantener la motivación de los alumnos en las clases de Educación Física.

Inconvenientes

El principal inconveniente es que hay algún alumno, cada vez menos, que no sabe interpretar el sistema de evaluación. Estos alumnos siguen proponiéndose las mismas evaluaciones y calificaciones pese a lo que se trabaje y lo que se aprenda en clase. Otro inconveniente es que hay algún alumno que intenta pervertir el sistema de evaluación intentando utilizar la evaluación compartida y la calificación dialogada como un "negocio" o una "subasta". Estos alumnos piensan que estas actividades se tratan de un proceso de negociación que se resuelve cuando todas partes ceden, y si ellos se proponen evaluaciones y calificaciones muy altas, parten en la negociación desde un punto muy alto y, a poco que cedan, se siguen quedando en un punto muy alto por lo que mayores serán sus resultados después de la "subasta". Esta situación la podemos observar en la entrevista grupal numero cuatro realizada a los alumnos al final del tercer año de estudio, en la que a la pregunta del profesor: ¿Qué evaluación y/o calificación os ponéis, la que queréis o la que creéis que merecéis? El alumno P6A010809 responde: *"Las dos un poco"*. El resto de compañeros P6A060809, P6A080809, P6A120809, P6A170809, P6A050809 y P6A130809 responden que se ponen la que merecen.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

A lo largo del primer año de estudio es cuando los alumnos han tenido más problemas para realizar su autoevaluación y sobre todo su autocalificación. Poco a poco han ido aprovechando la información que salía de los instrumentos de evaluación. Los alumnos siempre preguntaban por sus casos particulares para ponerse la valoración o la calificación que el profesor les indicara pero eso es precisamente lo que hemos tratado de evitar para que los alumnos tomaran la iniciativa

de tomar la decisión de evaluarse y calificarse así como argumentar y justificar razonadamente esa decisión.

En el segundo año de estudio se ha producido una mejoría muy significativa en este sentido. A medida que ha trascurrido el curso los alumnos han ido dominando mucho más los instrumentos de evaluación y se han mostrados más rigurosos consigo mismos. Cada vez son menos los alumnos que necesitan ayuda o la aclaración de algún concepto a la hora de realizar los ejercicios de autoevaluación y de autocalificación.

En tercer año de estudio se ha seguido mejorando, los alumnos han dominado el método de evaluación y algunos lo han hecho demasiado, hasta el punto de pervertirlo y malinterpretar determinados conceptos. Esta situación se ha solucionado en las correspondientes entrevistas individuales con esos alumnos y con los grupos. En este tercer año de estudio aún hay alumnos que, pese a que su trabajo de clase y su nivel de aprendizaje varían, siguen valorándose y calificándose de la misma manera unidad didáctica tras unidad didáctica y trimestre tras trimestre.

Los propios alumnos han sido conscientes de que los cuestionarios de autoevaluación les han servido para saber lo que tienen que hacer, aprender más y sacar mejores notas. Así se refleja en los resultados del cuestionario sobre el propio sistema de evaluación realizado al final del tercer año de estudio (curso 2008/2009). Este cuestionario refleja en la pregunta once como el 87,22% de los alumnos manifiestan que los cuestionarios les sirven para saber lo que tienen que hacer, aprender más y sacar mejores notas siempre o casi siempre.

Tabla 4.89. Cuadro resumen de la situación-problema 7. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Utilización de los instrumentos de evaluación para evaluarse y calificarse.	Se insiste a los alumnos para que valoren y analicen la información que sale de los instrumentos de evaluación que utilizamos.	Los alumnos conocen cada vez más instrumentos de evaluación y como usarlos.	Para algún alumno sigue siendo costoso usar el sistema de evaluación.

4.2.8. Situación-problema 8. Dar argumentos al justificarse en el tercer año de estudio

Tanto en los ejercicios de autoevaluación como en las fichas de autocalificación a los alumnos se les pide que justifiquen de manera razonada el fruto de su evaluación y su calificación. Ante esta situación algunos alumnos no saben como justificarse.

Soluciones aportadas

En el tercer año de estudio se ha insistido a los alumnos para que al justificar, razonar y argumentar en las entrevistas con el profesor, en los cuestionarios de autoevaluación y en las fichas de autocalificación, tienen que basarse en la información que se obtiene de los instrumentos de evaluación. Estos son: (1) la primera parte de los cuestionarios de autoevaluación; (2) los "conceptos clave" de cada unidad didáctica; (3) los criterios de evaluación que vienen expresados en las fichas de autocalificación; (4) sus producciones de clase; y, (5) la información que los proporcionan sus compañeros de clase en las sesiones y la que proporciona el profesor después de las ejecuciones, al final de las clase y en las entrevistas individuales y grupales con los alumnos. Entendemos que si tienen todos estos instrumentos de evaluación en cuenta y se muestran sinceros en sus apreciaciones no tendrán problemas para razonar y justificar sus evaluaciones y calificaciones.

Ventajas

Los alumnos obtienen más cantidad de información. Esta información es obtenida por instrumentos de evaluación diferentes. A medida que han trascurrido las unidades didácticas y los cursos escolares los alumnos han llegado a un nivel de dominio muy bueno de los instrumentos de evaluación y han conseguido obtener información muy relevante para razonar y justificarse cuando se proponen una evaluación y/o una calificación.

Inconvenientes

Nos seguimos encontrando con algún alumno al que le cuesta entender esta reflexión. Estos alumnos se centran en aspectos que carecen de interés o que son anecdóticos para argumentar sus evaluaciones y sus calificaciones.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

A lo largo del primer año de estudio a los alumnos les ha costado mucho entender que tenían que razonar sus evaluaciones y calificaciones, se centraban en aspectos que no tenían mucha importancia y sobre todo en aspectos que tenían que ver con el aspecto normativo de la asignatura.

Durante el segundo año de estudio los argumentos y las justificaciones que utilizan los alumnos han evolucionado muy positivamente. Han sabido centrase en aspectos importantes del área de Educación Física y sus razonamientos son, en ocasiones, muy acertados. Cada vez se centran más en aspectos motrices y de organización de clase.

En el tercer año de estudio se ha confirmado la tendencia del segundo año. Los alumnos han consolidado los aprendizajes de años anteriores e incluso han mejorado el nivel de sus razonamientos, argumentaciones y justificaciones. Han sabido utilizar los instrumentos de evaluación muy adecuadamente y han aprendido como gestionar la información que el propio sistema de evaluación les proporciona.

De esta manera podemos encontrar en los cuestionarios de autoevaluación de los alumnos justificaciones y razonamientos como los siguientes:

El alumno P5B170809, en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica de "Habilidades Atléticas", en el tercer trimestre del curso 2008/2009 se justifica diciendo: "*Porque mi comportamiento es mucho mejor que el del trimestre pasado y además he hecho bastante bien el lanzamiento de jabalina, el salto de longitud y el relevo largo"*.

El alumno P6A110809, en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica de "Iniciación al Balonmano", en el segundo trimestre del curso 2008/2009 se justifica de la siguiente manera: *"Porque he adelantado el pie contrario al lanzar, también he girado el tronco al realizar el lanzamiento y porque he realizado bien algunos tipos de pases, y he conseguido recepcionar los pases de mis compañeros"*.

El alumno P6B030809, en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica de "Iniciación al Voleibol", en el primer trimestre del curso 2008/2009 se justifica diciendo: "*Porque siempre me he parado en el calentamiento y no he sabido hacer el toque de dedos y antebrazos y tampoco me ha salido el saque de tenis"*.

Tabla 4.90. Cuadro resumen de la situación-problema 8. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	Soluciones aportadas	Ventajas	Inconvenientes
Dar argumentos al justificarse.	Se insiste a los alumnos sobre la utilización de los instrumentos de evaluación.	Los alumnos obtienen más información y la utilizan para argumentar y justificar en su beneficio.	Algunos alumnos se centran en aspectos que nada tienen que ver con los contenidos trabajados.

4.2.9. Situación-problema 9. Identifican las sesiones de autoevaluación con examen y con algo aburrido en el tercer año de estudio

Esta situación que comenzó a suceder al final del primer año de estudio ha seguido sucediendo durante el segundo y el tercer año de estudio. Algunos alumnos identifican los ejercicios de autoevaluación y de autocalificación que hacemos después de cada unidad didáctica y al final de cada trimestre con ejercicios de exámenes escritos.

Soluciones aportadas

La principal solución a lo largo de este tercer año de investigación ha sido, como ya sucedió el curso anterior, la de informar sobre las ventajas que tienen los instrumentos de evaluación y hacer ver a los alumnos que la información que de ellos de saca puede ser utilizada en su propio beneficio.

Ventajas

Cada vez son más los alumnos que se dan cuenta de las diferencias entre los ejercicios de autoevaluación y los exámenes. Poco a poco se han ido asimilando por parte de los alumnos las ventajas que les ofrece los cuestionarios de autoevaluación. Estas ventajas son, sobre todo, por la información que les proporciona para poder mejorar en las clases y como consecuencia aumentar el nivel de sus aprendizajes. Así lo reflejan una gran parte de los alumnos en las entrevistas individuales y grupales realizadas al final del tercer año de estudio (curso 2008/2009).

Inconvenientes

Una parte de los alumnos siguen identificando los ejercicios de autoevaluación y de autocalificación con exámenes escritos, a pesar de que utilicen bien el instrumento de evaluación, saquen información de él y la utilicen para mejorar su aprendizaje. Esta situación se puede observar en los resultados del cuestionario sobre el propio sistema de evaluación realizado por los alumnos al final del tercer año de estudio (curso 2008/2009). En la pregunta once de este cuestionario el 4,25% de los alumnos afirma que los cuestionarios de autoevaluación no le sirven para nada. Esta situación entendemos que puede suceder por varias razones: (1) que existe un grupo muy reducido de alumnos (dos ó tres) que siguen sin entender el sistema de evaluación y por lo tanto el funcionamiento de los instrumentos de evaluación que utilizamos, se trata de alumnos con Necesidades Educativas Especificas de Apoyo Educativo de tipo intelectual que muestran dificultades al trabajar los aspectos cognitivos de la asignatura; (2) hay alumnos que no progresan en la asignatura por distintas circunstancias, por su condición motriz, por la falta de motivación, por las características del área…; (3) hay alumnos a los que las características de los ejercicios de autoevaluación se les asemejan a los exámenes escritos y los asocian a ellos; y, (4) existen alumnos a los que simplemente no los gusta realizar estos ejercicios, aunque luego si saben utilizar el sistema de evaluación.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

En el primer año de estudio es cuando se comenzó a dar esta situación, concretamente en el tercer trimestre del curso. Tal vez ha sucedido porque los ejercicios de autoevaluación y autocalificación tienen elementos similares a los de los exámenes escritos (cada alumno hace el suyo, no se puede hablar, se hace por escrito sobre un papel y hay que entregarlo al profesor para que lo lea).

Cuando comenzó el segundo año de estudio esta situación se ha ido repitiendo por lo que al final del primer trimestre consideré que había que aclarar a los alumnos las diferencias que existían entre los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación y los exámenes escritos. A medida que se iban realizando los cuestionarios y las fichas se mostraban las diferencias (no hace falta estudiar, no nos separamos del compañero, nos da información para poder evaluarnos, el profesor no lo corrige, el profesor no pone calificación, solo muestra su acuerdo o su desacuerdo…)

Durante el tercer año de investigación la situación se ha seguido dando pero con la salvedad de que en cada vez en un número menor de alumnos. Los alumnos a los que no les gusta realizar estos ejercicios han sido siempre los mismos, a pesar de que en algunos casos, luego saben utilizar muy bien estos instrumentos de evaluación en su favor. Hay alumnos que muestran su descontento con la actividad porque no les gusta lo que tienen que poner y otros porque no se han sentido motivados por la asignatura en ningún momento y en ninguna actividad. En esta tampoco.

Tabla 4.91. Cuadro resumen de la situación-problema 9. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Identificación de autoevaluación con examen.	Informar a los alumnos sobre las ventajas de los instrumentos de evaluación que utilizamos.	Los alumnos asimilan las ventajas de los instrumentos de evaluación y lo diferencian con el examen.	Algunos alumnos identifican autoevaluación y autocalificación con examen.

4.2.10. Situación-problema 10. Tienden a poner evaluaciones y calificaciones repetidas unas unidades didácticas tras otras en el tercer año de estudio

A lo largo del tercer año de estudio determinados alumnos han continuado poniéndose las mismas evaluaciones y calificaciones unidad tras unidad y trimestre tras trimestre. No han tenido en cuenta su trabajo de clase, ni sus aprendizajes, ni sus progresos, ni su esfuerzo e interés. Estos alumnos tienden a repetir una y otra vez sus evaluaciones y calificaciones, se limitan a hacerlo de forma rutinaria, sin reflexionar, sólo por cumplir. No prestan el menor interés por la actividad.

Soluciones aportadas

Al igual que en cursos anteriores la solución adoptada en este sentido ha sido la hacer ver al alumno que si el trabajo y el aprendizaje ha sido diferente tanto la evaluación como la calificación también han de ser

diferentes. Para esto nos ayudamos de los propios cuestionarios de autoevaluación de los alumnos y de sus producciones de clase.

Ventajas

Durante la entrevista que mantenemos con los alumnos de manera individual conseguimos que estos reflexionen, al menos por unos instantes, sobre su propia práctica, sobre sus propios aprendizajes y sobre su trabajo de clase. Los proponemos que lo comparen con el de otras unidades didácticas, y lo valoren.

Inconvenientes

A pesar de los esfuerzos que mantenemos en las entrevistas individuales, nos encontramos con varios alumnos que únicamente son capaces de reflexionar en las entrevistas con el profesor cuando éste lo demanda, cuando los motiva y cuando los incita. Estos alumnos no son capaces de tomar ellos esa iniciativa por sí solos y continúan repitiendo sus evaluaciones y sus calificaciones una vez tras otra.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

A lo largo del primer año de estudio se produjo una doble situación en este aspecto. Por un lado había alumnos que sistemáticamente repetían sus evaluaciones y calificaciones a pesar de que su trabajo y sus aprendizajes cambiaban. Por otro lado había alumnos que se ponían las mismas evaluaciones y calificaciones tal vez por miedo a ponerse otras más altas.

Durante el segundo año de estudio, el grupo de alumnos que se mostraba más tímido con sus evaluaciones y sus calificaciones ha asimilado progresivamente el sistema de evaluación y ha aprendido a utilizar el método. El grupo de alumnos que por sistema se valoran siempre igual, lo han seguido haciendo a pesar de las indicaciones del profesor. Estos alumnos son cada vez menos numerosos.

En el tercer año de estudio nos seguimos encontrando con un grupo de alumnos (muy reducido) que siguen repitiendo sus evaluaciones y calificaciones unidad tras unidad.

La mayor parte de los alumnos han evolucionado en sus aprendizajes, en sus evaluaciones y en sus calificaciones. Los propios alumnos también han sido conscientes de esta situación y así lo han reflejado en las entrevistas individuales y grupales realizadas al final del tercer año de estudio (curso 2008/2009). También se puede observar esta

situación en los resultados del cuestionario sobre el propio sistema de evaluación realizado al final del segundo año de estudio (curso 2007/2008). En este cuestionario podemos ver como en la pregunta once el 68,2% de los alumnos afirma que desde que utiliza este sistema de evaluación su aprendizaje ha mejorado siempre o casi siempre. En la pregunta doce de este mismo cuestionario el 71,3% de los alumnos afirma que desde que utilizan este sistema de evaluación sus notas han mejorado siempre o casi siempre.

Tabla 4.92. Cuadro resumen de la situación-problema 10. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Los alumnos tienden a poner evaluaciones y calificaciones repetidas.	Se hace ver al alumno que si su trabajo y su aprendizaje son distintos su evaluación y su calificación también son distintas.	Conseguimos que los alumnos reflexionen sobre su proceso de aprendizaje.	Algunos alumnos no están motivados con la asignatura y no se interesan por hacer estas reflexiones.

4.2.11. Situación-problema 11. Saben la importancia del aspecto motriz pero se siguen centrando en el normativo en el tercer año de estudio

Esta situación sucede a la hora de justificar y razonar las causas por las que los alumnos creen que son merecedores de las distintas evaluaciones y calificaciones. En el tercer año de estudio esta situación se ha seguido produciendo, pero se ha dado en menor medida que en los cursos anteriores.

Soluciones aportadas

En este tercer año de estudio hemos seguido insistiendo en el trabajado con los alumnos para que presten mayor atención e importancia a los contenidos específicos del área de Educación Física ya que su importancia en las sesiones de clase ha aumentado considerablemente.

Ventajas

Poco a poco los alumnos van asimilando los contenidos específicos del área de Educación Física y los van dando mas importancia a la hora de razonar, argumentar y justificar en sus ejercicios de autoevaluación y autocalificación. Esto ha sucedido a medida que estos contenidos específicos han ido ganando peso en las clases.

Inconvenientes

Hay un grupo de alumnos que siguen insistiendo en el aspecto normativo a la hora de razonar sus evaluaciones. Tal vez puede ser por el gran peso que hemos dado al aspecto normativo a comienzo del primer año de estudio y el recuerdo que ha quedado de eso en los alumnos. Ya en el tercer año de estudio aún hay alumnos que justifican sus evaluaciones y calificaciones con aspectos que, después de tres años de estudio, resultan anecdóticos y carecen de importancia. En este sentido podemos observar como en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica "Juegos Tradicionales" en el tercer trimestre del curso 2008/2009 el alumno P6A050809 hace una justificación como esta: *"Porque creo que esta unidad se me ha dado muy bien y porque tengo el cuaderno muy ordenado"*.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

Durante el primer año de estudio el aspecto normativo tuvo una enorme importancia y así se reflejó a la hora de justificar y argumentar por parte de los alumnos en los cuestionarios de autoevaluación y en las fichas de autocalificación. Según se desarrolló el curso aumentó la importancia de los contenidos específicos del área.

Durante el segundo año de estudio se ha producido la consolidación de la importancia de los contenidos específicos del área. Los alumnos se han centrado en ellos ya que se ha producido un gran aprendizaje de los contenidos normativos a pesar de que sigue habiendo alumnos que no asimilan esta cuestión.

En el tercer año de estudio se ha progresado ligeramente con respecto al año anterior, los alumnos se van centrando más en los contenidos propios del área, que es lo que mayoritariamente trabajamos en clase, y lo que mayor importancia tiene una vez que se han aprendido y asimilado los contenidos normativos. En este tercer año de estudio todavía hay alumnos que se siguen basando en los contenidos normativos al justificar sus evaluaciones y calificaciones. En este

sentido, podemos observar en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica "Iniciación al Hockey" en el tercer trimestre del curso 2008/2009 como el alumno P6A170809 se justifica de la siguiente manera:*"Porque me he ido esforzando durante esta UU DD, he respetado a mis compañeros y al profesor y he mejorado el calentamiento"*.

Tabla 4.93. Cuadro resumen de la situación-problema 11. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Importancia del aspecto motriz.	Se insiste a los alumnos sobre la importancia de los contenidos propios del área que han ganado mucho peso en las sesiones.	Los alumnos lo asimilan y utilizan este aspecto para argumentar y justificar sus evaluaciones.	Algunos alumnos siguen argumentando y justificando en base al aspecto normativo.

4.2.12. Situación-problema 12. A los alumnos les cuesta asimilar lo que significa el progreso en capacidades y habilidades (contenidos propios del área de Educación Física) en el tercer año de estudio

Como consecuencia de la situación problema anterior se da esta otra situación. Hemos puesto como ejemplo a los alumnos las Capacidades Físicas Básicas y las Habilidades Físicas Básicas de contenidos propios del área de Educación Física. Hemos utilizado estos contenidos porque entendemos que son los que más fácilmente pueden entender los alumnos como contenidos propios del área de Educación Física.

Soluciones aportadas

Hemos insistido a los alumnos para que sean ellos quienes se den cuenta de que cada vez son capaces de realizar tareas motrices más complejas, esfuerzos físicos más prolongados y de mayor intensidad, movimientos más específicos, asimilar conceptos y utilizar tácticas y estrategias determinadas de cada actividad. Todo esto se ha reflejado

en los cuestionarios de autoevaluación que cada vez son más concretos a la hora de tratar estos aspectos.

Ventajas

Los alumnos van asimilando conceptos nuevos, situaciones de clase cada vez más complejas, y van mostrando aprendizajes cada vez más específicos. Por otro lado se va cumpliendo el principio de progresión de los aprendizajes.

Inconvenientes

Hay alumnos a los que les cuesta mucho asimilar los contenidos propios de la asignatura y su progresión y evolución con respecto a ellos.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

A lo largo del primer año de estudio la evolución de los alumnos en cuanto a las capacidades y las habilidades ha sido muy alta. Les ha costado asimilar que cada vez son capaces de realizar mejor las ejecuciones de clase. De la misma manera les ha costado plasmarlo en sus argumentos y razonamientos en autoevaluaciones y autocalificaciones.

Durante el segundo año de estudio a los alumnos les va resultando paulatinamente más fácil reconocer sus progresos en los contenidos propios de la asignatura. Es lo que hemos llamado progresar en Capacidades y Habilidades Físicas Básicas. Esta situación se da, en nuestra opinión, por varios factores: (1) la evolución motriz de los alumnos; (2) por el aprendizaje del sistema de evaluación; y, (3) por el mayor tiempo de práctica que hemos tenido en clase al no emplear tiempo en otros aspectos ya aprendidos y asimilados por los alumnos.

En el tercer año de estudio casi todos los alumnos asimilan cuales han sido sus progresos en los contenidos propios de la asignatura. Así lo reflejan en sus justificaciones en los cuestionarios de autoevaluación y en las fichas de autocalificación. Son perfectamente conscientes de lo que eran capaces de hacer al comienzo del curso y al final del mismo (e incluso dentro de la misma unidad didáctica) y la evolución que han mostrado. A pesar de ser el tercer año de estudio hay determinados alumnos que no han sido capaces de asimilar estos conceptos. Un ejemplo de esta situación la podemos observar en el cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica “Habilidades Atléticas” realizada en el tercer trimestre del curso 2008/2009, en el tercer año de

estudio, donde el alumno P6A010809 justifica su evaluación de la siguiente manera: *"Creo que me merezco esto porque he mejorado en todo menos en una carrera que me asfixié y no pude correr más, en el salto de longitud mejoré y en lanzamiento de peso también"*.

Tabla 4.94. Cuadro resumen de la situación-problema 12. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Asimilación del progreso en capacidades y habilidades.	Insistimos a los alumnos para que se den cuneta que son capaces de realizar tareas motrices cada vez más complejas.	Los alumnos realizan aprendizajes más específicos y se dan cuenta de ello.	Hay alumnos que a pesar de progresar motrizmente no asimila el concepto.

4.2.13. Situación-problema 13. Discrepancias entre las autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor en el tercer año de estudio

En el tercer año de estudio no se ha producido ninguna discrepancia entre las autocalificaciones del profesor y las propuestas de los alumnos una vez realizadas las entrevistas individuales ente ambos para realizar la calificación dialogada.

Soluciones aportadas

Al no surgir ninguna discrepancia no se ha tenido que solucionar ninguna situación a través de la participación del resto de los alumnos de la clase. Lo que si ha sucedido es que algún alumno se ha propuesto una calificación diferente a la propuesta del profesor. En estos casos se ha llegado a acuerdos muy rápidamente en las entrevistas individuales realizadas.

Ventajas

La principal ventaja que se deduce de esta situación de ausencia de discrepancias es que los alumnos han asimilado el sistema de evaluación, han sido objetivos y realistas.

Inconvenientes

Hay alumnos que cuando no coinciden con el profesor en las apreciaciones, no se preocupan por justificar su autocalificación. Yo les muestro mi desacuerdo y ellos no insisten, aprueban mi decisión sin más. Pensamos que esta situación puede darse por miedo por parte de los alumnos a enfrentarse con la opinión del profesor o por terminar la entrevista cuanto antes.

Evolución de la situación a lo largo de cada uno de los cursos

En el primer año de estudio se han realizado los ejercicios de autoevaluación y de autocalificación en dos trimestres. Se han producido dos discrepancias entre las autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor.

A lo largo del segundo año de estudio los alumnos han realizado los ejercicios de autoevaluación y de autocalificación en los tres trimestres del curso y en las calificaciones de fin de curso. A lo largo de todo este curso se ha producido una única discrepancia.

En el tercer año de estudio no se ha producido ninguna discrepancia después de las entrevistas individuales entre el profesor y los alumnos en los tres trimestres del curso y en la calificación final del curso.

Esta situación la han percibido los alumnos y así lo reflejan en las entrevistas individuales y grupales realizadas al final del tercer año de estudio (curso 2008/2009) donde muestran mayoritariamente que lo que han aprendido, lo que han trabajado y su esfuerzo, se ha visto reflejado fielmente en su calificación. Esta situación la podemos observar en las entrevistas grupales numero uno, dos y tres. En ellas los alumnos de manera unánime afirman que la calificación que han obtenido al final del curso refleja fielmente su trabajo y sus aprendizajes de clase. En la antevista grupal numero cuatro podemos observar como ante esta misma pregunta, la alumna P6A090809 afirma: "*yo creo que no, ósea, la nota que me has puesto es mejor de lo que yo merezco*" y continua: "*Es que no me importa sacar un sobresaliente, pero ¿Si tú me la has puesto...?*". El profesor responde: "*No, pero te la has puesto tú. ¿Tú estabas de acuerdo conmigo cuando te la pusiste?"* A lo que la alumna P6A090809 responde: "*si*".

También se puede observar en los resultados del cuestionario sobre el propio sistema de evaluación realizado a los alumnos al final del tercer año de estudio (curso 2008/2009) como en la pregunta cinco de este

cuestionario el 74,46% de los alumnos afirma estar siempre o casi siempre de acuerdo con el profesor a la hora de evaluarse y de calificarse.

Tabla 4.95. Cuadro resumen de la situación-problema 13. Curso 2008/2009.

Aspecto analizado	**Soluciones aportadas**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Discrepancias entre autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor.	Las discrepancias surgidas entre el profesor y los alumnos se han solucionado en las entrevistas individuales.	Los alumnos han asimilado el sistema de evaluación.	Algún alumno no muestra interés por justificar su evaluación, simplemente se conforma con la calificación.

4.3. Funcionamiento de los cuestionarios de autoevaluación y de las fichas de autocalificación en el tercer año de estudio

Al igual que hemos hecho en el primer y en el segundo año de estudio, para abordar este epígrafe analizaremos dos aspectos: (1) el grado de relación entre las valoraciones y las calificaciones que propone el profesor para los alumnos fruto de sus instrumentos de evaluación y las que ellos mismos se proponen; y, (2) analizaremos las relaciones que se establecen entre los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación que realizan los alumnos. Los datos que se reflejan seguidamente corresponden a los resultados obtenidos en el tercer año de estudio.

4.3.1. Grado de relación entre las calificaciones que se proponen los alumnos y las propuestas por el profesor en el tercer año de estudio

4.3.1.1. Resultados en los cuestionarios de autoevaluación en el tercer año de estudio

En este tercer año de estudio los alumnos han llevado a cabo sus procesos de autoevaluación mediante la realización de los cuestionarios de autoevaluación en cada uno de los tres trimestres que componen el curso escolar. En estos cuestionarios los alumnos han de valorar sus aprendizajes como: “malos, regulares, buenos o muy buenos”. En las tablas mostramos las diferencias entre la autoevaluación realizada por los alumnos y la heteroevaluación del profesor. Mostramos también el número de coincidencias y discrepancias sobre el total de los cuestionarios realizados así como el sentido de las mismas.

Hemos de destacar que, en los cuestionarios de autoevaluación, consideramos que se ha producido una discrepancia entre el profesor y el alumno cuando hay una diferencia de más de un grado en las valoraciones (Ejemplo: propuesta del alumno: “bueno”. Propuesta del profesor: “regular”). Si la diferencia es de medio grado (Ejemplo: propuesta del alumno: “entre regular y bueno”. Propuesta del profesor: “bueno”) consideramos que ha existido una diferencia de matices pequeños pero no lo consideramos como una discrepancia formal.

A lo largo de este tercer año de investigación hay muchos alumnos que se han decantado por evaluarse utilizando matices y proponerse evaluaciones que se sitúan entre un valor y otro. Esto nos muestra como los alumnos han aprendido el sistema de evaluación cada vez mejor, son capaces de asimilar más cantidad de información y se muestran más realistas y rigurosos con ellos mismos.

En la siguiente tabla mostramos el resultado que hemos obtenido en los cuestionarios de autoevaluación en el tercer año de estudio. Mostramos el número de cuestionarios realizados en cada trimestre con la cantidad de coincidencias entre profesor y alumnos y de discrepancias, los resultados totales del curso y los datos obtenidos a nivel cuantitativo y porcentual.

Tabla 4.96. Numero de coincidencias y discrepancias entre el profesor y los alumnos en los cuestionarios de autoevaluación. Curso 2008/2009.

	Autoevaluación del alumno **igual** a la evaluación del profesor.		Autoevaluación del alumno **diferente** a la evaluación del profesor.	
1º Trimestre	116	82,85%	24	17,14%
2º Trimestre.	94	90,38%	10	9,61%
3º Trimestre.	137	95,13%	7	4,86%
Total curso.	347	89,43%	41	10,56%

Los resultados de la presente tabla reflejan como en el primer trimestre se han realizado 140 cuestionarios, en el segundo trimestre 104 cuestionarios y en el tercer trimestre 144. La razón por la cual se establece esta diferencia es porque en el segundo trimestre del curso hemos realizado una unidad didáctica menos que en el primero y en el tercero, por lo que el número de cuestionarios ha sido menor.

Por lo que respecta a los datos de coincidencias y discrepancias entre el profesor y los alumnos, se puede apreciar como el porcentaje de coincidencias en los cuestionarios de autoevaluación ha ido subiendo de forma muy apreciable un trimestre tras otro. En el primer trimestre del curso las coincidencias entre las apreciaciones del profesor y las autoevaluaciones de los alumnos se han dado en un 82,85% de los casos (116 alumnos). En el segundo trimestre se ha pasado al 90,38% de los casos (94 alumnos), lo que supone una subida porcentual de 7,5 puntos. En el tercer trimestre de nuevo se ha producido un aumento significativo de las coincidencias entre el profesor y los alumnos hasta llegar al 95,13% de los casos (137 alumnos). A lo largo del curso, desde el primer trimestre hasta el tercero se ha producido un aumento en las coincidencias entre el profesor y los alumnos de 12,5 puntos porcentuales. Estos datos nos muestran la evolución de los alumnos a la hora de evaluarse de una manera más objetiva y realista. Han

aprendido ha realizar el proceso de evaluación de manera veraz y a saber cual es su nivel en el área de Educación Física. Quizás se puede entender también que los alumnos han aprendido a ajustar sus criterios a los criterios del profesor para coincidir con él y llegar a acuerdos. Entendemos que esta situación se ha producido así, pero siempre teniendo claro que los criterios que ha marcado el profesor han sido los objetivos específicos de cada unidad didáctica que hemos trabajado, los objetivos generales del área de Educación Física, los criterios de evaluación de cada unidad didáctica y los criterios de evaluación de la programación de aula que seguimos. Por lo tanto se puede deducir que los alumnos al ajustarse a los criterios marcados por el profesor lo que están realizando es ajustarse a los objetivos programados y con ello asimilando el nivel que marca la programación del área.

A medida que han ido aumentando las coincidencias a lo largo del curso, han ido disminuyendo el número de discrepancias. Estas han sido del 17,14% en el primer trimestre, el 9,61% en el segundo trimestre y del 4,86% en el tercer trimestre. A lo largo de todo el curso las discrepancias entre el profesor y los alumnos han disminuido en más de 12 puntos porcentuales. También ha sido significativo observar como alumnos que repetían sus evaluaciones unidad tras unidad sin importarles el trabajo de clase, poco a poco han ido asimilando los conceptos del sistema de evaluación y sus instrumentos.

En la siguiente tabla se reflejan los resultados de las discrepancias en los cuestionarios de autoevaluación surgidas entre los alumnos y el profesor a lo largo de los tres trimestres que componen el tercer año de estudio. Estas discrepancias pueden surgir en dos sentidos, por un lado, los alumnos pueden autoevaluarse con una valoración mayor de la que el profesor considera en virtud de sus registros. Por otro lado, los alumnos pueden evaluarse con una valoración menor de la que el profesor cree adecuada para ese alumno. Estas discrepancias entre los alumnos y el profesor serán posteriormente tratadas en la entrevista individual que se realizará entre ambos.

Tabla 4.97. Sentido de las discrepancias entre el profesor y los alumnos en los cuestionarios de autoevaluación. Curso 2008/2009.

	Autoevaluación del alumno **mayor** a la evaluación del profesor.		Autoevaluación del alumno **menor** a la evaluación del profesor.	
1º Trimestre.	23	16,42%	1	0,71%
2º Trimestre.	4	3,84%	6	5,76%
3º Trimestre.	5	3,47%	2	1,38%
Total curso.	32	8,24%	9	2,3%

En esta tabla podemos apreciar como las discrepancias que se han generado entre las autoevaluaciones de los alumnos y las evaluaciones del profesor han ido disminuyendo a medida que han ido pasando los trimestres. Esta disminución se muestra en que algunos de los valores que resultan del análisis de los datos son muy poco significativos.

En los casos en los que las discrepancias se han producido porque los alumnos se han valorado por encima de lo que les valora el profesor, los porcentajes han disminuido muy sensiblemente desde el primer al segundo y tercer trimestre. Han pasado del 16,42% en el primer trimestre al 3,84% en el segundo y un 3,47% en el tercero. Esto supone un notable descenso de más de 12 puntos porcentuales a lo largo del curso. En el segundo y en el tercer trimestre la cifra es similar y los valores obtenidos son poco significativos.

En los casos en los que las discrepancias se han producido porque los alumnos se han valorado por debajo de lo que les valora el profesor, los valores obtenidos son también muy poco significativos. En el primer trimestre son el 0,71% de los alumnos. En el segundo trimestre aumenta hasta el 5,76% y en el tercer trimestre de nuevo disminuye al 1,38% de los alumnos.

Al disminuir el número de discrepancias entre las valoraciones de los alumnos y las propuestas del profesor se han ido superando una serie de problemas que se daban en los cursos anteriores. En primer lugar ha disminuido el número de alumnos que se proponían valoraciones altas para que, en una supuesta "negociación", poder partir de una posición más ventajosa. Por lo tanto esta situación se ha ido corrigiendo. En segundo lugar los alumnos que se valoran por debajo de su nivel real también han disminuido. Este dato nos muestra como los alumnos que solían valorarse así (por debajo de su nivel) han aprendido, han mejorado su autoconcepto en la asignatura y son realistas con su verdadero nivel.

La sinceridad mostrada por los alumnos ha sido muy importante para asimilar el sistema de evaluación y sobre todo para valorarse de manera veraz. En este aspecto los alumnos han mejorado mucho y han seguido la progresión mostrada en el curso anterior.

Esta situación la podemos apreciar en los resultados del cuestionario sobre el propio sistema de evaluación realizado en el segundo y en el tercer año de estudio (cursos 2007/2008 y 2008/2009 respectivamente) así como en las entrevistas individuales realizadas al final del tercer año de estudio (curso 2008/2009). En el segundo año de estudio, en la pregunta cuatro del cuestionario sobre el sistema de evaluación, podemos ver como el 92% de los alumnos afirma ser sincero siempre o casi siempre cuando evalúa su trabajo y se pone las notas. En el cuestionario del tercer año de estudio, en la pregunta seis del cuestionario, los alumnos manifiestan ser sinceros siempre o casi siempre al evaluarse y ponerse las notas en el 95,73% de los casos. En las entrevistas individuales y grupales realizadas al final del tercer año de estudio la inmensa mayoría de los alumnos dicen ser siempre sinceros al evaluarse y ponerse las notas.

En la siguiente tabla se muestra la cantidad de veces que prevalece la evaluación propuesta por el profesor y el número de veces que prevalecen las propuestas realizadas por los alumnos en los casos en los que se han producido discrepancias en las que la autoevaluación del alumno es mayor a la evaluación propuesta por el profesor.

Tabla 4.98. Sentido de la valoración que prevalece cuando la autoevaluación del alumno es mayor que la evaluación del profesor. Curso 2008/2009.

	Número de discrepancias	Autoevaluación del alumno **mayor** a la evaluación del profesor.	Prevalece la autoevaluación del alumno.	Prevalece la evaluación del profesor.
1º Trimestre.	24 (17,14%)	23 (16,42%)	2 (1,42%)	21 (15%)
2º Trimestre.	10 (9,61%)	4 (3,84%)	0 (0%)	4 (3,84%)
3º Trimestre.	7 (4,86%)	5 (3,47%)	0 (0%)	5 (3,47%)
Total curso.	41 (10,56%)	32(8,2%)	2 (0,5%)	30 (7,7%)

El sentido de las discrepancias en el que la autoevaluación del alumno es mayor que la propuesta del profesor también se ha ido reduciendo paulatinamente. Ha pasado del 16,42% en el primer trimestre, al 3,84% en el segundo trimestre y al 3,47% en el tercer trimestre. Consideramos que son cifras muy bajas, por esta razón entendemos que los alumnos están ajustando muy bien sus evaluaciones y por lo tanto, asimilando en sistema de evaluación.

La valoración que prevalece después de que se produzcan las discrepancias entre alumnos y profesor nos muestran que la opinión de los alumnos prevalece en un porcentaje muy pequeño de los casos, concretamente entre el 1,42% en el primer trimestre y en ninguna ocasión en el segundo y en el tercer trimestre del curso.

La opinión del profesor prevalece mayoritariamente cuando la autoevaluación del alumno es mayor. Esta situación muestra un notable descenso a medida que va transcurriendo el curso ya que van desapareciendo las discrepancias en este sentido. Pensamos que esta situación se produce por el aumento del número de coincidencias y por que los alumnos han aprendido a utilizar el sistema de evaluación. Hay un grupo muy reducido de casos en casos en los que los alumnos asumen la propuesta del profesor sin más y a medida que pasan las unidades didácticas repiten esas autoevaluaciones para no entrar en "conflicto" con el profesor. Estos casos se han ido reduciendo a

medida que estos alumnos han ido asimilando la información que les hemos facilitado en las entrevistas individuales. Esto se puede observar sobre todo del primer al segundo trimestre. En el tercer trimestre esta cifra se estanca y los alumnos que repiten esta situación son muy reducidos.

Consideramos que las propuestas del profesor prevalecen mayoritariamente porque muestra a los alumnos de manera justificada las causas de su opinión. Los alumnos asimilan estos datos mayoritariamente, los reconocen, los aceptan y los utilizan en su beneficio para mejorar en los aspectos tratados en las entrevistas individuales en posteriores unidades didácticas. Hay casos en los que los alumnos simplemente asimilan las indicaciones o no manifiestan su disconformidad de manera razonada.

En la siguiente tabla se muestra la cantidad de veces que prevalece la evaluación propuesta por el profesor y el número de veces que prevalecen las propuestas realizadas por los alumnos en los casos en los que se han producido discrepancias en las que la autoevaluación del alumno es menor a la evaluación propuesta por el profesor.

Tabla 4.99. Sentido de la valoración que prevalece cuando la autoevaluación del alumno es menor que la evaluación del profesor. Curso 2008/2009.

	Número de discrepancias	Autoevaluación del alumno **menor** a la evaluación del profesor.	Prevalece la autoevaluación del alumno.	Prevalece la evaluación del profesor.
1º Trimestre.	24 (17,14%)	1 (0,71%)	0 (0%)	1 (0,71%)
2º Trimestre.	10 (9,61%)	6 (5,76%)	1 (0,96%)	5 (4,8%)
3º Trimestre.	7 (4,86%)	2 (1,38%)	0 (0%)	2 (1,38%)
Total curso.	41 (10,56%)	9 (2,31%)	1 (0,25%)	8 (2,06%)

En esta tabla se puede observar como los casos en los que prevalece la autoevaluación de los alumnos, son muy escasas y poco significativas.

Esta situación se produce porque cuando el profesor muestra su opinión, y ésta es más positiva de la que propio alumno se ha propuesto, los alumnos enseguida la asimilan. Hay casos, generalmente de los alumnos más brillantes, en los que los alumnos se muestran muy exigentes con ellos mismos y no son capaces de asimilar fácilmente que su nivel es más alto de lo que ellos mismos creen. A medida que se ha ido sucediendo el curso estos alumnos van reconociendo y aceptando que su nivel es mayor.

Consideramos destacable como las situaciones en las que se producen estas discrepancias son enormemente reducidas por lo que entendemos que los alumnos cada vez tienen un mayor dominio del sistema de evaluación.

Todas las discrepancias mostradas entre los alumnos y el profesor en los cuestionarios de autoevaluación a lo largo del curso se han solucionado en las entrevistas individuales realizadas con los alumnos. Los acuerdos se han producido en todos los casos, sin que haya influido el sentido de las discrepancias.

4.3.1.2. Resultados en las fichas de autocalificación en el tercer año de estudio

A continuación mostraremos los resultados obtenidos en las fichas de autocalificación de los alumnos en el tercer año de estudio de la misma manera que hemos hecho con los cuestionarios de autoevaluación. Los alumnos han de transformar las evaluaciones en calificaciones. Para ello utilizamos las fichas de autocalificación. En estas fichas los alumnos han de proponerse una calificación de acuerdo con la terminología oficial: *necesita mejorar, suficiente, bien, notable y sobresaliente.* Para proponerse esta calificación han de basarse en los diversos cuestionarios de autoevaluación de las unidades didácticas realizadas a lo largo del trimestre. Los alumnos tendrán en su poder estos cuestionarios mientras realizan la actividad. También se tendrán que basar en los criterios de evaluación para cada uno de los grados de las calificaciones que vienen expresados en la propia ficha de autocalificación y que han estado expuestos en un lugar visible del aula a lo largo de todo el curso. Además tendrán como referencia la consecución de los objetivos de cada unidad didáctica que vienen expresados como “conceptos clave” en el cuaderno del alumno.

Cuando los alumnos terminan de realizar las fichas se produce una entrevista con el profesor en la que el alumno ha de razonar, argumentar y justificar la calificación propuesta para sí mismo. De esa entrevista tiene que salir una calificación por acuerdo entre alumno y profesor (Calificación Dialogada). En el caso de que no se llegue a ningún acuerdo en esta entrevista entre el profesor y el alumno, la situación será traslada al grupo clase. Este grupo tomará una decisión una vez que sea escuchado el alumno que plantea la discrepancia, el profesor y los alumnos que se encuentren en la misma o parecida situación que el alumno que muestra la discrepancia.

En las fichas de autocalificación realizadas en el tercer año de estudio también se han producido coincidencias de manera mayoritaria entre las apreciaciones de los alumnos y las del profesor aunque también han existido diferencias. Dentro de las diferencias que se han producido han existido discrepancias en ambos sentidos. Al igual que en los cuestionarios de autoevaluación consideramos que existe una discrepancia cuando se ha producido una diferencia de apreciación de más de un grado en las calificaciones. Si la diferencia es menor, tanto alumno como profesor lo entendemos como diferencia de matiz pero no consta como discrepancia. En los casos en los que existan diferencias pequeñas o de matices en las calificaciones se optará por proponer la más alta siempre que el esfuerzo, el interés y la implicación de los alumnos en las clases hayan sido adecuados conforme a los criterios de evaluación de cada unidad didáctica.

En la siguiente tabla mostramos en número de coincidencias y de discrepancias que se han dado entre las autocalificaciones de los alumnos y las calificaciones propuestas por el profesor durante el tercer año de estudio.

Tabla 4.100. Numero de coincidencias y discrepancias entre el profesor y los alumnos en las fichas de autocalificación. Curso 2008/2009.

	Autocalificación del alumno **igual** a la calificación del profesor.		Autocalificación del alumno **distinta** a la calificación del profesor.	
1º Trimestre.	36	75%	12	25%
2º Trimestre.	41	87,23%	6	12,76%
3º Trimestre.	44	93,61%	3	6,38%
Fin de curso.	47	100%	0	0%
Total curso.	168	88,9%	21	11,1%

En esta tabla se puede observar como las coincidencias entre las propuestas de los alumnos y las del profesor van aumentando de manera muy significativa a lo largo del curso. Las coincidencias son del 75% en el primer trimestre, pasan al 87, 23% en el segundo trimestre y al 93,61% en el tercero. En las calificaciones del final del curso las coincidencias entre el profesor y los alumnos han sido totales, el 100%. Se produce un aumento del 25% en las coincidencias a lo largo del curso. Entendemos que esta situación se produce porque los alumnos son capaces de ajustar mejor sus calificaciones que sus evaluaciones. Ellos mismos han sido conscientes de esta situación y así lo han reflejado en los cuestionarios sobre el propio sistema de evaluación que se han realizado al final del segundo año de estudio (curso 2007/2008). En los resultados de la pregunta nueve de este cuestionario se observa como el 84% de los alumnos cree que obtendría la misma calificación o parecida si fuera el profesor el encargado de ponerla.

Otro aspecto que ayuda a que las coincidencias entre el profesor y los alumnos aumenten es que los alumnos conocen los términos en los que se expresan las calificaciones. Saben cual es el nivel que representan y

a lo que corresponden numéricamente cada una de ellas. Esto les ha costado más con los térmicos en los que se expresan las evaluaciones a lo largo de los tres años en los que se ha desarrollado el estudio.

La tabla nos muestra como, a consecuencia del aumento de las coincidencias entre alumnos y profesor, por las razones anteriormente expuestas, también disminuyen las discrepancias. Estas pasan a ser del 25% en el primer trimestre, al 12,76% en el segundo trimestre y el 6,38% en el tercero. Al final del curso todos los alumnos coinciden en sus propuestas con las del profesor.

A lo largo de todo el curso casi el 90% de los alumnos ha coincidido en las apreciaciones de sus calificaciones con las propuestas del profesor. En nuestra opinión se trata de una cifra muy alta para tratarse de un proceso de autocalificación y calificación dialogada. Teniendo en cuenta este dato entendemos que los alumnos han evolucionado mucho a lo largo del curso, se han mostrado sinceros, realistas y conocedores del sistema de autocalificación. Han aprendido a valorarse en su nivel real con respecto a unos criterios de evaluación determinados que los han servido de referentes. Esta misma situación la reflejan los alumnos en los resultados de los cuestionarios sobre el propio sistema de evaluación. En la pregunta cinco del cuestionario correspondiente al tercer año de estudio (curso 2008/2009), podemos apreciar como el 74,45% de los alumnos considera que está siempre o casi siempre de acuerdo con en profesor en sus evaluaciones y sus calificaciones.

En la siguiente tabla reflejamos el sentido de las discrepancias que se han producido en el tercer año de estudio. Podemos ver el número los alumnos que se califican con mayor nota de la que el profesor propone para ellos y el número de alumnos que se proponen una calificación inferior de la que realmente son merecedores.

Tabla 4.101. Sentido de las discrepancias entre el profesor y los alumnos en las fichas de autocalificación. Curso 2008/2009.

	Autocalificación del alumno **mayor** a la calificación del profesor.		Autocalificación del alumno **menor** a la calificación del profesor.	
1º Trimestre.	5	10,41%	7	14,58%
2º Trimestre.	2	4,25%	4	8,51%
3º Trimestre.	1	2,12%	2	4,25%
Fin de curso.	0	0%	0	0%
Total curso.	8	4,23%	13	6,87%

En la tabla podemos observar como las discrepancias que se dan entre las autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor cuando los alumnos se califican por encima de las propuestas del profesor van disminuyendo paulatinamente a medida de transcurre el curso. Durante el primer trimestre suponen un 10,41%. En el segundo trimestre bajan considerablemente hasta alcanzar el 4,25%. En el tercer trimestre vuelven a bajar al 2,12% de los casos. Consideramos que esta situación se produce porque los alumnos se vuelven más rigurosos y realistas. Han asimilado cual es su nivel real y según se desarrolla el curso van perdiendo la impresión de que la autocalificación es una negociación con el profesor y aprenden que se trata de una valoración real y justificada de su trabajo y aprendizaje de clase.

Las discrepancias que se dan entre las autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor cuando los alumnos se califican por debajo de las propuestas del profesor también van disminuyendo a medida que avanza el curso. Pasa a ser el 14,58% en el primer trimestre al 8,51% en el segundo trimestre y al 4,25% en el tercero. Esta cifra disminuye por las mismas razones expresadas anteriormente

y por el constante aumento de las coincidencias entre las autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor a lo largo del curso.

Se puede observar como al ponerse las calificaciones de fin de curso los alumnos coinciden en todos los casos con el profesor. Pensamos que esta situación se ha dado porque los alumnos han de valorar las calificaciones de cada uno de los trimestres para poner la calificación final del curso. Esta es una situación más conocida para los alumnos porque los maestros suelen explicar el concepto de calificación final del curso como un cómputo global de cada uno de los trimestres. También lo asocian a una calificación media de todo el curso. Si a estos conceptos que ellos ya conocen nosotros los añadimos unas pautas sencillas y unos criterios conocidos por ellos, el resultado ha sido la coincidencia unánime al final del curso.

Otra razón por la que pensamos que se ha coincidido plenamente, es porque los grados en los que se expresan las calificaciones son más conocidos para los alumnos que los grados en los que se expresan las valoraciones de las autoevaluaciones. Al final de cada trimestre los alumnos han de convertir evaluación en calificación. Tienen que transformar una cosa mas desconocida para ellos, como son los términos en los que se expresan las evaluaciones en calificaciones.

Otro dato que queremos destacar es que en el conjunto de todo el curso, son más los alumnos que se califican por debajo de las propuestas del profesor (6,8%) que por encima (4,2%). Este resultado parece un poco sorprendente a primera vista cuando estamos trabajando autoevaluación y autocalificación.

Al igual que ha ocurrido en los cuestionarios de autoevaluación, cuando existen discrepancias entre las opiniones del profesor y las de los alumnos han de solucionarse en las entrevistas individuales. Fruto de esas entrevistas surge una calificación definitiva. En la siguiente tabla reflejamos la cantidad de veces que ha prevalecido la opinión del alumno y la cantidad de veces que ha prevalecido la opinión del profesor en los casos en los que la autocalificación del alumno ha sido mayor que la calificación propuesta por el profesor.

Tabla 4.102. Sentido de la valoración que prevalece cuando la autocalificación del alumno es mayor que la calificación propuesta por el profesor. Curso 2008/2009.

	Numero de discrepancias	Autocalificación del alumno **mayor** a la calificación del profesor	Prevalece la autocalificación del alumno	Prevalece la calificación del profesor
1º Trimestre	12 (25%)	5 (10,41%)	0 (0%)	5 (10,41%)
2º Trimestre	6 (12,76%)	2 (4,25%)	0 (0%)	2 (4,25%)
3º Trimestre	3 (6,38%)	1 (2,12%)	0 (0%)	1 (2,12%)
Fin de curso.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total curso.	21 (11,1%)	8 (4,23%)	0 (0%)	8 (4,23%)

En el tercer año de estudio, el dato más destacado que nos muestra la tabla, es que en los casos en los que la autocalificación de los alumnos es mayor que las propuestas del profesor, en todos los casos prevalece la opinión del profesor después de las entrevistas individuales. Creemos que la razón fundamental es que esta situación se ha dado en muy pocos casos a lo largo del curso. Los alumnos que se han calificado de esta manera no han sido capaces de argumentar sus propuestas con razones significativas trabajadas en el área. Se han limitado a efectuar sus propuestas por influencias de otro tipo (compañeros, calificación que se desea…) más que por razones objetivas, no han sido sinceros ni realistas. Los alumnos que han mostrado esta situación han se han ido reduciendo a medida que se ha desarrollado el curso y que han ido asimilando en sistema de evaluación.

Se puede observar también como al realizar las calificaciones de final del curso no se da ninguna situación de discrepancia entre las propuestas de los alumnos y las del profesor.

En la siguiente tabla reflejamos la cantidad de veces que ha prevalecido la opinión del alumno y la cantidad de veces que ha prevalecido la opinión del profesor en los casos en los que la

autocalificación del alumno ha sido menor que la calificación propuesta por el profesor.

Tabla 4.103. Sentido de la valoración que prevalece cuando la autocalificación del alumno es menor que la calificación propuesta por el profesor. Curso 2008/2009.

	Numero de discrepancias	Autocalificación de alumno **menor** a la calificación del profesor	Prevalece la autocalificación del alumno	Prevalece la calificación del profesor
1º Trimestre	12 (25%)	7 (15,58%)	1 (2.08%)	6 (12,5%)
2º Trimestre	6 (12,76%)	4 (8,51%)	0 (0%)	4 (8,51%)
3º Trimestre	3 (6,38%)	2 (4,25%)	1 (2,12%)	1 (2,12%)
Fin de curso.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total curso.	21 (11,1%)	13 (6,87%)	2 (1,05%)	11 (5,82%)

En la tabla podemos ver como en los casos en los que las discrepancias se producen porque los alumnos se califican por debajo de las propuestas del profesor, siguen prevaleciendo mayoritariamente las propuestas del profesor después de las entrevistas. Esta situación ha sucedido en pocos casos y los alumnos han asimilado y aceptado en las entrevistas las razones expuestas por el profesor. En dos ocasiones a lo largo del curso, los alumnos han insistido en que no eran merecedores de una calificación que yo pensaba que merecían. Estos alumnos lo han razonado en la entrevista de tal manera que ha prevalecido su opinión. Estos alumnos suelen ser los más brillantes y muy exigentes con sigo mismos.

En todos los casos en los que se han producido discrepancias en las fichas de autocalificación a lo largo del curso en este tercer año de estudio, estas han sido de un solo grado en las calificaciones propuestas.

En el tercer año de estudio no se ha producido ninguna discrepancia y ningún desacuerdo entre el profesor y los alumnos después de las entrevistas individuales en las que se ha llevado a cabo la calificación dialogada. Las entrevistas individuales han servido para solucionar las discrepancias que se puedan dar entre alumnos y profesor. En la práctica totalidad de los casos los alumnos han asimilado y aceptado las razones expuestas por el profesor. Esto ha sucedido porque casi todos los alumnos que han mostrado discrepancia son los que no han sido capaces de razonar con datos significativos sus propuestas, no han sido objetivos ni sinceros.

4.3.2. Relaciones entre los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación en el tercer año de estudio

La relación que se establece entre los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación se produce en el momento en el que para realizar las fichas de autocalificación hay que basarse fundamentalmente en los cuestionarios autoevaluación.

El vínculo que se ha establecido entre cuestionarios de autoevaluación y fichas de autocalificación también se refleja en los resultados obtenidos en ambas. En la siguiente tabla mostramos la evolución que han mostrado a lo largo del curso la relación entre las autoevaluaciones y las autocalificaciones de los alumnos. Los datos corresponden al tercer año de estudio, curso 2008/2009.

Tabla 4.104. Comparativa entre el nivel de coincidencias entre profesor y alumnos en los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación. Curso 2008/2009.

	Coincidencias en cuestionarios de autoevaluación.	Coincidencias en fichas de autocalificación.
Primer trimestre.	82,85%	75%
Segundo trimestre.	90,38%	87,23%
Tercer trimestre.	95,13%	93,61%
Final del curso.	----------	100%

En la tabla se puede observar como a medida que se han ido aumentando las coincidencias entre los alumnos y el profesor en los cuestionarios de autoevaluación, también se ha reflejado en las fichas de autocalificación. Estas también han experimentado un notable ascenso a lo largo del curso hasta llegar al 100% en las calificaciones de fin de curso.

En los cuestionarios de autoevaluación, el nivel de las coincidencias entre alumnos y profesor han aumentado el 7,5% en el segundo trimestre y el 4,75% en el tercer trimestre. En las fichas de autocalificación el aumento ha sido del 12,23% en el segundo trimestre y del 6,38% en el tercer trimestre. En ambos casos consideramos que el nivel de coincidencias ha sido muy elevado y bien argumentado, razonado y justificado por los alumnos, que también han asimilado muy bien esta parte del proceso de evaluación.

4.4. Evolución del rendimiento académico en el tercer año de estudio

A lo largo de este epígrafe mostramos la evolución del rendimiento académico de los alumnos durante el curso escolar 2008/2009, que se corresponde con el tercer año de estudio. Para ello nos basaremos en las calificaciones que han obtenido los alumnos en cada uno de los tres trimestres y al final del curso.

La normativa en vigor, Orden ECI/1845/2007 de 19 de junio, establece en su artículo segundo que las calificaciones que se han de dar a los alumnos de la Educación Básica se expresen en los siguientes términos: *Insuficiente (IN), Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT) y Sobresaliente (SB).*

Para mostrar la evolución de las notas medias utilizamos la escala de 0 a 4 ya que entendemos que se puede observar con más claridad el nivel de dicha evolución en el conjunto de los alumnos. Los valores que asignamos a cada una de las calificaciones obtenidas por los alumnos son los siguientes: Necesita Mejorar: 0. Suficiente: 1. Bien: 2. Notable: 3. Sobresaliente: 4.

Tabla 4.105. Valor numérico asignado a las distintas calificaciones obtenidas por los alumnos para elaborar la escala 0-4 al expresar las notas medias de los alumnos. Curso 2008/2009.

Calificación obtenida.	**Valor dado en puntos.**
Insuficiente.	0 Puntos.
Suficiente.	1 Punto.
Bien.	2 Puntos.
Notable.	3 Puntos.
Sobresaliente.	4 puntos.

Cuando analizamos las calificaciones de los alumnos, tanto a nivel grupal como a nivel individual, sin utilizar el concepto de “notas

medias" y analizando numéricamente el nivel de las calificaciones obtenidas por los alumnos, lo hacemos utilizando la escala: *insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente.* Entendemos que de esta manera se exponen los resultados obtenidos por los alumnos de manera más certera y más fácilmente comprensible.

En la siguiente tabla mostramos el resultado de las calificaciones obtenidas por los alumnos en cada uno de los tres trimestres y al final del curso así como el valor de la nota media final del curso.

Tabla 4.106. Calificaciones obtenidas por los alumnos en el curso 2007/2008 y valor del nivel de la calificación media en cada trimestre y al final del curso.

	Numero alumnos	**Insuficiente**	**Suficiente**	**Bien**	**Notable**	**Sobresaliente**	**Nota Media**
Trimestre 1º	50	0 (0 %)	6 (12 %)	34 (68 %)	9 (18 %)	1 (2 %)	2,1
Trimestre 2º	47	0 (0 %)	0 (0 %)	27 (57,45 %)	13 (27,66 %)	7 (14,90 %)	2,57
Trimestre 3º	50	0 (0 %)	2 (4 %)	12 (24 %)	26 (52 %)	10 (20 %)	2.88
Fin de curso.	50	0 (0 %)	2 (4 %)	17 (34 %)	17 (34 %)	14 (28 %)	2,86

En los resultados que nos ofrece esta tabla podemos observar como durante el primer trimestre las calificaciones bajas como el *suficiente* son muy escasas. Los *bienes* son las calificaciones que más se repiten. Las calificaciones altas como el *notable* y el *sobresaliente* se dan en menor medida. Los *notables* son escasos pero los obtienen 9 alumnos, en cambio, los *sobresalientes,* en este primer trimestre, se dan en una sola ocasión. En este primer trimestre ningún alumno obtiene una calificación de *necesita mejorar.*

A lo largo del segundo trimestre los resultados muestran una pequeña evolución positiva. De nuevo ningún alumno obtiene la calificación de *necesita mejorar* ni tampoco la de *suficiente.* Aumentan con respecto al primer trimestre los alumnos que obtienen las calificaciones de *bien*

y de *notable*. Más sensible es el aumento de los alumnos que obtienen la calificación de *sobresaliente* que pasan de ser 1 en el primer trimestre a 7 en el segundo. En este trimestre se han reducido en tres los alumnos que han realizado el ejercicio de autocalificación. Las razones de esta diferencia han sido la falta de asistencia a clase de los alumnos antes de que pudieran realizar esta actividad.

En el tercer trimestre es donde se ha producido una evolución muy positiva por parte de los alumnos que se ha visto reflejada en sus calificaciones. De nuevo ningún alumno obtiene la calificación de *necesita mejorar* y sólo 2 alumnos obtienen la calificación de *suficiente*. La calificación de *bien* pasa a ser obtenida por 34 alumnos en el primer trimestre a 12 alumnos en el tercero. Este dato nos muestra como una gran parte de los alumnos ha subido al menos un grado sus calificaciones a lo largo del curso. Lo mismo ha sucedido con la calificación de *notable* que ha pasado de ser obtenida por 9 alumnos en el primer trimestre a ser obtenida por 26 alumnos en el tercero. La calificación de *sobresaliente* pasa de ser obtenida por 1 alumno en el primer trimestre a ser obtenida por 10 alumnos en el tercero.

De estos datos podemos concluir que la verdadera evolución en el rendimiento académico de los alumnos se ha producido en el tercer trimestre del curso. La evolución en el segundo trimestre ha sido positiva pero no ha sido tan significativa como en el tercer trimestre y en el final del curso.

En las calificaciones obtenidas por los alumnos en el final del curso se refleja la evolución de todo el curso escolar. Esta evolución también se muestra en el valor de las calificaciones medias del cada trimestre y de fin de curso. Este valor ha pasado de 2,1 en el primer trimestre a 2,86 al final del curso. De esta situación también se dan cuenta los alumnos y así lo muestran en las entrevistas individuales y grupales realizadas al final del tercer año de estudio (curso 2008/2009) en las que mayoritariamente afirman que el nivel de sus calificaciones ha ido subiendo. Esta situación también se puede observar en los resultados del cuestionario sobre el propio sistema de evaluación realizado al final del segundo año de estudio (curso 2007/2008). En la pregunta doce de este cuestionario el 71,3% de los alumnos afirma que sus notas han mejorado siempre o casi siempre desde que utilizan este método de evaluación.

Las calificaciones finales también son muy brillantes, muy parecidas a las del tercer trimestre en la media global obtenida, ya que se ha reflejado la evolución al alza a lo largo de todo el curso y en especial del tercer trimestre. Muchos alumnos han alcanzado los grados más altos de calificación también en el final del curso.

En el siguiente gráfico se representa la evolución de las calificaciones a lo largo de cada uno de los trimestres que componen el curso. También se muestran las calificaciones obtenidas por los alumnos como calificaciones finales de fin de curso.

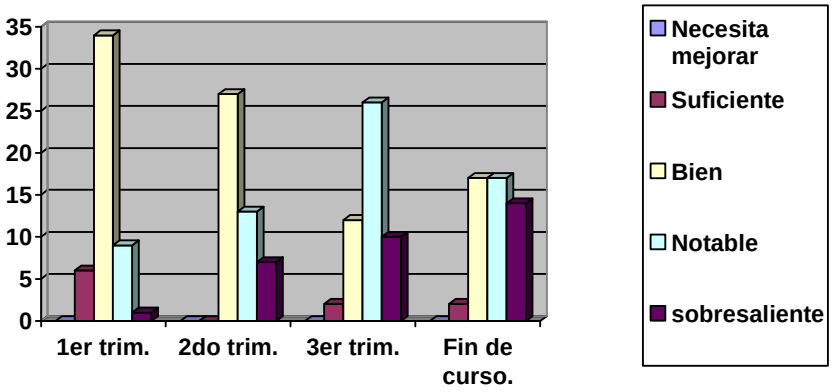


Gráfico III Evolución de las calificaciones del curso 2008/2009.

En el gráfico III se puede ver como en el primer trimestre la calificación de *bien* es muy mayoritaria con respecto al resto. Los *notables* tienen un número reducido (9) y los *sobresalientes* más aun (1). En el segundo trimestre disminuyen las calificaciones de bien al mismo tiempo que aumentan las calificaciones de *notable* y de *sobresaliente.* Esta tendencia también se aprecia claramente en el tercer trimestre. En las calificaciones de fin de curso se refleja como las calificaciones de *bien* y de *notable* llegan más o menos a la media de lo que ha sido el curso. Las calificaciones de *sobresaliente* aumentan al final del curso ya que hay alumnos que se aprovechan de la opción que planteamos como componente de motivación de obtener esta calificación si durante los tres trimestres del curso se han mantenido en el nivel de la calificación de notable.

Podemos entender que se ha producido una evolución general ascendente que entendemos como muy positiva. Se ha ido produciendo

una mejoría progresiva de los aprendizajes de los alumnos a medida que se ha ido desarrollando el curso. Esta mejoría se ha visto también reflejada en las calificaciones obtenidas por los alumnos. La mayor parte de los alumnos a conseguido aumentar el nivel de sus calificaciones en al menos un grado.

4.4.1. Análisis de los resultados a nivel grupal en el tercer año de estudio

En la tabla 4.106 y en el gráfico III que acabamos de exponer se muestra la distribución de calificaciones del alumnado a lo largo de cada uno de los tres trimestres que componen el curso escolar y en el final del mismo.

El primer dato que queremos analizar es el del número total de alumnos evaluados y calificados. Este número es de 50 en el primer trimestre, 47 en el segundo y 50 en el tercer trimestre y al final del curso. Esta variación del número de alumnos se corresponde a que durante el segundo trimestre se han producido tres faltas de asistencia de los alumnos los días en los que se han realizado los ejercicios de autocalificación. Se trata de un número menor de alumnos que en el curso anterior ya que ésta experiencia de evaluación se está desarrollando en este curso con tres grupos mientras que el año anterior se desarrolló con cuatro grupos. Esta diferencia se ha establecido desde el comienzo del curso por necesidades del horario del centro en el que estoy realizando el estudio.

Una vez que visualizamos tanto la tabla de resultados como el gráfico, el primer dato que nos llama la atención es como en el primer trimestre del curso la calificación de *bien* es muy alta (34). Esta calificación disminuye progresivamente en el segundo y en el tercer trimestre (27 y 12 respectivamente). Al final del curso la obtienen 17 alumnos.

Resulta destacable como en el segundo trimestre disminuyen las calificaciones de *bien* (de 34 a 17) a medida que aumentan las de *notable* (de 9 a 13) y las de *sobresaliente* (de 1 a 7). Esta tendencia también se sigue produciendo muy claramente durante el tercer trimestre. Las calificaciones de bien pasan a reducirse de nuevo (de 27 a 12), mientras que las calificaciones de notable muestran una tendencia contraria y siguen aumentando (de 13 a 26). Las

calificaciones de sobresaliente muestran la misma tendencia que las de notable y siguen aumentando (de 7 a 10).

Las calificaciones del final del curso parecen cumplir la media que se ha dado a lo largo de todo el curso, e incluso superarla. Las calificaciones de bien se quedan en la mitad, 17 al final del curso por 34 en el primer trimestre. Las calificaciones de notable han sido 17 al final del curso por 9 en el primer trimestre (8 alumnos más) y las de sobresaliente han sido de 14 al final del curso por 1 (13 alumnos más) en el primer trimestre.

De estos datos podemos deducir que al menos 21 alumnos (42%) han aumentado por lo menos un grado sus calificaciones en el área de Educación Física desde las calificaciones obtenidas en el primer trimestre a las obtenidas al final del curso. La calificación de bien disminuye a la mitad a lo largo del curso y la de sobresaliente aumenta considerablemente.

Las calificaciones de suficiente disminuyen a lo largo del curso. Pasan a ser de 6 en el primer trimestre a ninguno en el segundo y 2 tanto en el tercer trimestre como al final del curso. Este dato nos muestra que, por lo menos otros 4 alumnos, han subido un grado sus calificaciones a lo largo del curso.

La calificación de necesita mejorar no ha sido obtenida por ningún alumno en ninguno de los tres trimestres del curso ni en la calificación final.

En cuanto al valor de la calificación media, ha sido en el primer trimestre del curso, durante el tercer año de estudio, de 2,1. En el primer año de estudio este valor, en este trimestre, fue de 2,15 y en el segundo año de 2,21.

El valor de la calificación media, en el segundo trimestre del curso, en el tercer año de estudio ha sido de 2,57. En el primer año de estudio este valor, en este trimestre, fue de 2.5 y en el segundo año de 2,69.

El valor de la calificación media, en el tercer trimestre del curso, en el tercer año de estudio ha sido de 2,88. En el primer año de estudio este valor, en este trimestre, fue de 2,58 y en el segundo año de 2,82.

El valor de la calificación media al final del curso en el tercer año de estudio ha sido de 2,86. En el primer año de estudio este valor fue de 2,64 y en el segundo año de 2,87.

Todos estos datos los mostramos en la siguiente tabla. Podemos observar los valores de las calificaciones medias obtenidas por los alumnos en los tres años de estudio. Ofrecemos los datos por trimestres y al final de cada uno de los cursos.

Tabla 4.107. Valor de las calificaciones medias obtenidas por los alumnos en el curso 2008/2009 y comparativa con los valores obtenidos en el curso 2006/2007 y 2007/2008. Escala 0-4.

	Primer año.	Segundo año.	Tercer año.
Primer trimestre.	**2,15**	**2,21**	**2,1**
Segundo trimestre.	**2,5**	**2,69**	**2,57**
Tercer trimestre.	**2,58**	**2,82**	**2,88**
Fin de curso.	**2,64**	**2,87**	**2,86**

En los resultados de esta tabla podemos observar como los valores de las notas medias han seguido siempre una trayectoria ascendente tanto en cada trimestre de cada curso como en cada uno de los tres cursos en los que se ha desarrollado el estudio. La excepción la encontramos en el valor de la nota de fin de curso en el último año de estudio (curso 2008/2009) en la que este valor es ligeramente inferior al mismo nivel obtenido en el tercer trimestre (2,88 en el tercer trimestre y 2,86 al final del curso).

Del análisis de estos resultados podemos concluir que los alumnos han conocido perfectamente el sistema de evaluación, se han adaptado a él y le han sabido utilizar en su propio beneficio. Con esto han conseguido aumentar el nivel de sus aprendizajes y como consecuencia, aumentar el nivel de sus calificaciones. Esta situación se ha podido observar en el tercer año de estudio en el que los alumnos han comenzado el curso a un nivel discreto en todos los sentidos. No ha sido por desconocimiento del sistema de evaluación o de la exigencia de los contenidos. Entendemos que han intervenido otros factores como: (1) las características psicoevolutivas de los alumnos que comienzan la etapa de preadolescencia; (2) el olvido de rutinas

durante el periodo de vacaciones de verano; y, (3) el exceso de confianza por parte de los alumnos por los resultados obtenidos en curso anterior y por el conocimiento del profesor y del sistema de evaluación.

4.4.2. Análisis de los resultados a nivel individual en el tercer año de estudio

La experiencia que planteamos se ha desarrollado en este tercer año de estudio con 50 alumnos. En este apartado reflejamos los resultados de la evolución del rendimiento de seis de nuestros alumnos. En nuestra opinión los resultados obtenidos por estos alumnos son significativos puesto que se muestra la evolución de los mismos en todos los sentidos. Las distintas formas de evolucionar por parte de los alumnos a lo largo del curso han sido las siguientes: (1) alumnos que progresan cada trimestre; (2) alumnos que en principio progresan y que posteriormente empeoran; y, (3) alumnos que se mantienen constantes a lo largo de todo el curso.

En este tercer año de estudio no ha habido ningún alumno que haya comenzado muy bien el curso y progresivamente no haya sido capaz de mantener su rendimiento.

4.4.2.1. Alumnos que muestran una evolución constante en el tercer año de estudio

Tabla 4.108. Evolución de las calificaciones individuales de la alumna P6B180809.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 1	Bien	Notable	Sobresaliente	Sobresaliente

P6B180809 es una alumna que tiene unas condiciones motrices excepcionales. En los cursos anteriores ha obtenido unas calificaciones

muy buenas en todos los trimestres, la gusta mucho la asignatura y ha estado muy motivada. Al comienzo de este curso, esta alumna comenzó muy descentrada, muy desmotivada por la asignatura y con algunos desprecios por las actividades de clase. A veces no respetaba las normas de convivencia y eso la ha condicionado. Sus condiciones físicas la han ayudado a obtener en el primer trimestre una calificación que para cualquier otro alumno hubiera sido más baja. Después de este trimestre tuve una entrevista con ella y con su profesor tutor, para obtener información e intentar solucionar esta situación. El profesor tutor me informó de que la alumna tenía problemas familiares y que los estaba reflejando en el colegio. Poco a poco esos problemas se han ido superando, la alumna se ha ido centrando y esta situación se ha reflejado en el rendimiento de la alumna que ha ido alcanzando su nivel real. Ha sido un proceso muy largo y un trabajo de motivación muy intenso.

Tabla 4.109. Evolución de las calificaciones individuales de la alumna P6A090809.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 2	Bien	Notable	Notable	Sobresaliente

P6A090809 se trata de una alumna que se ha infravalorado en muchas ocasiones. Esto la sucede tanto en las ejecuciones de clase, en las normas de convivencia, en los cuestionarios de autoevaluación y en las fichas de autocalificación. Esta alumna no tiene ningún problema en el aspecto motriz. Su trabajo y su actitud en clase son muy buenos aunque a veces se frustra porque ve que hay compañeros que son mejores que ella. Esto hace que luego infravalore su nivel aunque ella suple con esfuerzo y constancia otros aspectos en los que no destaca tanto. A lo largo del curso siempre se ha valorado en los cuestionarios de autoevaluación por debajo de su nivel. En las fichas de autocalificación la ha pasado lo mismo y en las entrevistas la he intentado hacer ver las cosas buenas, pero ella siempre se centra en los aspectos en los que falla. A éstas las da más importancia. En la calificación de final del curso ella no se proponía el sobresaliente

porque no se consideraba merecedora de esa calificación. En la entrevista individual yo la propuse que el sobresaliente era la recompensa por estar todo el curso en calificaciones altas. Ella me razonó que en el primer trimestre no alcanzó la calificación de notable. Yo la razoné que en el computo global del curso y teniendo en cuenta los criterios de evaluación del área, sí era merecedora de esa calificación. Al final de la entrevista llegamos al acuerdo de que en el tercer trimestre obtendría una calificación de notable y que al final del curso de sobresaliente.

Tabla 4.110. Evolución de las calificaciones individuales del alumno P6A010809.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 3	Bien	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente

P6A010809 es un alumno que no presenta ninguna dificultad a nivel motriz. El principal problema lo muestra al respetar las normas de convivencias de las clases. Al finalizar el curso anterior esta situación ya parecía asimilada por su parte, pero al comienzo del nuevo curso no sólo hemos visto como no se ha asimilado sino que ha empeorado bastante. El mismo alumno lo ha reconocido en todas las entrevistas individuales con el profesor. En estas entrevistas yo le he hecho ver que sus calificaciones no podrán ser iguales que las del curso anterior si su actitud y su trabajo no son iguales a las de entonces. En el primer trimestre el alumno lo ha entendido y se ha calificado conforme a su nivel y su actitud en clase. Tras una entrevista con el profesor al comienzo del segundo trimestre este alumno ha reaccionado de manera muy positiva. Ha alcanzado y ha superado el nivel del curso anterior e incluso se ha esforzado para que las relaciones con sus compañeros de clase sean bastante mejores. Esta situación se ha producido al comienzo del segundo trimestre del curso y se ha mantenido muy constante hasta el final del mismo. El propio alumno se ha dado cuenta de sus progresos y del reflejo que han tenido estos en sus evaluaciones y en sus calificaciones de clase.

4.4.2.2. Alumnos que progresan y que empeoran en el tercer año de estudio

Tabla 4.111. Evolución de las calificaciones individuales de la alumna P6B180809.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 4	Suficiente	Bien	Suficiente	Suficiente

P6B180809 es una alumna cuyo principal problema es el respeto por las normas de convivencia establecidas en las clases de Educación Física. No está motivada con la asignatura, se esfuerza lo mínimo imprescindible y por más que se le aclaran los conceptos, hace caso omiso a los mismos. En el segundo trimestre se han trabajado aspectos que la han gustado y motivado un poco más, pero no mucho. Una vez pasados estos contenidos se ha vuelto a mostrar de la misma manera que a lo largo del primer trimestre.

4.4.2.3. Alumnos que se mantienen constantes a lo largo de todo el curso en el tercer año de estudio

Tabla 4.112. Evolución de las calificaciones individuales de la alumna P6A080809.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 5	Bien	Bien	Bien	Bien

P6A080809 es una alumna que no tiene ninguna dificultad a nivel motriz. El problema es que está escasamente motivada en el área y la cuesta mucho respetar las normas de convivencia de las clases. Tiene

constantes discusiones con sus compañeros de clase y tiene problemas con ellos ya que el resto de compañeros la piden mayor esfuerzo e implicación sobre todo en las actividades que se realizan en grupo. Esta alumna es perfectamente consciente de esta situación ya que lo hemos hablado en muchas entrevistas individuales a lo largo de este curso y de los anteriores. La alumna se dedica ha realizar el trabajo justo y mínimo para obtener esta calificación, a pesar de que sería capaz de obtener calificaciones más altas. A medida que se ha desarrollado el curso se ha ido agudizando el problema y cada vez ha estado más separada y aislada de sus compañeros puesto que estos no aceptan las actitudes que muestra esta alumna. El trabajo, el esfuerzo, el interés, la implicación, la motivación y el respeto por las normas de convivencia se han mantenido constantes a lo largo de todo el curso. Han ido a mínimos, y eso, se ha reflejado en sus calificaciones de clase.

Tabla 4.113. Evolución de las calificaciones individuales del alumno P6B200809.

	Calificación del 1º Trimestre.	Calificación del 2º Trimestre.	Calificación del 3º Trimestre.	Calificación Final.
Alumno 6	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente

P6B200809 es uno alumno excelente a nivel motriz, perfeccionista, comprometido, interesado por aprender, compañero de sus compañeros y muy motivado en el área de Educación Física. Esta asignatura es la que más le gusta y le motiva, ha ayudado en todo momento al profesor y a sus compañeros en las actividades individuales y de grupo. Lo más destacable de este alumno es que ha sido capaz de mantener este nivel en todas y cada una de las sesiones de clase del curso. No ha “fallado” nunca y ha sido merecedor de la calificación que ha obtenido. Otro aspecto destacable es que este alumno se ha incorporado nuevo a un grupo ya formado. Se ha integrado perfectamente desde el primer día, ha asimilado muy bien el sistema de evaluación que hemos empleado y se ha aprovechado de él para mejorar.

4.5. Conclusiones principales del tercer año de estudio

En el tercer año de estudio se ha producido una mejoría muy significativa por parte de los alumnos sobre todo en los dos últimos trimestres. Durante el primer trimestre el nivel de los alumnos había bajado bastante por la ausencia de alguna rutina que los alumnos no han mostrado. En la segunda parte del curso se han recuperado los niveles alcanzados en el curso anterior e incluso se han superado. Esta evolución en los aprendizajes también la han reflejado los alumnos en los cuestionarios sobre el propio sistema de evaluación que hemos realizado en el segundo y en el tercer año de estudio (cursos 2007/2008 y 2008/2009). En la pregunta once del cuestionario del segundo año de estudio el 68,2% de los alumnos manifiestan que desde que utilizan este método de evaluación sus aprendizajes han mejorado siempre o casi siempre. En la pregunta dos del cuestionario realizado en el tercer año de estudio el 97,86% de los alumnos considera que en las clases de Educación Física generalmente aprenden siempre o casi siempre.

Se ha producido una mejora significativa en todos los aspectos tratados en el estudio y principalmente en la utilización por parte de los alumnos de los distintos instrumentos de evaluación que hemos utilizado.

Hemos observado como se ha asimilado cada vez mejor el sistema de evaluación y eso se ha demostrado en el aumento de coincidencias entre los alumnos y el profesor en los cuestionarios de autoevaluación y en las fichas de autocalificación. Este valor ha sido en los cuestionarios de autoevaluación del 82,85% en el primer trimestre, 90,38% en el segundo trimestre y el 95,13% en el tercero. En las fichas de autocalificación los valores han sido del 75% en el primer trimestre, 87,23% en el segundo trimestre, 93,61% en el tercer trimestre y del 100% al final del curso. Los alumnos a los que más les ha costado asimilar el sistema también de evaluación han mostrado una evolución positiva importante.

El rendimiento académico de los alumnos ha experimentado un aumento considerable a lo largo del curso, sobre todo en el segundo y en el tercer trimestre. Así lo podemos observar en los valores de las notas medias de cada trimestre y de fin de curso. El valor de esta nota ha sido de 2,1 en el primer trimestre, 2,57 en el segundo trimestre, 2,88

en el tercer trimestre y 2,86 al final del curso. Esta situación también la reflejan los propios alumnos en las entrevistas individuales y grupales realizadas al final del tercer año de estudio (curso 2008/2009) en las que de manera mayoritaria afirman que el nivel de sus calificaciones ha ido aumentando. Este dato nos resulta enormemente positivo porque el aumento del rendimiento académico de los alumnos se produce paralelamente a dos factores claves de este estudio: (1) un considerable aumento en las coincidencias entre alumnos y profesor en autoevaluaciones y autocalificaciones; y, (2) un mayor dominio por parte de los alumnos de los instrumentos de evaluación utilizados.

5. Evolución de los resultados obtenidos en los tres años de estudio

5.1. Introducción

Esta investigación se ha desarrollado en los cursos escolares 2006/2007, 2007/2008 y 2008/2009 en el mismo Centro Educativo, con los mismos grupos de alumnos, en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria.

En este epígrafe queremos mostrar la evolución que se ha producido a lo largo de los tres cursos escolares en todos aquellos aspectos que nos hemos propuesto analizar en este estudio. Para ello mostraremos en primer lugar los resultados obtenidos en la evolución de los aprendizajes que llevan a cabo los alumnos en las diversas categorías o aspectos que hemos considerado destacables dentro de las clases de Educación Física. En segundo lugar analizamos la evolución del funcionamiento de los cuestionarios de autoevaluación y de las fichas de autocalificación a lo largo de los tres cursos escolares. En tercer lugar analizamos la evolución del rendimiento académico mostrada por los alumnos a lo largo de los tres años de estudio.

Para mostrar la evolución que se ha producido en cada uno de estos aspectos, exponemos una serie de tablas y gráficos en las que se analizan los tres apartados anteriormente citados. Puesto que en cada uno de ellos analizamos distintas categorías, mostramos para cada una

de ellas, tablas explicativas en las que se analizan los temas que consideramos de mayor relevancia a lo largo de cada uno de los tres años de estudio. De esta manera podemos observar la evolución que se ha producido de cada uno de los aspectos trabajados a lo largo de los tres años de estudio.

5.2. Evolución de los aprendizajes en los tres años de estudio

En este epígrafe mostramos de manera resumida cual ha sido la evolución en los aprendizajes de los alumnos a lo largo de cada uno de los tres cursos en los que se ha desarrollado el estudio. Reflejamos dicha evolución en todos los aspectos trabajados y analizados en cada año de estudio.

5.2.1. Evolución en la situación-problema 1. Conocimiento de los alumnos y de sus características en los tres años de estudio

En la siguiente tabla mostramos la evolución que se ha producido en el aspecto del conocimiento de los alumnos a lo largo de los tres años de estudio.

Tabla 4.114. Evolución en el aspecto del conocimiento de los alumnos a lo largo de los tres años de estudio.

Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Trabajo intenso, sobre todo durante el primer trimestre, para conseguir conocer a los alumnos y sus características lo antes posible.	Los alumnos nuevos se integran de manera muy positiva y los sorprende el sistema de evaluación que utilizamos. Los compañeros los ayudan mucho porque ya conocen la dinámica de las clases.	El trabajo se centra sobre todo con los alumnos repetidores que no conocen al profesor, a los compañeros ni la dinámica de las clases. Los compañeros los ayudan mucho.

5.2.2. Evolución en la situación-problema 2. Dinámica y metodología de las clases en los tres años de estudio

Dentro de la situación-problema 2 que trata de la dinámica y la metodología dentro de las clases de Educación Física vamos a tratar varios aspectos que consideramos importantes para abordar este apartado.

En cada uno de ellos mostramos la evolución a lo largo de los tres años de estudio así como los hechos más relevantes que han ocurrido en cada momento. El primer aspecto que analizamos es: espacio de tiempo para beber agua e ir al baño.

Tabla 4.115. Evolución en el aspecto: Espacio de tiempo para beber agua e ir al baño a lo largo de los tres años de estudio.

Dinámica y metodología de las clases: Espacio de tiempo para beber agua e ir al baño		
Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Surge el problema y se adoptan las soluciones que creemos convenientes. A partir del segundo trimestre el problema desaparece.	Esta situación no se da, casi en ninguna ocasión, los alumnos han asimilado las soluciones propuestas.	Esta situación no se produce en ninguna ocasión.

Dentro de este apartado el siguiente punto que analizamos es el del cumplimiento de las normas de convivencia y el comportamiento de los alumnos con respecto a este tema. También analizamos la carga que este aspecto ha tenido en los contenidos de la asignatura en la medida en que se ha ido asimilando por parte de los alumnos. En la siguiente tabla podemos ver la evolución que ha tenido a lo largo de los tres años de estudio.

Tabla 4.116. Evolución en el aspecto: Normas de convivencia a lo largo de los tres años de estudio.

Dinámica y metodología de las clases: Normas de convivencia.		
Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Se da mucha importancia a las normas de convivencia ya que es un aspecto que tenemos que mejorar mucho.	Se parte de la base del curso anterior. Se ha mejorado mucho en este especto y poco a poco disminuye la importancia de las normas de convivencia para centrarnos en el aspecto motriz.	Al principio se produce una involución. Posteriormente los alumnos han recordado las normas de convivencia y han mejorado mucho en ellas. Disminuye su importancia porque ya no suponen un problema.

Otro de los aspectos que incluimos dentro de la dinámica y la metodología de las clases es el de la utilización del cuaderno de clase como instrumento para la obtención de información por parte de los alumnos. Al comienzo de mi acción didáctica con estos alumnos no se utilizaba ningún cuaderno por lo que el trabajo con el mismo comenzó desde los aspectos más básicos. En la siguiente tabla mostramos la evolución que la situación ha tenido a lo largo de los tres cursos.

Tabla 4.117. Evolución en el aspecto: Utilización del cuaderno de clase a lo largo de los tres años de estudio.

Dinámica y metodología de las clases: Utilización del cuaderno de clase.		
Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Enseñamos a los alumnos a escribir en los cuadernos de cuadros. Lo corrijo todos los días.	Se introduce más información en el cuaderno como los conceptos clave de cada unidad didáctica. Al final del curso los alumnos corrigen los cuadernos de sus compañeros.	La gestión del cuaderno de clase es totalmente de los alumnos. El cuaderno de clase tiene cada vez mayor información.

Los desplazamientos desde el aula hasta la pista polideportiva han constituido otro aspecto analizado dentro de la dinámica y la metodología de las clases de Educación Física. Dadas las características particulares de esta área consideramos que esta acción se tiene que hacer bajo unos parámetros establecidos que los alumnos han ido asimilando a lo largo de los años. En la siguiente tabla mostramos la evolución que se ha producido en este aspecto.

Tabla 4.118. Evolución en el aspecto: Orden en la fila para subir y bajar del patio a clase a lo largo de los tres años de estudio.

Dinámica y metodología de las clases: Orden en la fila para subir y bajar del patio a clase.		
Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Los desplazamientos desde el aula hasta el patio se hacen en silencio, en fila y en orden alfabético.	Dada la evolución de esta situación, no es necesario que los alumnos vayan en silencio ni en orden alfabético por los pasillos.	Se consolida la evolución de esta situación. Los alumnos gestionan ellos mismos los desplazamientos desde el aula al patio por los pasillos del centro. Han asimilado y aprendido muy bien este aspecto.

A lo largo de los tres años en los que se ha desarrollado el estudio se han ido incorporando varios alumnos al centro educativo en el que se ha desarrollado el estudio. De ellos, una gran parte han sido alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma. Dada esta situación tuve que poner en marcha una serie de medidas para responder a la situación que se planteaba. En la siguiente tabla mostramos la evolución que ha tenido esta situación a lo largo de los tres años de estudio.

Tabla 4.119. Evolución en el aspecto: Actuación con los alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma español a lo largo de los tres años de estudio.

Dinámica y metodología de las clases: Actuación con los alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma español.		
Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Ante la llegada de alumnos inmigrantes que no hablan español se toman una serie de medidas. A lo largo del curso estas medidas van dando buenos resultados.	A lo largo de este segundo año solo se han incorporado dos alumnos nuevos al centro. Con ellos actuamos igual que con los alumnos que se incorporaron el año anterior. La evolución de la situación se produce cuando los propios alumnos son los que ayudan a sus compañeros a integrarse.	No se producen incorporaciones de alumnos inmigrantes durante el curso excepto un alumno en el último mes y medio de curso. Los compañeros de clase ayudan mucho a este alumno aunque cuesta mucho su integración por su conducta disruptiva.

La cuestión del denominado “deporte libre” también la analizamos dentro del apartado de dinámica y metodología de las clases. Los alumnos son conocedores de esta práctica por parte de los profesores de Educación Física y la demandan. El hecho de no ponerla en práctica y romper con una situación anterior ha generado una situación problemática de la que mostramos la evolución a lo largo de los tres años de estudio en la siguiente tabla.

Tabla 4.120. Evolución en el aspecto: Peticiones de “deporte libre” a lo largo de los tres años de estudio.

Dinámica y metodología de las clases: Peticiones de “deporte libre”.		
Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Las peticiones de “deporte libre” son muy frecuentes y habituales por parte de los alumnos. El profesor razona a los alumnos la situación y poco a poco disminuyen estas peticiones.	En este año disminuyen sensiblemente las peticiones de “deporte libre” por parte de los alumnos. Cuando surgen se razona a los alumnos su no realización.	No se producen peticiones de “deporte libre”. Sólo aparecen estas peticiones cuando la actividad que nos toca realizar no es del gusto del alumno que las plantea o es exigente físicamente. Son los propios alumnos quienes razonan a sus compañeros de clase la no realización de la actividad.

5.2.3. Evolución en la situación-problema 3. Información a los alumnos para su evaluación en los tres años de estudio

Una vez que concluimos el análisis de los aspectos relacionados con la dinámica y la metodología de las clases pasamos a continuación a analizar un aspecto muy impotente para desarrollar los procesos de autoevaluación y autocalificación. Este es el de ofrecer a los alumnos la información necesaria para que ellos puedan desarrollar sus procesos de evaluación. En la siguiente tabla mostramos la evolución de esta situación a lo largo de los tres años en los que se ha desarrollado el estudio.

Tabla 4.121. Evolución en el aspecto: Información a los alumnos para su evaluación a lo largo de los tres años de estudio.

Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Los alumnos reciben información para su evaluación de sus ejecuciones de clase, del profesor de la asignatura y de la exposición de los objetivos de la asignatura.	Los alumnos obtienen la información para su evaluación por los cauces del primer año y además por la información que proporcionan los cuestionarios de autoevaluación y los propios compañeros de clase. Se introduce también la información que proporcionan los conceptos clave de cada unidad didáctica que copiamos en el cuaderno de clase.	Se produce una gran evolución en la utilización de los instrumentos de evaluación que utilizamos. El cuaderno de clase proporciona más información, los cuestionarios son más elaborados y las entrevistas entre profesor y alumno se ajustan a aspectos específicos del área.

5.2.4. Evolución en la situación-problema 4. Importancia dada a las normas de funcionamiento en la dinámica de las clases y en los cuestionarios de autoevaluación en los tres años de estudio

Esta situación-problema se ha dado a la hora de decidir dar un mayor o menor peso a los contenidos relacionados con las normas de funcionamiento de la asignatura y su reflejo en los cuestionarios de autoevaluación y en las fichas de autocalificación. En función de la necesidad de realizar intervenciones en este tipo de contenidos y de los aprendizajes de los alumnos se ha producido la evolución que describimos en la siguiente tabla.

Tabla 4.122. Evolución en el aspecto: Importancia dada a las normas de funcionamiento a lo largo de los tres años de estudio.

Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Se da un peso muy elevado a las normas de funcionamiento de las actividades ya que consideramos que es un aspecto en el que los alumnos han de mejorar mucho.	Disminuye la importancia que le damos a las normas de funcionamiento de las actividades ya que los alumnos han ido asimilando estos contenidos.	En el primer trimestre aumenta el peso de estas normas ya que se produce una involución por parte de los alumnos. En los siguientes trimestres se produce una evolución muy positiva en las normas de funcionamiento de las actividades. A partir de ahí, y como consecuencia de su asimilación por parte de los alumnos, disminuye de nuevo su importancia con respecto a los contenidos propios de la asignatura.

5.2.5. Evolución en la situación-problema 5. Problemas para convertir autoevaluación en autocalificación en los tres años de estudio

Esta situación se ha producido a la hora de convertir los resultados de las evaluaciones, reflejados en los cuestionarios de autoevaluación, en calificaciones. Estas, se realizan en las fichas de autocalificación. La evolución de esta situación a lo largo de los tres años de estudio la mostramos en la siguiente tabla.

Tabla 4.123. Evolución en el aspecto: Convertir autoevaluación en autocalificación a lo largo de los tres años de estudio.

Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Es cuando se producen más problemas por parte de los alumnos para transformar sus evaluaciones en calificaciones.	Se produce una mejoría significativa en este aspecto por varios factores: el dominio del sistema de evaluación, la mejor interpretación de la información, el mayor nivel de aprendizaje y la mayor información obtenida por los instrumentos de evaluación.	Continúa la evolución mostrada en el curso anterior. Los alumnos son capaces de elaborar estrategias propias para llevar a cabo sus autoevaluaciones y sus autocalificaciones.

5.2.6. Evolución en la situación-problema 6. Sinceridad mostrada por los alumnos en los tres años de estudio

Consideramos que la sinceridad es un aspecto clave para desarrollar un trabajo de autoevaluación y autocalificación. En nuestro estudio la evolución de este aspecto ha sido la que mostramos en esta tabla.

Tabla 4.124. Evolución en el aspecto: Sinceridad a lo largo de los tres años de estudio.

Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Al principio ha costado que los alumnos se mostraran sinceros. Lo han ido aprendiendo a medida que han aprendido que las entrevistas con el profesor no son subastas ni negociaciones.	Se ha evolucionado muy positivamente. Los alumnos se muestran muy sinceros y realistas.	Ha continuado la evolución en este aspecto. Los alumnos han aprendido mucho y las coincidencias con el profesor son muy habituales tanto en evaluaciones como en calificaciones.

5.2.7. Evolución en la situación-problema 7. Los alumnos no saben utilizar los instrumentos de evaluación para evaluarse y calificarse en los tres años de estudio

Los alumnos no conocían en absoluto los instrumentos de evaluación que hemos utilizado para evaluarse y calificarse. Su asimilación y aprendizaje ha mostrado la siguiente evolución en los tres cursos en los que se ha desarrollado el estudio. Mostramos los resultados en la siguiente tabla.

Tabla 4.125. Evolución en el aspecto: Utilización de los instrumentos de evaluación a lo largo de los tres años de estudio.

Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Los alumnos van aprendiendo a utilizar los instrumentos de evaluación a medida que transcurre el curso.	Se produce una gran evolución en la utilización de los instrumentos de evaluación.	Se ha producido el dominio de los instrumentos de evaluación por parte de los alumnos.

5.2.8. Evolución en la situación-problema 8. Dar argumentos al justificarse en los tres años de estudio

Esta situación está muy relacionada con la anterior. Como consecuencia de no conocer los instrumentos de evaluación los alumnos han de aprender a justificar sus propuestas. La evolución que esta citación ha tenido la reflejamos en la siguiente tabla.

Tabla 4.126. Evolución en el aspecto: Dar argumentos al justificarse a lo largo de los tres años de estudio.

Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Es un aspecto que ha costado mucho a los alumnos. En este año muchas de las justificaciones de los alumnos eran anecdóticas.	Se ha producido una gran evolución en este aspecto. Los alumnos se muestran mas reflexivos, conocen mejor el sistema y han aprendido los contenidos.	Continúa la evolución que se mostró el curso anterior y los alumnos han mejorado en los razonamientos argumentos y justificaciones.

5.2.9. Evolución en la situación-problema 9. Identifican las sesiones de autoevaluación con examen y con algo aburrido en los tres años de estudio

La evolución que ha tenido esta situación a lo largo de los tres años de estudio la reflejamos en la siguiente tabla.

Tabla 4.127. Evolución en el aspecto: Identificación de autoevaluación con examen escrito a lo largo de los tres años de estudio.

Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Se comienza a dar esta situación. Los alumnos lo plantean al final del curso. El profesor reflexiona con los alumnos sobre ello.	Se sigue dando esta situación pero cada vez menos y siempre con los mismos alumnos.	Son siempre los mismos alumnos los que manifiestan esta postura. Se trata de un grupo muy reducido de alumnos a los que no les gusta realizar esta actividad. Entendemos que esto sucede porque no les gusta lo que tienen que poner ni mostrarse sinceros.

5.2.10. Evolución en la situación-problema 10. Tienden a poner evaluaciones y calificaciones repetidas unas unidades didácticas tras otras en los tres años de estudio

Esta situación la hemos comenzado a observar al finalizar el primer año de estudio. A partir de ahí se han producido sucesivas intervenciones por parte del profesor pata intentar solucionarla. La evolución que se ha producido en los tres años de estudio la podemos ver en la siguiente tabla.

Tabla 4.128. Evolución en el aspecto: Tendencia a evaluarse y calificarse siempre igual a lo largo de los tres años de estudio.

Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Se ha dado esta situación en bastantes alumnos. Tal vez haya sido por el poco dominio del sistema de evaluación.	Se da esta situación cada vez en menos medida pero sigue habiendo un grupo de alumnos que la manifiestan.	Se produce una gran evolución en este aspecto pero hay un grupo de alumnos muy reducido (dos o tres), que aún sigue mostrando esta situación.

5.2.11. Evolución en la situación-problema 11. Saben la importancia del aspecto motriz pero se siguen centrando en el normativo en los tres años de estudio

La evolución de esta situación durante los tres años de estudio la podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla 4.129. Evolución en el aspecto: Importancia de los aspectos motriz y normativo a lo largo de los tres años de estudio.

Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Ha sucedido frecuentemente por el gran peso que se ha dado en las clases al aspecto normativo.	Ganan mucha importancia los contenidos propios del área en las evaluaciones. Esto sucede porque los alumnos han aprendido y asimilado el aspecto normativo y no se centran tanto en el.	Se sigue mostrando la progresión que se produjo en el curso anterior. Los alumnos se centran casi exclusivamente en los contenidos propios del área al justificar sus evaluaciones y calificaciones.

5.2.12. Evolución en la situación-problema 12. A los alumnos les cuesta asimilar lo que significa el progreso en capacidades y habilidades (contenidos propios de la signatura de Educación Física) en los tres años de estudio

Esta situación se ha dado porque los alumnos no son conscientes, en ocasiones, de sus progresos y sus aprendizajes motrices. Esta situación se ha dado a lo largo de los tres años de estudio y su evolución la reflejamos en la siguiente tabla.

Tabla 4.130. Evolución en el aspecto: Progreso en los aprendizajes motrices a lo largo de los tres años de estudio.

Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Los alumnos progresan mucho en los contenidos propios del área pero a ellos les cuesta asimilar lo que eso significa.	Paulatinamente los alumnos van asimilando sus propios progresos en los contenidos propios de la asignatura y lo que eso supone en la evaluación.	Se sigue progresando en este aspecto aunque hay algún alumno al que todavía le cuesta asimilar estos contenidos.

5.2.13. Evolución en la situación-problema 13. Discrepancias entre las autocalificaciones de los alumnos y las propuestas del profesor en los tres años de estudio

La evolución que ha tenido esta situación ha sido la que reflejamos en la siguiente tabla.

Tabla 4.131. Evolución en el aspecto: Discrepancias entre profesor y alumnos a lo largo de los tres años de estudio.

Primer año.	**Segundo año.**	**Tercer año.**
Se han producido dos discrepancias entre alumnos y profesor en los dos trimestres en los que se ha desarrollado esta experiencia en este año.	Se ha producido una única discrepancia ente el profesor y los alumnos en los tres trimestres de este curso.	No se ha producido ninguna discrepancia entre el profesor y los alumnos.

5.3. Evolución del funcionamiento de los cuestionarios de autoevaluación y de las fichas de autocalificación en los tres años de estudio.

5.3.1. Evolución en el grado de relación entre las calificaciones que se proponen los alumnos y las propuestas por el profesor en los tres años de estudio.

5.3.1.1. Resultados de la evolución en los cuestionarios de autoevaluación en los tres años de estudio.

En la siguiente tabla mostramos la evolución que se ha producido en las coincidencias y en las discrepancias entre el profesor y los alumnos en los cuestionarios de autoevaluación durante los tres años de estudio.

Tabla 4.132. Coincidencias y discrepancias entre el profesor y los alumnos en los tres años de estudio.

	Autoevaluación del alumno **igual** a la evaluación del profesor.		Autoevaluación del alumno **diferente** a la evaluación del profesor.	
Primer año.	272	78,16%	76	21,83%
Segundo año.	540	88,23%	72	11,76%
Tercer año.	347	89,43%	41	10,56%

En la tabla 4.132 se puede observar como a lo largo de los tres años de estudio han ido aumentando significativamente las coincidencias al mismo tiempo que han disminuido las discrepancias. Es destacable la evolución de los resultados del primer año al segundo. En el tercer año prácticamente se repiten los del año anterior. La diferencia que se establece en el número de alumnos viene dada por varias razones: (1) durante el primer año la experiencia comenzó en el segundo trimestre del curso; (2) en el segundo año de estudio la experiencia se realizó con cuatro grupos de alumnos; y, (3) en el tercer año de estudio la experiencia se realizó con tres grupos de alumnos.

En la siguiente tabla mostramos la evolución que se ha producido en los casos en los que han existido discrepancias entre el profesor y los alumnos en los cuestionarios de autoevaluación. Estas discrepancias han podido existir porque los alumnos se han valorado por encima o por debajo de lo que el profesor ha considerado apropiado para ellos. Mostramos la evolución en ambos casos.

Tabla 4.133. Sentido de las discrepancias entre el profesor y los alumnos en los tres años de estudio.

	Autoevaluación del alumno **mayor** a la evaluación del profesor.		Autoevaluación del alumno **menor** a la evaluación del profesor.	
Primer año.	50	14,36%	26	7.47%
Segundo año.	50	8,1%	22	3,5%
Tercer año.	32	8,24%	9	2,31%

En la tabla 4.133 se puede observar como las discrepancias, en los casos en los que los alumnos se han valorado por encima de lo que lo ha hecho el profesor, van descendiendo paulatinamente durante los tres años de estudio. Destaca el descenso del primer al segundo año de estudio. En los casos en los que los alumnos se valoran por debajo de lo que el profesor ha propuesto, se produce un acusado descenso del primer al segundo año. En el tercer año de nuevo ha descendido el nivel pero se ha mostrado en valores similares a los producidos en el segundo año.

En la siguiente tabla mostramos la evolución de las opiniones que prevalecen en los casos en los que los alumnos se han valorado por encima de la propuesta del profesor durante los tres años de estudio.

Tabla 4.134. Evolución del sentido de la valoración que prevalece cuando la autoevaluación del alumno es mayor que la evaluación del profesor en los tres años de estudio.

	Número de discrepancias	Autoevaluación del alumno **mayor** a la evaluación del profesor.	Prevalece autoevaluación del alumno.	Prevalece evaluación del profesor.
Primer año.	76 (21,83%)	50 (14,36%)	14 (4,02%)	37 (10,63%)
Segundo año.	72 (11,7%)	50 (8,16%)	6 (0,98%)	45 (7,35%)
Tercer año.	41 (10,56%)	32(8,24%)	2 (0,51%)	30 (7,73%)

En la tabla 4.134 se puede apreciar como la evaluación del profesor ha prevalecido de manera mayoritaria a lo largo de los tres años. En cada uno de los años va disminuyendo este nivel al igual que el número de ocasiones en las que prevalece la opinión del alumno. Entendemos que esta situación se da por dos motivos: (1) el número de discrepancias ha disminuido mucho de un año para otro; y, (2) los alumnos son conscientes de que las autoevaluaciones no son posiciones para negociar con el profesor y se muestran más realistas.

En la siguiente tabla mostramos la evolución de las opiniones que prevalecen en los casos en los que los alumnos se han valorado por debajo de la propuesta del profesor durante los tres años de estudio.

Tabla 4.135. Evolución del sentido de la valoración que prevalece cuando la autoevaluación del alumno es menor que la evaluación del profesor en los tres años de estudio.

	Número de discrepancias	Autoevaluación del alumno **menor** a la evaluación del profesor.	Prevalece autoevaluación del alumno.	Prevalece evaluación del profesor.
Primer año.	76 (21,83%)	26 (7,47%)	1 (0,28%)	25 (7,18%)
Segundo año.	72 (11,7%)	22 (3,5%)	5 (0,81%)	17 (2,77%)
Tercer año.	41 (10,56%)	9 (2,31%)	1 (0,25%)	8 (2,06%)

En la tabla 4.235 se puede observar como la evaluación del profesor ha prevalecido mayoritariamente a lo largo de los tres años de estudio. Se ha mantenido en niveles parejos en los dos primeros años y ha descendido más en el tercero. La autoevaluación de los alumnos ha prevalecido más veces en el segundo año de estudio pero sin alcanzar niveles significativos.

5.3.1.2. Resultados de la evolución en las fichas de autocalificación en los tres años de estudio

En la siguiente tabla mostramos la evolución que se ha producido en las coincidencias y en las discrepancias entre el profesor y los alumnos en las fichas de autocalificación en los tres años de estudio.

Tabla 4.136. Evolución del número de coincidencias y discrepancias entre el profesor y los alumnos en las fichas de autocalificación durante los tres años de estudio.

	Autocalificación del alumno **igual** a la calificación del profesor.		Autocalificación del alumno **distinta** a la calificación del profesor.	
Primer año.	139	78,9%	37	21,1%
Segundo año.	208	80,4%	51	19,6%
Tercer año.	168	88,9%	21	11,1%

En la tabla 4.136 podemos observar como las coincidencias entre los alumnos y el profesor en las fichas de autocalificación aumentan de manera muy notable sobre todo del segundo al tercer año de estudio. Del primer al segundo año también aumentan las coincidencias, pero no de forma tan apreciable. De la misma forma que aumentan las coincidencias disminuyen las discrepancias. En la tabla 4.136 podemos ver como apenas disminuyen del primer al segundo año y es en el tercer año de estudio cuando disminuyen de manera más acusada. En base a estos resultados podemos afirmar que se ha producido un gran aumento de la fiabilidad en los procesos de autocalificación de los alumnos.

En la siguiente tabla mostramos la evolución que se ha producido en los casos en los que han existido discrepancias entre el profesor y los alumnos en las fichas de autocalificación. Estas discrepancias han podido existir porque los alumnos se han calificado por encima o por debajo de lo que el profesor ha considerado adecuado para ellos. Mostramos la evolución en ambos casos.

Tabla 4.137. Evolución del Sentido de las discrepancias entre el profesor y los alumnos en las fichas de autocalificación durante los tres años de estudio.

	Autocalificación del alumno **mayor** a la calificación del profesor.		Autocalificación del alumno **menor** a la calificación del profesor	
Primer año.	11	6,25%	26	14,7%
Segundo año.	12	4,6%	39	15,5%
Tercer año.	8	4,23%	13	6,87%

En la tabla 4.137 se puede observar como las discrepancias, en los casos en los que los alumnos se han calificado por encima de la propuesta del profesor, van descendiendo poco a poco en los tres años de estudio. Lo hacen de manera muy notable del primer año al segundo año y se mantiene en el tercer año de estudio. En los casos en los que los alumnos se califican por debajo de lo que el profesor ha propuesto, se producen valores similares en los dos primeros años de estudio y se produce un acusado descenso en el tercer año. Entendemos que esta circunstancia se produce por el aumento de las coincidencias y la disminución de las discrepancias en ambos sentidos.

En la siguiente tabla mostramos la evolución de las opiniones que prevalecen en los casos en los que los alumnos se han calificado por encima de la propuesta del profesor durante los tres años de estudio.

Tabla 4.138. Evolución del sentido de la valoración que prevalece cuando la autocalificación del alumno es mayor que la calificación propuesta por el profesor. Resultados en los tres años de estudio.

	Numero de discrepancias	Autocalificación del alumno **mayor** a la calificación del profesor	Prevalece la autocalificación del alumno	Prevalece la calificación del profesor
Primer año.	37 (21%)	11 (6,25%)	2 (1,1%)	9 (5,1%)
Segundo año.	51 (19,7%)	12 (4,6%)	0 (0%)	12 (4,6%)
Tercer año.	21 (11,1%)	8 (4,23%)	0 (0%)	8 (4,23%)

Podemos observar en la tabla 4.138 como mayoritariamente prevalece la propuesta de calificación del profesor durante los tres años de estudio. Los niveles en los que se da son muy parecidos a lo largo de cada uno de los cursos. Los casos en los que prevalecen las autocalificaciones de los alumnos han sido muy escasos y poco significativos en cada uno de los tres cursos en los que se ha desarrollado el estudio.

En la siguiente tabla mostramos la evolución de las opiniones que prevalecen en los casos en los que los alumnos se han calificado por debajo de la propuesta del profesor durante los tres años de estudio.

Tabla 4.139. Evolución del sentido de la valoración que prevalece cuando la autocalificación del alumno es menor que la calificación propuesta por el profesor. Resultados en los tres años de estudio.

	Numero de discrepancias	Autocalificación de alumno **menor** a la calificación del profesor	Prevalece autocalificación del alumno	Prevalece calificación del profesor
Primer año.	37 (21%)	26 (14,7%)	4 (2,2%)	22 (12,5%)
Segundo año.	51 (19,7%)	39 (15,5%)	3 (1,15%)	36 (13,9%)
Tercer año.	21 (11,1%)	13 (6,87%)	2 (1,05%)	11 (5,82%)

Como observamos en los resultados que nos ofrece la tabla 4.139, la calificación que propone el profesor prevalece de manera muy mayoritaria cuando el alumno se califica por debajo de la propuesta del profesor. Esta circunstancia ha sucedido en casi todos los casos porque los alumnos, al ver como el profesor les valora con una calificación mayor de la que ellos mismos se proponen, enseguida la adoptan.

5.3.2. Evolución en las Relaciones entre los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación en los tres años de estudio

En la siguiente tabla mostramos como ha evolucionado la relación entre las coincidencias entre el profesor y los alumnos en los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación.

Tabla 4.140. Evolución del nivel de coincidencias entre profesor y alumnos en los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación durante los tres años de estudio.

	Coincidencias en cuestionarios de autoevaluación.	Coincidencias en fichas de autocalificación.
Primer año.	77,9%	78,8%
Segundo año.	88,6%	80,4%
Tercer año.	89,5%	88,9%

En la tabla 4.140 se puede ver como el primer año el porcentaje de coincidencias entre el profesor y los alumnos es muy parecido en cuestionarios de autoevaluación y en fichas de autocalificación. En el segundo año el nivel de coincidencias en ambos casos aumenta. Ese aumento es mucho más notable en los cuestionarios de autoevaluación que en las fichas de autocalificación. En el tercer año de nuevo aumentan las coincidencias, pero en esta ocasión el mayor aumento se produce en las fichas de autocalificación. En el tercer año, y por lo tanto al final del estudio, los niveles de coincidencias en cuestionarios y fichas en similar situándose en torno al 89% de los casos. En el primer año, al comienzo del estudio, este nivel se situaba en torno al 78,3%. Esto supone que el nivel de coincidencias entre el profesor y los alumnos ha aumentado aproximadamente 10 puntos porcentuales a lo largo del estudio.

5.4. Evolución del rendimiento académico en los tres años de estudio

5.4.1. Evolución de los resultados a nivel grupal en los tres años de estudio

Para mostrar la evolución en el rendimiento académico de los alumnos a lo largo del estudio, exponemos la cantidad de calificaciones que se

han obtenido en cada una de las evaluaciones que se han desarrollado en cada uno de los tres años. En la siguiente tabla mostramos los datos a nivel cuantitativo y a nivel porcentual.

Tabla 4.141. Evolución de las calificaciones obtenidas por los alumnos y valor del nivel de la calificación media a lo largo de los tres años de estudio.

	Numero alumnos	**Insuficiente**	**Suficiente**	**Bien**	**Notable**	**Sobresaliente**
Primer año.	258	0 (0%)	21 (8,2%)	118 (45,7%)	96 (37,3%)	23 (8,9%)
Segundo año.	256	0 (0%)	11 (4,3%)	92 (35,9%)	107 (41,8%)	46 (17,9%)
Tercer año.	197	0 (0%)	10 (5,1%)	90 (45,7%)	65 (33%)	32 (16,2%)

En esta tabla 4.141 se puede observar como del primer año de estudio al segundo, se produce una disminución de las calificaciones bajas (suficiente y bien) y un aumento de las calificaciones altas (notables y sobresalientes). En el tercer año de estudio se producen resultados parecidos a los del primer año de estudio pero con la diferencia de que las calificaciones más altas, los sobresalientes, han aumentado considerablemente. Esta situación se produce porque los alumnos se acogen al componente motivacional que planteamos en las calificaciones. Esto supone que se obtendrá una calificación de sobresaliente si se ha mantenido la calificación de notable a lo largo de todo el curso.

En los siguientes gráficos mostramos la evolución que han tenido las calificaciones de los alumnos en cada uno de los trimestres y al final del curso en cada uno de los tres años de estudio. En estos gráficos se puede observar como en el primer año de estudio hay una gran parte de alumnos que va aumentando el grado de sus calificaciones a medida que avanza el curso. En el segundo año de estudio observamos como las calificaciones se mantienen constantes en los dos primeros trimestres en el tercer trimestre se produce un gran aumento de la

calificación alta de notable, al final del curso se produce un gran aumento de la calificación más alta, el sobresaliente, entendemos que este aumento de las calificaciones altas refleja como los alumnos van evolucionando en sus aprendizajes y por ello van obteniendo calificaciones cada vez más altas. En el tercer año de estudio se comienza obteniendo calificaciones más bajas por parte de los alumnos pero esta situación va evolucionando muy positivamente a lo largo de todo el curso y en la evaluación final del curso.

Gráfico I. Evolución de las calificaciones obtenidas por los alumnos a lo largo del primer año de estudio. Curso 2006/2007.

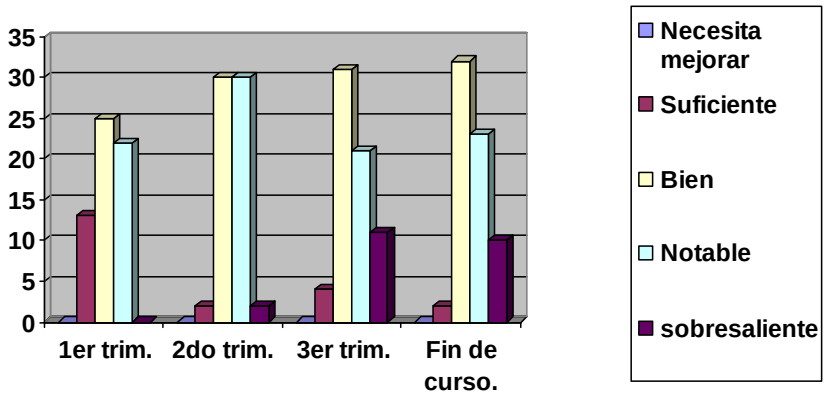


Gráfico II. Evolución de las calificaciones obtenidas por los alumnos a lo largo del segundo año de estudio. Curso 2007/2008.

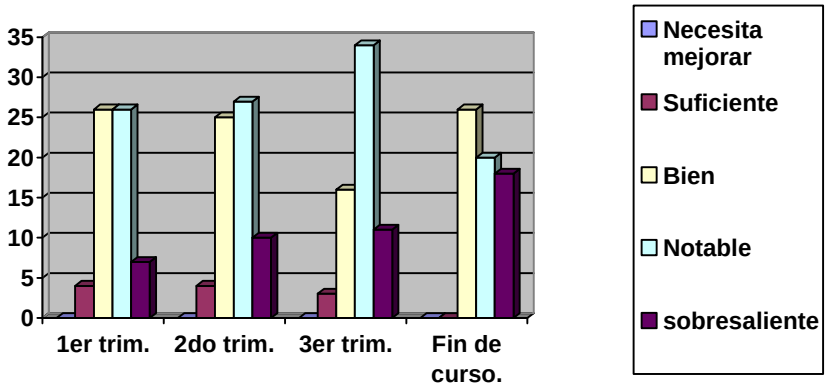
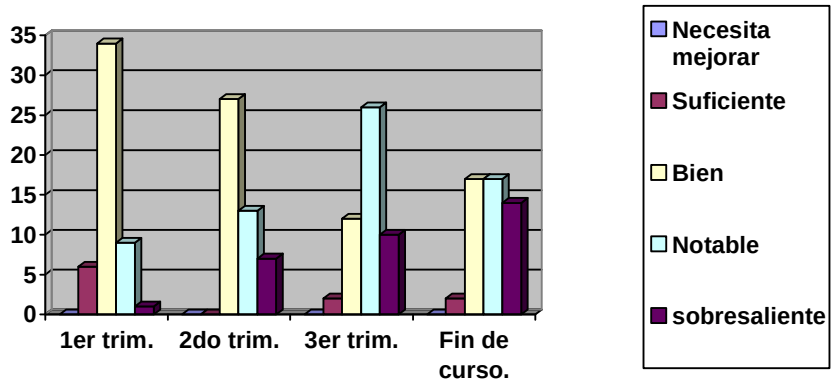


Gráfico III. Evolución de las calificaciones obtenidas por los alumnos a lo largo del tercer año de estudio. Curso 2008/2009.



Otro dato que nos muestra el reflejo de la evolución de los alumnos en el rendimiento académico es el nivel de la nota media obtenida. En la siguiente tabla mostramos el nivel de la nota media obtenida en cada uno de los cursos en los que se ha desarrollado el estudio. Para obtener estos valores hemos utilizado la siguiente escala numérica: Insuficiente: 0. Suficiente: 1. Bien: 2. Notable: 3. Sobresaliente: 4.

Tabla 4.142. Evolución del valor de las calificaciones medias obtenidas por los alumnos en el curso a lo largo de los tres años de estudio.

	Primer año.	Segundo año.	Tercer año.
Nota media de curso.	**2,46**	**2,64**	**2,60**

Se puede observar como el nivel de la nota media ha subido del primer al segundo año y se ha mantenido en el tercer año del estudio. Esta subida ha sido especialmente notable del primer al segundo año. Consideramos que la nota obtenida en el segundo año es enormemente positiva por la evolución que se ha producido a todos los niveles y que se ha visto aquí reflejada. En el tercer año se ha mantenido prácticamente en los valores que se han dado en el segundo año. A lo largo de este tercer año se han consolidado y ampliado todos los aprendizajes adquiridos en los cursos anteriores. La razón por la que

no se haya superado la nota media es porque en el primer trimestre del tercer año de estudio se produjo una involución en varios contenidos que ya creíamos que los alumnos habían superado.

5.4.2. Evolución de los resultados a nivel individual en los tres años de estudio

Para analizar la evolución de los alumnos a nivel individual nos podemos fijar en la cantidad de alumnos que han evolucionado en cuanto al nivel de sus evaluaciones y de sus calificaciones a lo largo de cada uno de los cursos y a lo largo de los tres años del mismo. Podemos afirmar que la gran mayoría de los alumnos ha evolucionado en este sentido, aunque también hay alumnos que se han mantenido constantes o que han mostrado pequeños altibajos.

5.5. Conclusiones principales sobre la evolución de los alumnos a lo largo del estudio

Una vez que hemos analizado la evolución de los alumnos a lo largo de cada uno de los tres años en los que se ha desarrollado el estudio podemos sacar conclusiones que nos resultan enormemente positivas en la práctica totalidad de los casos.

La primera conclusión positiva se produce por la evolución de los aprendizajes de los alumnos. Esta evolución se ha producido de manera muy positiva y satisfactoria. En todos los puntos que hemos tratado se ha evolucionado y eso ha servido para dotar a las sesiones de clase de mayor dinamismo y eficacia.

La segunda conclusión que sacamos, y que también podemos situar como aspecto positivo es que hemos conseguido que los alumnos hayan aprendido a evaluarse y calificarse de manera razonada y sincera así como a ser conscientes de los puntos en los que tienen que mejorar. Aprender a obtener información para la evaluación y como utilizarla han sido otros de los grandes objetivos conseguidos.

Otra conclusión positiva se deriva de las grandes evoluciones que se han producido en el nivel de coincidencias entre los alumnos y el

profesor en los procesos de autocalificación de los alumnos. Este aumento en el número de coincidencias entre las apreciaciones de los alumnos y las del profesor se ha dado también en los procesos de autoevaluación.

Por ultimo hemos de destacar como conclusión positiva e importante la gran evolución que se ha producido en el rendimiento académico de los alumnos. Esto se ha mostrado de trimestre a trimestre y de curso a curso. Muchos alumnos han conseguido obtener calificaciones superiores trimestre tras trimestre y, la práctica totalidad, curso tras curso. El nivel de las notas medias obtenidas por los alumnos en cada trimestre y en cada año así lo ha puesto de manifiesto. Entendemos que esta situación es también fruto de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

1. Introducción

A lo largo del siguiente capítulo mostraremos las conclusiones a las que hemos llegado en nuestro estudio. Para ello iremos dando respuesta a las preguntas de investigación que nos hemos planteado a partir de los resultados que hemos obtenido a lo largo de los tres años de estudio.

En este capítulo expondremos de forma combinada las conclusiones a las que hemos llegado con la discusión de las mismas. Para ello pondremos en relación los resultados encontrados en nuestro estudio con los resultados otros estudios e investigaciones sobre la misma temática.

Trataremos primeramente las conclusiones y la discusión sobre la posibilidad de desarrollar procesos de evaluación formativa y compartida en el área de Educación Física, como modelo educativamente valioso frente al modelo tradicional de evaluación.

Seguidamente mostraremos las conclusiones y la discusión sobre la viabilidad de la puesta en funcionamiento de este sistema de evaluación y calificación. A continuación analizaremos los resultados encontrados sobre la posibilidad de los alumnos de realizar los procesos de autoevaluación, evaluación compartida, autocalificación y calificación dialogada de manera seria, sincera y razonada, partiendo de unos criterios de evaluación previamente establecidos y conocidos. Posteriormente mostraremos las conclusiones y la discusión sobre la capacidad de los alumnos de asimilar y utilizar la información que obtienen en sus procesos de evaluación y calificación para mejorar en su aprendizaje, así como la viabilidad de aplicar diferentes instrumentos de evaluación formativa y compartida con el fin de que los alumnos los conozcan y se sirvan de ellos. Por último, mostraremos el resultado obtenido sobre la evolución del aprendizaje y del rendimiento académico de los alumnos a lo largo del estudio.

2. ¿Se pueden desarrollar procesos de evaluación formativa y compartida en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria, como alternativa educativamente valiosa frente modelo tradicional de evaluación?

Basándonos en los resultados de nuestro estudio concluimos que sí se pueden desarrollar procesos de evaluación formativa y compartida en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria, como alternativa educativamente valiosa frente al modelo tradicional de evaluación en esta área. Similares resultados pueden encontrarse en Jiménez-Jiménez y Navarro (2008); López (1999, 2006); López y otros (2007, 2008); López, González-Pascual y Barba (2005); López y Torres (2007); Núñez y Díaz (2008a, 2008b); Ruiz-Omeñaca (2006); Ureña-Ortín, Ureña- Villanueva y Alarcón (2008); Ureña-Ortín, Ureña- Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006a, 2006b). Ureña-Ortín, Ureña- Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006a) plantean el reto de la edad y de la madurez de los alumnos al desarrollar esta actividad con alumnos del primer ciclo de Educación Primaria. López, González-Pascual y Barba (2005) llegan a la conclusión de que este

tipo de evaluación es posible incluso con alumnado de poca edad y encuentran el principal inconveniente, al igual que López y otros (2007), en lo largo que puede llegar a ser el proceso de aprendizaje hasta que el alumnado puede desarrollar esta actividad de forma honesta y dialogada.

Nosotros, para realizar tal afirmación nos basamos en los resultados obtenidos a lo largo de nuestro estudio, en el que se han desarrollado procesos de evaluación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un centro Público de la Comunidad de Madrid, a lo largo de tres cursos escolares, en la etapa educativa de Educación Primaria, en el área de Educación Física. Para contestar a esta pregunta de investigación, vamos a ir revisando uno por uno los siguientes aspectos: el desarrollo de procesos de evaluación formativa, el desarrollo de procesos de evaluación compartida y si estos procesos resultan una alternativa educativamente valiosa frente al modelo tradicional de evaluación.

A lo largo de nuestro estudio se han producido mejoras en las personas implicadas en el mismo (profesor y alumnado). Similares resultados se pueden encontrar en Ureña-Ortín, Ureña- Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006a). La utilización de un sistema de evaluación formativa ha permitido al profesor un mejor y mayor conocimiento de los alumnos y de sus procesos de aprendizaje. A esta misma conclusión llegan también y López y Jiménez-Cobo (1995), cuando señalan como ventaja de su sistema de evaluación que permite un conocimiento más profundo de cada alumno. También Vera (2010), cuando afirma que la experiencia que desarrolla permite al maestro conocer aspectos de sus alumnos que desconocía. Nosotros, en este aspecto, hemos pasado de realizar un intenso trabajo con todos los alumnos para conocernos mutuamente, a, posteriormente, tener que realizar dicho trabajo sólo con los alumnos de nueva incorporación a nuestros grupos de clase, ya sean alumnos repetidores o de nueva incorporación al centro. En cuanto al alumnado, la utilización de sistemas de evaluación formativa les ha permitido desarrollar una mejora muy significativa en el respeto por las normas de convivencia. Este ha sido un aspecto que ha cobrado mucha importancia durante el primer año de estudio (ya que era un aspecto que estaba poco asimilado por los alumnos y que entendíamos que había que trabajar y reforzar); a medida que se han ido asimilando estas normas y se han aprendido, su importancia en el trabajo de clase

ha ido disminuyendo y ha ido aumentando la importancia del aprendizaje de los contenidos específicos del área, especialmente en el segundo y tercer año de estudio. Esta situación se ha visto reflejada en los cuestionarios de autoevaluación, en las fichas de autocalificación, en las fichas de registro de observación grupal del profesor, en el diario del profesor y en las justificaciones que han hecho los alumnos sobre sus evaluaciones y calificaciones. Parecidos resultados alcanzan también Moreno-Murcia, Vera y Cervelló (2009) cuando realizan una experiencia con una metodología basada en la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumno, obteniendo una disminución del ego, perdida de diferencias de género y aumento de disposición a la tarea.

El profesor ha tenido que ir aprendiendo a dar soluciones y respuestas educativas a todas las situaciones que hemos analizado y a las situaciones plateadas por los alumnos en el desarrollo de las clases. Para mostrar nuestro acuerdo o desacuerdo con las evaluaciones y calificaciones de los alumnos nos hemos basado en una información que ha emanado del desarrollo de las propias sesiones de clase. Para obtener esta información hemos utilizado una observación participante cuyos datos hemos registrado en una ficha de registro grupal. También hemos utilizado un diario del profesor en el que hemos anotado los aspectos que hemos considerado más destacados de las clases. Los alumnos también han obtenido información a través de su cuaderno del alumno y en las entrevistas individuales con el profesor. En el cuaderno del alumno han anotado todos los días el nombre de la unidad didáctica que se ha trabajado y las actividades que se han desarrollado en la sesión. Este cuaderno ha aportado una información muy valiosa para los alumnos y ha contribuido también a centrar a los alumnos en los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula-gimnasio y en la pista polideportiva. En la gestión del cuaderno de los alumnos, se ha pasado de enseñar a los alumnos a escribir en los cuadernos de cuadritos y corregir cada cuaderno todos los días, en el primer trimestre del primer año de estudio, a que sean los propios alumnos los que gestionan totalmente sus cuadernos de clase en el segundo y tercer año de estudio. Estos mismos instrumentos del profesor han sido utilizados por López y otros (2008); López, González-Pascual y Barba (2005) y Torres y López (2007). En dichas experiencias los autores muestran las ventajas y los inconvenientes de los instrumentos así como su forma de utilizarlos.

Entendemos que estas características de la evaluación que hemos llevado a cabo en nuestro estudio coinciden con lo que consideran como evaluación formativa autores como: Castejón (2008), Chaparro y Pérez (2010), Díaz-Lucea (2005), González-Halcones (1995), Hernández y Velázquez (2004), Jiménez-Jiménez y Navarro (2008), López y otros (2006), López (2012) y Sales (1997).

A lo largo de nuestra experiencia hemos utilizado instrumentos de evaluación coherentes con la participación de los alumnos en sus procesos de evaluación, como los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación. La misma coherencia en la utilización de estos instrumentos de evaluación se puede ver también en los resultados obtenidos en las experiencias de López (2006); López y otros (2007, 2008) y Ruiz-Omeñaca (2006).

Con la utilización de estos instrumentos de evaluación hemos pretendido que los alumnos hayan tomado un papel activo, participativo y destacado dentro de los procesos de evaluación. Este papel destacado de los alumnos se puede ver también en las experiencias de Castejón (1995); López (1999); López, González-Pascual y Barba (2005); Moreno-Murcia, Vera y Cervelló (2006); Santos y Fernández-Río (2009); Ureña-Ortín, Ureña- Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006b) y Vera, Moreno-González y Moreno-Murcia (2009). Por su parte, en el estudio de Vera y Moreno-Murcia (2007), los profesores muestran desconfianza en los criterios del alumnado y la sensación de que un exceso de autonomía por parte de los alumnos dificulta el control del aula.

Nosotros consideramos que estos instrumentos de evaluación, además de los cuadernos de los alumnos, el diario del profesor y la ficha de registro grupal de observación (también utilizados) han estado integrados dentro de las clases de Educación Física y así consta en nuestras programaciones didácticas en las que están programadas sesiones de autoevaluación y de autocalificación de los alumnos. De la misma manera, López et al (2006), Velazquez-Callado (2006) y Ruiz-Omeñaca (2006) realizan los procesos de evaluación de forma integrada dentro de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Nosotros también hemos utilizado, en distintos momentos de las sesiones de clase, los cuadernos de los alumnos, la ficha de registro grupal de observación y el diario del profesor.

Para evaluar cada una de las unidades didácticas que han compuesto nuestra programación didáctica hemos utilizado unos cuestionarios

para que los alumnos realizaran su propia evaluación. Los cuestionarios de autoevaluación han constado de una primera parte, en la que se han valorado unos determinados aspectos que son la base para realizar la segunda parte. En esta segunda parte los alumnos han tenido que justificar su trabajo, aprendizajes y evaluaciones en base a lo expuesto en la primera parte de los cuestionarios. Similares cuestionarios pueden encontrarse en las experiencias de López y Jiménez-Cobo (1995); Ruiz-Ruiz (2009); Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006a, 2006b). Estos cuestionarios de autoevaluación nos han dado a lo largo de los tres años de estudio unos resultados enormemente positivos, tanto a lo largo de los trimestres como a lo largo de cada curso. Los cuestionarios de autoevaluación han sido pasados a los alumnos en la última parte de la última sesión de cada unidad didáctica que hemos trabajado. Los aspectos que se han evaluado en los cuestionarios de autoevaluación han sido los objetivos de cada unidad didáctica, por lo que su elaboración no nos ha resultado costosa. Estos objetivos se los hemos facilitado a los alumnos previamente como "conceptos clave" de la unidad didáctica, en la primera sesión de cada una de ellas. A lo largo del primer año de estudio los alumnos han tardado algo más de tiempo en hacer los cuestionarios de autoevaluación, porque ha costado un poco entender algunos aspectos que se reflejaban en ellos. Para solucionar esta situación el profesor leía cada pregunta, aclaraba las dudas y los alumnos respondían en orden.

A lo largo del estudio hemos desarrollado procesos de evaluación compartida, ya que hemos programado y realizado entrevistas individuales entre el profesor y los alumnos al finalizar cada unidad didáctica de nuestra programación. En estas entrevistas se han producido de forma dialogada y han tratado sobre los aspectos trabajados en las clases. Similares procesos de evaluación compartida se pueden observar también en las experiencias de Jiménez-Jiménez y Navarro-Adelantado (2008); López, González-Pascual y Barba (2005), Ruiz-Ruiz (2009); Vera (2010) y Vera, Moreno- González y Moreno-Murcia (2009).

En el desarrollo de estas entrevistas a lo largo de los tres años de nuestro estudio han ido aumentando significativamente las coincidencias entre las autoevaluaciones del alumno y las evaluaciones del profesor y han disminuido las discrepancias como se puede observar en los resultados obtenidos (capítulo IV). Resulta especialmente destacable la evolución que se ha producido en los

resultados del segundo año de estudio con respecto a los resultados del primer año. En este segundo año de estudio se ha producido un aumento considerable en las coincidencias entre las autoevaluaciones de los alumnos y las evaluaciones del profesor (diez puntos porcentuales). En el tercer año los resultados también son enormemente positivos. Las coincidencias entre las autoevaluaciones de los alumnos y las evaluaciones del profesor son ligerísimamente superiores a las obtenidas en el segundo año de estudio.

Las entrevistas se han desarrollado después de cada actividad de autoevaluación, después de realizar las fichas de autocalificación y de manera informal en el desarrollo de las clases para tratar aspectos propios de las mismas. Similares tipos de entrevistas las podemos encontrar en Ruiz-Ruiz (2009).

A lo largo del estudio hemos podido comprobar como las coincidencias entre los alumnos y el profesor en las fichas de autocalificación han sido siempre muy elevadas, aunque han aumentado considerablemente del segundo año de estudio al tercero. También hemos podido comprobar como este sistema de calificación ha conseguido reflejar fielmente en las calificaciones el número y nivel de los aprendizajes. Esta circunstancia también la han expresado los alumnos en las entrevistas individuales y grupales realizadas en el tercer año de estudio.

En algunas ocasiones, especialmente durante el primer año del estudio, los alumnos han identificado los ejercicios de autoevaluación y autocalificación con un examen escrito. A lo largo del estudio han ido comprendiendo a ver el ejercicio de autoevaluación como una fuente de información y una herramienta de la que se pueden servir para mejorar sus aprendizajes. Para ello hemos tenido que explicar repetidamente al alumnado las características de este instrumento de evaluación así como mostrar las posibilidades que tiene como fuente de información.

Estas características de la evaluación coinciden con lo que López (2012), López y otros (2006), López, González y Barba (2005), López, Monjas, Manrique, Barba y González (2008), y Torres y López (2007), entienden como evaluación compartida.

3. ¿Es viable la puesta en funcionamiento de este sistema de evaluación y de calificación a través de los resultados obtenidos en un estudio de caso longitudinal realizado en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria?

En el desarrollo de nuestro estudio hemos entendido el concepto de viabilidad de la misma manera que se explica en el trabajo de López y otros (2006:89):

> *"en el sentido en el que la utilización sistemática de las técnicas e instrumentos elegidos es viable en las condiciones concretas de trabajo de cada persona". López y otros (2006:89).*

En base a los resultados de nuestro trabajo, obtenidos durante los tres años de investigación, podemos concluir que la puesta en funcionamiento de este sistema de evaluación y de calificación sí es viable en las condiciones habituales de trabajo de un profesor de Educación Física en Educación Primaria. Similares resultados pueden encontrarse en los trabajos de Jiménez-Jiménez y Navarro (2008); López (2006); López y otros (2007, 2008); López, González-Pascual y Barca (2005); Núñez y Díaz (2008a, 2008b); Ruiz-Omeñaca (2006) y Velázquez-Callado (2006).

En nuestra experiencia, a lo largo del segundo y del tercer año de estudio los alumnos han sido perfectamente autónomos para hacer ellos solos los cuestionarios de autoevaluación; además, su tiempo de realización ha sido más breve, por lo que no ha interrumpido en absoluto en el desarrollo del resto de las actividades programadas. Estos cuestionarios han resultado unas fuentes de información muy valiosas para los alumnos y han contribuido de manera muy eficaz al aumento de los aprendizajes. Así lo hemos podido observar también en las opiniones reflejadas por los alumnos en las entrevistas individuales y grupales realizadas de manera oral en el tercer año de estudio. Similares resultados encontramos en López (1999) y en Ruiz-Ruiz (2009). Estos autores destacan el alto valor formativo de los cuestionarios de autoevaluación que ayudan al alumno a pensar lo que han hecho y a tomar conciencia de los aspectos que debe mejorar. Afirman también que los cuestionarios de autoevaluación exponen claramente las dificultades y los logros conseguidos.

Por lo que se refiere a la calificación de los alumnos, podemos concluir que sí ha resultado viable su realización mediante la fichas de autocalificación que hemos llevado a cabo. A medida que han pasado los trimestres y los cursos escolares, la realización de las fichas de autocalificación ha sido más sencilla para los alumnos y, al igual que con los cuestionarios de autoevaluación, se ha mejorado mucho con respecto al tiempo empleado para hacerlas y la eficacia con la que se ha realizado. El profesor ha explicado como se realiza la actividad y ha mostrado algunos ejemplos prácticos a los alumnos; en la misma sesión de clase se realizaban las entrevistas individuales, a medida que los alumnos iban entregando sus fichas de autocalificación al profesor. Al ser entrevistas breves, ha dado tiempo a realizar todas las entrevistas en esta misma sesión de clase, por lo que tampoco la realización de esta actividad ha interrumpido el desarrollo de la programación didáctica. Similar procedimiento se ha seguido en la experiencia de López, González-Pascual y Barca (2005), en la que para realizar la autocalificación utiliza una hoja en la que los alumnos ponen su nombre, la calificación que creen conveniente y las razones de la misma. Por su parte Ruiz-Ruiz (2009) apuesta por llamar a los alumnos uno por uno para que, de forma oral y con la ficha delante, expresen su percepción de lo conseguido durante el trimestre.

A lo largo del estudio nos hemos podido dar cuenta que los propios procesos de evaluación compartida han tenido que ser aprendidos tanto por los alumnos como por el profesor. Similares resultados pueden encontrarse en Jiménez-Jiménez y Navarro (2008) cuando hablan del efecto formativo que tiene la interacción entre el profesor y el alumno. En este sentido, López (2006) destaca como ventaja su valor formativo tanto para alumnos como para profesores y López y otros (2007) destacan los efectos positivos de este sistema de evaluación en el aprendizaje del alumno y su conexión con los procesos de perfeccionamiento profesional. Vera (2010) defiende la necesidad de que los docentes deben formarse para poner en práctica metodologías relacionadas con la cesión de responsabilidad en la evaluación.

En nuestro caso, este aprendizaje se ha producido a través de un proceso que ha requerido un tiempo determinado. Los frutos de este aprendizaje los hemos podido observar en mayor medida en el segundo y en el tercer año de estudio, cuando los alumnos y el

profesor ya han realizado aprendizajes relevantes sobre los procesos de evaluación compartida.

Todas las actividades que hemos desarrollado para realizar la evaluación formativa y compartida han resultado viables. Las hemos realizado de una manera integrada dentro de nuestras sesiones de clase. La observación participante la hemos programado para prestar especial atención a cuatro o cinco alumnos en cada sesión de clase. El registro de nuestra observación se ha hecho al final de cada sesión de clase, incluso en presencia de los mismos alumnos, quienes a veces, eran conocedores de las anotaciones del profesor. Las anotaciones en el cuaderno del profesor se han realizado al final de nuestro horario de jornada lectiva, en el horario estipulado como dedicación exclusiva o unos minutos después de terminar la jornada escolar. El tiempo empleado ha sido muy reducido, ya que sólo se han anotado los aspectos más destacados de cada una de las clases.

En lo concerniente a la utilización del cuaderno del alumno, consideramos que su utilización también ha sido viable. La utilización del cuaderno de clase ha sido una actividad de las sesiones de clase, ha estado integrado dentro de las mismas. El cuaderno del alumno ha servido para centrar a los alumnos en la sesión de clase, para que conocieran los aspectos más relevantes de la sesión y para disminuir el tiempo dedicado a la organización de las actividades en la pista polideportiva. Similares resultados podemos encontrar en López y otros (2007, 2008); López, González-Pascual y Barba (2005); Mellado (2010); Ruiz-Omeñaca (2006); Torres y López (2006) y Velázquez-Callado (2006). En cambio, en el estudio de Fernández (2002) los alumnos utilizan un cuaderno de campo en el que se anotan las valoraciones y las medidas de los distintos aspectos a evaluar, el profesor es el que califica el cuaderno y se negocian y se exponen previamente con el grupo los criterios de valoración. Por su parte Santos y Fernández-Río (2009) proponen un cuaderno dividido en bloques temáticos: apuntes, ejercicios prácticos, cuestionarios, sopas de letras, espacio para anotaciones, portafolio y cuadros en blanco. A este cuaderno le denominan “Cuaderno de Bitácora”.

Para nosotros la puesta en funcionamiento de este sistema de evaluación no ha supuesto una mayor carga de trabajo para el profesor, sino un cambio en la forma de trabajo. Sí puede haber supuesto una mayor carga de trabajo la propia puesta en funcionamiento de este sistema de evaluación. También puede haber

supuesto una mayor carga de trabajo al principio de la actividad, en los primeros meses en los que hay que diseñar, programar y realizar los instrumentos de evaluación. Al principio, el tiempo empleado en estas actividades, así como el tiempo empleado en registrar la información en los instrumentos de evaluación, ha sido mayor. Poco a poco, y a medida que hemos aprendido a trabajar con este sistema de evaluación, el tiempo empleado en el trabajo con los instrumentos de evaluación ha ido disminuyendo muchísimo, así como la carga de trabajo que ha supuesto. Similares resultados pueden encontrarse en López (2006); López y otros (2007, 2008). En cambio, en el estudio de López (1999) se destaca la mayor carga de trabajo que supone para el profesor, por tener que analizar todos los resultados, además de diseñar los cuestionarios en función del programa impartido. Santos y Fernández-Río (2009) también encuentran como debilidad la cantidad de tiempo que lleva elaborar y poner a funcionar los procedimientos que proponen.

Nosotros entendemos que esta manera de trabajo ha resultado muy viable, hasta el punto de que hemos continuado trabajando así una vez que hemos concluido nuestro estudio, durante dos cursos académicos más. Esta forma de trabajo no ha supuesto un esfuerzo excesivo, sino que consideramos que ha sido equilibrado y lógico con respecto a los beneficios que hemos obtenido. Por tanto, es un sistema de trabajo perfectamente viable dentro de las condiciones de trabajo habituales de un maestro de Educación Física en Educación Primaria.

4. ¿Han podido los alumnos de Educación primaria realizar 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?

Basándonos en los resultados obtenidos en nuestro estudio (ver capítulo IV), podemos concluir que los alumnos de Educación Primaria sí 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. Similares resultado podemos encontrarlos en los estudios de Fernández (2002); López (1999, 2006); López y otros (2007, 2008); López y Jiménez-Cobo (1995); López, González-Pascual y Barba (2005); Núñez y Díaz (2008a, 2008b); Ruiz-Omeñaca (2006); Ruiz-Ruiz (2009); Torres y López (2007); Ureña-Ortín, Ureña- Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006b); Vera (2010) y Velázquez-Callado (2006).

A lo largo de nuestro estudio el alumnado ha ido aprendiendo que la autoevaluación y la autocalificación no es simplemente ponerse una valoración o una calificación, sin más; sino, que hay que realizar estas actividades de manera seria, sincera, razonada y basándose en unos criterios de evaluación previamente establecidos. Los alumnos han comprendido esta situación y han sabido dar argumentos sólidos y coherentes para justificar sus evaluaciones y sus calificaciones. Similares resultados pueden encontrarse en el estudio de López, González-Pascual y Barba (2005), en el que los alumnos han de argumentar las razones de su calificación en la hoja dedicada a tal efecto. Por su parte, en el estudio de Ureña-Ortín, Ureña- Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006b) los alumnos fueron sometidos a un cuestionario e informe final que valoraba el grado de habilidad alcanzado una vez realizada su autocalificación.

En nuestro caso, al comienzo del estudio, los alumnos ofrecían, en ocasiones, justificaciones anecdóticas y de poco peso sobre sus evaluaciones y calificaciones. A medida que se ha ido desarrollando el estudio, los alumnos se han mostrado más reflexivos y realistas con respecto a los criterios de evaluación. Esta situación ha hecho que, poco a poco, hayan ido ofreciendo razonamientos, argumentos y justificaciones muy coherentes en sus procesos de autoevaluación y de autocalificación.

Al comienzo del estudio hemos tenido una serie de problemas que hemos tenido que trabajar, como por ejemplo, el respeto por las normas de funcionamiento de las clases. La evolución en este aspecto ha sido muy positiva y ha contribuido a que los alumnos hayan conseguido mejoras muy significativas. Por ejemplo, los alumnos han mejorado mucho en la importancia dada a las normas de funcionamiento, en la dinámica de las clases y en los cuestionarios de autoevaluación. Esta situación-problema se ha dado a la hora de decidir dar un mayor o menor peso a los contenidos relacionados con las normas de funcionamiento de la asignatura y su reflejo en los cuestionarios de autoevaluación y en las fichas de autocalificación. La utilización de esta metodología de evaluación también puede ayudar a que el clima de clase mejore considerablemente. Así lo podemos ver también en los resultados que obtienen Moreno-Murcia, Vera y Cervelló (2009), en los que comprueban como disminuyen la disposición al ego, al clima ego y las diferencias de género, incrementándose la orientación hacia la tarea en los alumnos. Vera, Moreno-González y Moreno-Murcia (2009) también obtienen unos resultados en los que, con esta metodología de evaluación, se aumenta la percepción de igualdad de trato y una disminución de la discriminación entre el alumnado participante.

En nuestro estudio, a lo largo del primer año, hemos dado mucha importancia a las normas de funcionamiento de las clases y los alumnos las han utilizado en sus justificaciones y argumentaciones en autoevaluaciones y autocalificaciones. A medida que hemos mejorado en las normas de funcionamiento, éste aspecto ha ido teniendo menos peso en los cuestionarios de autoevaluación y los alumnos lo han utilizado menos, centrándose en otros aspectos. En cambio, en el segundo año de estudio se ha dado mucho más peso a los contenidos propios del área en los cuestionarios de autoevaluación, ya que los aspectos normativos fueron muy bien asimilados por el alumnado. En

este segundo año los alumnos han utilizado mucho los aspectos motrices como justificación y argumentación en sus autoevaluaciones y autocalificaciones. En el tercer año de estudio los alumnos han seguido mostrando la progresión del año anterior y se han centrado casi exclusivamente en los contenidos propios del área para justificar sus evaluaciones y sus calificaciones.

Los alumnos han sido capaces de convertir sus autoevaluaciones en autocalificaciones. A lo largo del estudio se ha pasado, de mostrar problemas para realizar esta actividad, a dominar el sistema de evaluación, mejorar en la interpretación de la información, aumentar el nivel del aprendizaje y a elaborar estrategias propias para llevar a cabo sus procesos de autoevaluación y autocalificación. Similares resultados se pueden encontrar en López, González-Pascual y Barba (2005). Estos autores, al comprobar que los alumnos pueden autoevaluarse, dan el paso para que los alumnos se puedan autocalificar. Por su parte Santos y Fernández-Río (2009) en determinados casos, proponen que el profesor sea el que evalúa a los alumnos sin que los alumnos sean conscientes, al terminar los pide que se autocalifiquen y les comunica lo que él ha decidido. En cambio López (1999) destaca que incluir la autocalificación del alumnado puede ser una experiencia positiva o negativa, depende de cómo lo organice el profesor y como salga el proceso con el alumnado.

Los alumnos han evolucionado notablemente en la tendencia, mostrada en ocasiones, de poner evaluaciones y calificaciones repetidas unidad didáctica tras unidad didáctica, pese a que su trabajo y sus aprendizajes habían variado. Esta situación la comenzamos a observar al finalizar el primer año de estudio. A partir de ahí se fueron produciendo sucesivas intervenciones por parte del profesor para intentar solucionarlo. A lo largo del primer año de estudio esta situación se dio en bastantes alumnos. En el segundo año de estudio se fue dando cada vez menos, aunque algunos alumnos la siguieran mostrando. En el tercer año de estudio se produjo una gran evolución en este aspecto, aunque un grupo muy reducido de alumnos ha seguido mostrando dicho problema. Similares resultados podemos encontrarlos en Ureña-Ortín, Ureña- Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006b), cuando destacan como inconveniente que el alumnado se pueda acostumbrar a este tipo de evaluaciones y no exprese lo que realmente piensa o sienta, y acabe por poner siempre las mismas valoraciones por simple rutina.

Finalmente, hemos observado como la sinceridad mostrada por los alumnos ha experimentado una gran evolución positiva. Entendemos que este aspecto ha sido fundamental para que los alumnos hayan podido realizar de manera seria, sincera y razonada sus procesos de autoevaluación, evaluación compartida, autocalificación y calificación dialogada, a partir de unos criterios de evaluación. Similares resultados se pueden encontrar en López (1999), donde destaca el alto grado de sinceridad mostrado por los alumnos; López, González-Pascual y Barba (2005) que destacan la honradez de los alumnos salvo en algunos casos; y en Santos y Fernández-Río (2009) cuyos resultados demuestran que el alumnado suele asumir su responsabilidad y no "contamina" el proceso de evaluación cuando está implicado en el mismo.

A lo largo de nuestro estudio, en este aspecto se ha pasado de una situación en la que los alumnos han mostrado dificultades para mostrarse totalmente sinceros a lo largo del primer año de estudio, a que los alumnos se hayan mostrado muy sinceros y realistas en el segundo y en el tercer año de estudio. Los alumnos han aprendido, durante estos tres años, que las entrevistas con el profesor no eran negociaciones en las que regatear con las evaluaciones y calificaciones. En el segundo año de estudio los alumnos mejoraron muchísimo en este aspecto y se mostraron muy sinceros y realistas, tanto en las entrevistas con el profesor como al realizar sus cuestionarios de autoevaluación y sus fichas de autocalificación, hasta el punto de que a veces se valoraban y se calificaban por debajo de su nivel real. Similares resultados se pueden encontrar en Ureña-Ortín, Ureña- Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006b) y en López y Jiménez-Cobo (1995). En el tercer año de estudio se siguió mostrando la evolución del curso anterior, los alumnos se expresaban de manera muy sincera y realista. Como fruto de esta mejora por parte del alumnado, aumentan considerablemente las coincidencias entre las apreciaciones de los alumnos (en sus autoevaluaciones y sus autocalificaciones) y las del profesor (en su ficha de seguimiento grupal y su diario del profesor).

Como consecuencia de los aprendizajes que han realizado los alumnos con respecto a mostrar su sinceridad, la realización de los procesos de autocalificación y calificación dialogada entre el profesor y el alumno se han podido llevar a cabo de forma sencilla y eficaz. En este aspecto, a lo largo del primer año se produjeron únicamente dos

discrepancias entre las autocalificaciones propuestas por los alumnos y la calificación propuesta por el profesor. Estas discrepancias fueron resueltas trasladando la decisión al grupo clase. Los alumnos del grupo clase han decidido por votación una vez oídos los argumentos de los alumnos que discrepaban, los argumentos del profesor y los argumentos de los alumnos que se encontraban en situaciones similares a la de dichos alumnos. En el primer año de estudio, cuando se dieron discrepancias (dos casos), la decisión que tomó el grupo-clase fue la opción que defendía el profesor. En el segundo año de estudio las discrepancias se resolvieron de la misma manera y el grupo clase también optó por considerar la opinión del profesor (se dio una sola discrepancia). En el tercer año de estudio no se ha producido ninguna discrepancia al realizar los procesos de calificación dialogada. Similares resultados pueden encontrarse en López, González-Pascual y Barba (2005), en los que el contraste de valoraciones cuando no se está de acuerdo se hace en el "diálogo en los bancos", en el que pueden participar todos los alumnos. También en esta misma línea encontramos la experiencia de Fernández (2002), en la que destaca que si no hay acuerdo se produce una entrevista entre el profesor y el alumno en la que se busca la comprensión y la opinión de los demás para alcanzar el consenso.

5. ¿Son capaces los alumnos de Educación Primaria de asimilar y utilizar la información que surge de los procesos de evaluación y calificación en la mejora de sus procesos de aprendizaje?

Una vez analizados los resultados que hemos obtenido a lo largo de nuestro estudio, podemos concluir que los alumnos de Educación Primaria sí son capaces de asimilar y utilizar la información que ha surgido de los procesos de evaluación y de calificación en la mejora de sus procesos de aprendizaje. Similares resultados podemos encontrar en Jiménez-Jiménez y Navarro (2008); López (1999); López (2006); López y otros (2007, 2008); López y Jiménez-Cobo (1995);

Ruiz-Omeñaca (2006); Ruiz-Ruiz (2009); Santos y Fernández-Río (2009) y Torres y López (2007).

Los alumnos han sabido interpretar y usar muy bien la información que han obtenido en sus procesos de evaluación para realizar mejoras muy significativas en sus aprendizajes. A lo largo de los tres años de estudio hemos ofrecido a los alumnos la información necesaria para que ellos mismos pudieran desarrollar sus aprendizajes sobre los contenidos propios de la asignatura, sobre su comportamiento en clase y sobre los procesos de evaluación y calificación. Los procesos de evaluación han ayudado a los alumnos a mejorar en sus procesos de aprendizaje por la información que han aportado. A lo largo del primer año de estudio los alumnos han recibido información para sus aprendizajes y su evaluación de varias fuentes: de la explicación inicial de los objetivos de la asignatura y su exposición en la corchera del aula, de sus propias ejecuciones de clase y del profesor de la asignatura. En el segundo año de estudio los alumnos han obtenido la información por los cauces del primer año y, además, por la información que proporcionan los cuestionarios de autoevaluación y por los propios compañeros de clase. En este segundo año de estudio se ha introducido también la información que han proporcionado los "conceptos clave" de cada unidad didáctica que los alumnos copian en sus cuadernos de clase. Entendemos que esta actividad ha ayudado muchísimo a los alumnos a centrarlos en los aprendizajes más relevantes de cada unidad didáctica. En el tercer año de estudio se ha producido una gran evolución en la utilización de los instrumentos de evaluación que hemos utilizado en las clases. El cuaderno de clase ha proporcionado más información a los alumnos y estos se han dado cuenta y la han utilizan en su favor. Los cuestionarios de autoevaluación han sido más elaborados, han tratado mayor número de contenidos específicos de aprendizaje y los alumnos han sabido utilizarlos para obtener información de todos ellos y saber lo que hacen bien y los puntos en los que tienen que mejorar. Las entrevistas entre el profesor y los alumnos se han ajustado a aspectos específicos del área. La cantidad y calidad de información que en ellas se ofrece ha sido muy bien utilizada por los alumnos en sus procesos de aprendizaje, así como en los argumentos y razonamientos que han ofrecido en los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación. Similares instrumentos de evaluación para dar información a los alumnos los podemos encontrar en las experiencias de López (1999, 2006); López y otros (2007, 2008); López, González-

Pascual y Barba (2005); Mellado (2010); Ruiz-Omeñaca (2006); Ruiz-Ruiz (2009); Torres y López (2007) y Velázquez-Callado (2006).

Los alumnos han experimentado una notable mejoría en la asimilación del significado del progreso en las capacidades y habilidades, dentro de los instrumentos de evaluación que hemos utilizado. Esta ha sido la forma en la que hemos explicado a los alumnos cuales eran los contenidos propios de la asignatura. En este sentido, los alumnos han pasado de mostrar muchos problemas para comprender lo que significa el progreso en esos aspectos, a conocer cuales son los contenidos propios de la asignatura y asimilar sus propios progresos, a partir de los distintos instrumentos de evaluación que hemos utilizado. Resultados parecidos los podemos encontrar en Mellado (2010) donde los alumnos consideran mayoritariamente que el sistema de evaluación que llevan a cabo favorece el desarrollo de las habilidades específicas del deporte que trabajan y al mismo tiempo se sienten más habilidosos. En cambio Ruiz-Omeñaca (2006) plantea como un inconveniente que a veces tuvo la sensación de que algunos alumnos identificaban progresos con habilidad motriz.

6. ¿Se pueden diseñar y aplicar los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación, en el área de Educación Física, con el fin de que los alumnos los conozcan, aprendan a utilizarlos y se sirvan de ellos en su proceso de aprendizaje?

Los resultados obtenidos parecen indicar que sí se pueden diseñar y aplicar diferentes instrumentos de evaluación formativa y compartida en el área de Educación Física, como los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación, con el fin de que los alumnos los conozcan, aprendan a utilizarlos y se sirvan de ellos en su proceso de aprendizaje. Similares resultados pueden encontrarse en los estudios de Fernández (2002); López (1999, 2006); López y otros (2007, 2008); López, González-Pascual y Barba (2005); Ruiz-Omeñaca (2006); Ruiz-Ruiz (2009); y, Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006a).

A lo largo de nuestro estudio los alumnos han aprendido muy bien a utilizar los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación. Se han servido de ellos y se han aprovechado de su diseño para obtener información para sus procesos de aprendizaje y para su evaluación. Como se muestra en los resultados, a lo largo de estos tres cursos el alumnado ha pasado de no conocer en absoluto los instrumentos de evaluación utilizados, a conseguir el dominio de dichos los instrumentos. Los propios alumnos han sido conscientes de sus progresos en la utilización de los instrumentos de autoevaluación y autocalificación; han sabido utilizar dichos instrumentos para servirse de de ellos con el fin de mejorar sus aprendizajes y su rendimiento académico. En las entrevistas individuales y grupales realizadas al alumnado al final del tercer año de estudio, la mayor parte señala a los cuestionarios de autoevaluación y a las fichas de autocalificación como unas de las principales fuentes de información de las que se han servido para aprender más y lograr mejores notas. También encuentran resultados similares López (1999, 2006); López y otros (2007, 2008); Ruiz-Ruiz (2009); y, Ureña-Ortín, Ureña- Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006b).

Los alumnos han efectuado grandes progresos y aprendizajes en la utilización de los cuestionarios de autoevaluación. Como ya hemos visto en apartados anteriores, a lo largo de estos tres cursos escolares, el alumnado ha aprendido a:

1. Mostrarse más rápidos, autónomos y eficaces al realizar los cuestionarios de autoevaluación. Esta circunstancia ha tenido como consecuencia una mayor cantidad de tiempo de clase dedicado a la práctica motriz.

2. Mostrarse enormemente sinceros al exponer sus impresiones.

3. Argumentar con gran rigor en las exposiciones y valoraciones.

4. Interpretar la información que ha salido de los cuestionarios de autoevaluación.

5. No ponerse las mismas valoraciones repetidamente, independientemente de su trabajo, comportamiento y aprendizajes.

6. No ver los cuestionarios de autoevaluación como exámenes escritos para verlos como herramientas, de las cuales servirse, para su evaluación y su aprendizaje.

Con respecto a las fichas de autocalificación, como ya hemos visto en apartados anteriores, a lo largo de estos tres cursos, el alumnado ha aprendido a:

1. Utilizar de manera coherente la información de los cuestionarios de autoevaluación (los alumnos tienen los cuestionarios de autoevaluación en el momento de hacer las fichas de autocalificación) y la información que la propia ficha ofrece para realizarla.

2. Justificar con argumentos sólidos sus propuestas de calificación.

3. Dejar de proponerse las mismas calificaciones trimestre tras trimestre y curso tras curso cuando su aprendizaje, su trabajo y su esfuerzo han cambiado.

4. Interpretar los datos de las fichas de autocalificación de manera realista, coherente y objetiva cuando han tenido que intervenir en los casos en los que se han producido discrepancias entre los alumnos y el profesor.

A lo largo de los tres años en los que se ha desarrollado nuestro estudio también ha sido muy destacable la relación que se ha establecido entre la evaluación y la calificación. Los propios alumnos han conseguido darse cuenta de esta situación al observar que la calificación es el reflejo de la evaluación. Esta situación la hemos podido observar al poner en relación los cuestionarios de autoevaluación con las fichas de autocalificación. A lo largo del primer año de estudio, el porcentaje de coincidencias entre el profesor y los alumnos es muy parecido en cuestionarios de autoevaluación y en fichas de autocalificación. En el segundo año el nivel de coincidencias en ambos casos aumenta. Ese aumento es mucho más notable en los cuestionarios de autoevaluación que en las fichas de autocalificación. En el tercer año de nuevo aumentan las coincidencias pero, en esta ocasión, el mayor aumento se produce en las fichas de autocalificación. Similares resultados podemos encontrar en el estudio de Ruiz-Ruiz (2009). Este autor, en su experiencia, obtiene como resultado que la calificación dada por el profesor y la que el propio alumno se asigna suelen ser la misma en un porcentaje muy elevado de las ocasiones.

7. ¿Cómo es la evolución del aprendizaje y del rendimiento académico del alumnado en el área de Educación Física a lo largo de los tres trimestres del curso escolar y a lo largo de tres cursos escolares?

De los resultados de nuestro estudio podemos concluir que los resultados obtenidos en la evolución del aprendizaje y del rendimiento académico de los alumnos en el área de Educación Física han sido enormemente positivos, tanto a lo largo de los tres trimestres de cada curso escolar, como a lo largo de tres cursos escolares investigados. Similares resultados pueden encontrarse en los estudios de López (2006); López y Jiménez-Cobo (1995); López y otros (2007, 2008); Mellado (2010); Ruiz-Ruiz (2009); Santos y Fernández-Río (2009); Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva y Alarcón (2008) y Ureña-Ortín, Ureña-Villanueva, Velandrino y Alarcón (2006b).

A lo largo de nuestro estudio los alumnos han desarrollado aprendizajes muy significativos en todos y cada uno de los aspectos que hemos analizado. Entre ellos destacamos los siguientes:

1. Se han producido aprendizajes muy significativos en rutinas de aula, como el tiempo empleado por los alumnos para beber agua e ir al baño dentro de las sesiones de clase. Esta situación ha sido problemática a lo largo del primer trimestre del primer año de estudio. Una vez aportadas las soluciones correspondientes los alumnos los asimilan y la situación problemática fue desapareciendo durante el resto del estudio y son los propios alumnos los que gestionan este aspecto.

2. Se han producido aprendizajes muy importantes con respecto al respeto por las normas de convivencia dentro de las clases. Se ha producido una evolución muy positiva a lo largo de los tres años de estudio, como ya hemos explicado en el punto 2 de este capítulo de conclusiones.

3. Los alumnos han aprendido a gestionar ellos mismos sus cuadernos de clase (ver punto 2 de conclusiones). Se ha pasado de que el profesor enseñara a los alumnos a escribir en los cuadernos de cuadritos y los corrigiera todos los días, a que los alumnos gestionen

esta actividad en su totalidad en el tercer año de estudio: se reparten los cuadernos al inicio de la clase, el alumnado copia las actividades programadas, al finalizar la parte de actividad motriz, se los cambian con un compañero para corregirlos, se los corrigen a sus compañeros, los califican de manera razonada, mostrando los fallos a sus compañeros y se recogen y guardan en el lugar indicado de la clase.

4. Los alumnos han realizado enormes aprendizajes a la hora de realizar los traslados desde el aula a la pista polideportiva. Se ha pasado de ir en fila y por orden de lista en los primeros trimestres del primer año de estudio, a que los alumnos gestionen ellos solos esta situación, ateniéndose a las normas de comportamiento establecidas para realizar esta actividad.

5. Los alumnos han aprendido a ayudar en el proceso de integración cuando llegan al aula nuevos compañeros con desconocimiento del idioma español.

6. Se han producido progresos muy destacados en las habituales peticiones de “deporte libre” y, sobre todo, en saber que significa y qué entienden ellos por “deporte libre”. En esta situación se ha pasado de demandarlo frecuentemente por parte de los alumnos, a desaparecer esa demanda porque los alumnos saben qué es el deporte libre y no lo entienden como contenido del área.

7. Se produce una gran evolución positiva en la utilización de los instrumentos de evaluación que utilizamos, como ya hemos explicado en el punto 5 de este capítulo de conclusiones.

8. Se han producido grandes aprendizajes por parte de los alumnos en el paso de la autoevaluación hacia la autocalificación, como ya hemos explicado en el punto 4 de este capítulo.

9. Los alumnos han aprendido a mostrarse sinceros en sus apreciaciones y han mostrado grandes aprendizajes en este aspecto (ver punto 4 de este capítulo de conclusiones).

10. A medida que ha transcurrido el estudio, los alumnos han aprendido a utilizar bien los instrumentos de evaluación para autoevaluarse y autocalificarse, tal como lo hemos explicado en el punto 6 de este capítulo de conclusiones.

11. Los alumnos han aprendido a dar argumentos al justificarse en sus autoevaluaciones, autocalificaciones y entrevistas con el profesor, como hemos visto en el punto 4 de este capítulo de conclusiones.

12. Los alumnos han sido conscientes de que las autoevaluaciones no son exámenes escritos y han aprendido a distinguir las ventajas que los ha supuesto la autoevaluación. Esta circunstancia ya la hemos analizado en el ponto 2 de este capítulo de conclusiones.

13. Los alumnos han aprendido a no poner evaluaciones y calificaciones repetidas unidad didáctica tras unidad didáctica, a pesar de que su esfuerzo, su trabajo de clase y sus aprendizajes hayan sido distintos. Esta situación ya la hemos explicado con más detalle en el punto 4 de este capítulo de conclusiones.

14. Los alumnos han aprendido a centrarse bien en los contenidos de aprendizaje específicos del área de Educación Física a la hora de realizar sus justificaciones, utilizando cada vez menos el aspecto normativo, como hemos visto en el punto 4 de este capítulo.

15. Los alumnos han efectuado grandes aprendizajes en asimilar lo que significa el progreso en capacidades y habilidades, tal como hemos visto en el punto 5.

Como consecuencia de la adquisición de estos aprendizajes, se ha producido un aumento en el rendimiento académico del alumnado. También encontramos resultados parecidos en López (2006) y López y otros (2008). En los resultados de las experiencias de estos autores se refleja como una ventaja de la puesta en funcionamiento de esta metodología de evaluación; consideran que cuando se pone en marcha de forma eficaz, genera mejoras considerables en los aprendizajes de los alumnos, en la implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en el rendimiento académico de los alumnos.

A lo largo de nuestro estudio, esta mejora en el rendimiento se ha producido tanto en cada uno de los tres cursos escolares, como en el conjunto de los tres años en los que se ha desarrollado el estudio.

Durante el primer año de estudio se ha producido una clara evolución del rendimiento académico de los alumnos a nivel grupal. Del primer al segundo año de estudio, se ha producido una disminución de las calificaciones bajas (suficiente y bien) y un aumento de las calificaciones altas (notables y sobresalientes). En el tercer año de estudio se han producido resultados de mejora similares a los del primer año, pero con la diferencia de que las calificaciones más altas, los sobresalientes, han aumentado considerablemente.

En el primer año de estudio ha existido una gran parte de alumnos que ha ido aumentando el grado de sus calificaciones a medida que ha avanzado el curso. En el segundo año de estudio las calificaciones se han mantenido constantes en los dos primeros trimestres, mientras que se ha producido un gran aumento de las calificaciones de notable y sobresaliente en el tercer trimestre. En el tercer año de estudio se ha comenzado obteniendo calificaciones más bajas por parte de los alumnos, aunque esta situación ha ido evolucionando muy positivamente a lo largo de todo el curso, especialmente en la evaluación final.

Otro dato que nos muestra el reflejo de la evolución de los alumnos en el rendimiento académico es el nivel de la nota media obtenida en cada uno de los tres años en los que hemos desarrollado el estudio. A nivel general, el valor de la nota media ha subido del primer año de estudio al segundo y se ha mantenido en el tercero. La subida del nivel de la media obtenida por los alumnos en el segundo año de estudio ha sido especialmente significativa. En el tercer año de estudio se han mantenido prácticamente en los valores que se habían dado en el segundo año.

A nivel individual, podemos afirmar que la inmensa mayoría de los alumnos ha evolucionado en cuanto al nivel de sus calificaciones a lo largo de cada uno de trimestres de los cursos y a lo largo de los tres años del estudio. También hay algunos alumnos que se han mantenido constantes o que han mostrado pequeños altibajos. Este grupo de alumnos ha supuesto un porcentaje enormemente reducido con respecto al total de alumnos participantes en el estudio.

8. Utilidad del estudio

En primer lugar entendemos que este estudio ha sido de enorme utilidad para los propios alumnos con los que hemos desarrollado esta experiencia de innovación ya que han desarrollado mejoras muy notables en convivencia, aprendizaje y rendimiento académico. También ha sido de gran utilidad para mí, ya que la realización de esta tesis me ha ayudado en mi desarrollo profesional como profesor de Educación Física y maestro.

Entendemos que este estudio podría ser de utilidad para el resto del alumnado, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria. Los efectos que esta metodología de evaluación tiene en la motivación, predisposición y en el nivel de aprendizaje de los alumnos han demostrado ser enormemente positivos. Pensamos que este estudio puede ser útil para generar cambios positivos en las escuelas, dado que esta metodología de evaluación ayuda a que el alumnado mejore en aspectos como el aprendizaje, la convivencia, el comportamiento y el rendimiento académico.

Asimismo consideramos que esta investigación puede ser de utilidad para las maestras y maestros interesados en desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en la etapa de Educación Primaria, tanto en la asignatura de Educación Física como en otras áreas. Asimismo puede resultar interesante para los profesores de Educación Secundaria Obligatoria, ya sea en el área de Educación Física como en el resto de las áreas.

También consideramos que puede resultar de interés para todos aquellos investigadores especializados en la temática de la evaluación educativa, tanto en el área de Educación Física como desde una perspectiva general.

9. Prospectiva

Entendemos que a partir de los resultados obtenidos en esta tesis, podrían desarrollarse diferentes líneas de investigación para el futuro:

1º-Investigar si un sistema similar de evaluación formativa y compartida se podría poner en funcionamiento con el alumnado de primer ciclo de Educación Primaria e incluso con el alumnado de Educación Infantil.

2º-Comprobar si esta metodología de evaluación formativa a través de la autoevaluación, la evaluación compartida, la autocalificación y la calificación dialogada se puede poner en funcionamiento en otras materias diferentes a la Educación Física en la etapa de Educación Primaria.

3º-Investigar sobre la predisposición del profesorado, de las distintas etapas educativas, a poner en funcionamiento una metodología de evaluación formativa y compartida, utilizando los distintos instrumentos de evaluación y otorgando a los alumnos un papel activo participativo y destacado dentro de los procesos de evaluación, tanto en el área de Educación Física como en el resto.

4º-Desarrollar este tipo de sistemas de evaluación formativa y compartida como proyecto formativo de centro, ligado a espirales y ciclos de investigación-acción, de forma que pueda generarse un proceso de innovación más global y potente. En este sentido, sería interesante comprobar si los sistemas de evaluación que se están utilizando actualmente en los centros que se están transformando en comunidades de aprendizaje guardan una fuerte relación con este tipo de sistemas de evaluación formativa y compartida.

BIBLIOGRAFÍA

1. Referencias bibliográficas

Almond, L. (2000). "Volviendo a pensar el papel de la salud en Educación Física". *En: Actas del II Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez de la frontera (Cádiz): UGT.

Álvarez Méndez, J. M. (1993). El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Revista Cuadernos de Pedagogía,* nº 219. 28-32.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Morata.

Álvarez Méndez, J. M. (2007). La evaluación formativa. *Revista Cuadernos de Pedagogía,* nº 364. Enero 2007.

Arnold, J. P. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum.* Madrid: Morata-MEC.

Blandez Ángel, J. (2000). *Programación de unidades didácticas por ambientes de aprendizaje*. Barcelona: INDE.

Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Blázquez, D. (1994). Estrategias de evaluación formativa en Educación Física y Deporte. *Habilidad Motriz, 4.* 5-15.

Calatayud Salóm, M. A. (2002). La cultura autoevaluativa piedra filosofal de la calidad en educación. *Educadores: revista de renovación pedagógica*, nº 204, 357-272.

Calatayud Salóm, M. A. (2008). *La evaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad.* wwwww.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-2752/

Castañer, M. y Camerino, O. (1991). *La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Una propuesta curricular para la reforma*. Barcelona: INDE.

Castejón Oliva, F. J. (1995). Evaluación de la condición física: una propuesta. *Revista Aula de innovación Educativa,* nº 39.

Castejón Oliva, F. J. (2008). Evaluación formativa. Cuando la teoría se lleva a la práctica. *Revista Española de Educación Física y Deporte* nº 9. 9-12.

Chamero Muñoz, M. y Fraile García, J. (2011). Los grandes interrogantes de la evaluación en Educación Física. *Revista digital de Educación Física*, nº 10. Mayo-junio 2011.

Chaparro Aguado, F. y Pérez Curiel, A. (2010). La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos. *Revista Digita efdeportes.com – Buenos Aires* – nº 140 – Enero de 2010. www.efdeportes.com/efd140/la-evaluacion-en-educacion-fisica-enfoques-alternativos.htm

Chivite Izco, M. y otros (1988). *Aspectos didácticos de Educación Física-2.* Zaragoza: ICE Universidad Zaragoza.

De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Nueva York, McGraw-Hill.

Devís Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.

Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.

Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (1993). Evaluación de programas: un programa de Educación Física y salud. *Apunts*, 31. 62-69.

Díaz Lucea, J. (1994). *El curriculum de la Educación Física en la Reforma Educativa*. Barcelona: INDE.

Díaz Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*. Barcelona: INDE.

Díaz Otañez, J. D. (1982). *Evaluación y estadística (aplicada a la Educación Física y el Entrenamiento)*. Córdoba (Argentina): Jabo.

Elliott, J. (1990). *La investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.

Fernández, M. A. (2002). Evaluar en educación física a partir de los progresos del alumnado. *Revista Aula de innovación Educativa* nº 115, 33-36.

Fraile Aranda, A. (1993). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.

Fraile Aranda, A. (1994). La Investigación-Acción como instrumento de formación permanente. *Revista ciencias sociales y deporte.* Investigación social y deporte, 9. 103-108.

Fraile Aranda, A. (1995). *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Armarú ediciones.

Fraile Aranda, A. (Coord.) (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca nueva.

Fraile, A. (Coord.), López Pastor, V. M., Ruiz Omeñaca, J. y Velázquez Callado, C. (2008). *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física.* Barcelona: GRAÓ.

Galán Amador, M (2009). Las TIC y su importancia en la investigación. En: *manuelgalan.blogspot.com/2009/05/la-entrevista-en-educación.htmles http://www.24log.es/rating/rating.php?c=9*

Gimeno Sacristán, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata (334-397).

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.

González Halcones, M. A. (1995). *Manual para la evaluación en Educación Física: Primaria y secundaria*. Madrid: Escuela española.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation.* San Francisco: Jossey Bass.

Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal.

Hernández Álvarez, J. L. y Velázquez Buendía, R. (Coords.) (2004). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar.* Barcelona: GRAÓ.

Jiménez Jiménez, F. y Navarro Adelantado, V. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en Educación Física: Dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, nº 9. Julio-diciembre, 2008.

Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

López Estrada, R. E. y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *En revista Margen,* nº 61.

López Pastor, V, M. y Jiménez Cobo, B. (1994). Una experiencia de Autoevaluación en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deporte,* 4, Gymnos, 30-35.

López Pastor, V, M. y Jiménez Cobo, B. (1995). Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de uno mismo. *Revista Complutense de Educación,* 6, nº 2, 192-202.

López Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado* (Tesis doctoral). Valladolid: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valladolid.

López Pastor, V. M. (2000). Buscando una evaluación formativa en Educación Física: análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Revista Apunts Educación Física y Deportes,* nº 62, 16-23.

López Pastor, V. M. (2003). Evaluación compartida en Educación Física. *Actas III Congreso estatal y I Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas.* Gijón (Asturias). 30 de junio al 3 de julio de 2003.

López Pastor, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En Fraile Aranda (coord.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (265-290). Madrid: Biblioteca nueva.

López Pastor, V. M. (2007). La evaluación en Educación Física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado. Aportaciones, ventajas y posibilidades desde la evaluación formativa y compartida. *Revista Kronos,* nº 11, 10-15, enero/junio 2007.

López Pastor, V. M. (2010). ¿Por qué implicar al alumnado en la evaluación? Una propuesta en la docencia universitaria. Resultados encontrados en su experimentación e implicaciones en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S. *Revista Innovación en Educación Física,* Nº 1, 14-26.

López Pastor, V. M. (Coord.) (1999). *Educación Física: Evaluación y Reforma*. Segovia: Librería Diagonal.

López Pastor, V. M. (Coord.) (2006). *La evaluación en educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Madrid: Miño y Dávila.

López Pastor, V. M. y EM (1996). Patología evaluativa en Educación Física (I). *En Revista de Educación Física y Deporte nº 63,9-12.*

López Pastor, V. M. y Gea Fernández, J. M. (2012). Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte,* nº 38, 245-270.

López Pastor, V. M., Barba, J. J. y Gala, A. (2008). Posibilidades de la evaluación formativa y compartida en los procesos de resolución de conflictos en Educación Física. En Fraile Aranda (coord.), *La resolución de conflictos en y a través de la Educación Física* (163-206). Barcelona: Graó.

López Pastor, V. M., Barba, J. J., Vacas, R. A. Gonzalo, L. A. (2010). La evaluación en Educación Física y las actividades físicas cooperativas. ¿Somos coherentes? Las posibilidades de la evaluación formativa y compartida. En Velázquez Callado (coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física* (225-252). Barcelona: INDE.

López Pastor, V. M., González Pascual, M. y Barba Martín, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista Tándem,* nº 17, 21-37.

López Pastor, V. M., Monjas, R. y Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: INDE.

López Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J. y González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación Física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de la coherencia. *Revista Cultura y Educación* 20 (4), 457-477.

López Pastor, V., Monjas Aguado, R., García-Piñuela de Miguel, A. y Pérez Brunicardi, D. (2004). Análisis crítico de los modelos tradicionales de evaluación –calificación en Educación Física y planteamiento de una propuesta alternativa. Por una evaluación formativa y compartida. *Revista Lúdico-pedagógica* 9, 9-15. Universidad Nacional de Bogotá. 2004.

López Pastor. V. M., Barba Martín, J. J., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J. C., Heras Bernardino, C., González Pascual, M. y Gómez García, J. M. (2007). Trece años de Evaluación Compartida en Educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, Vol. 7 69-86.

Martín Andrés, J. J., Pascua Piqueras, M., Sánchez Cabañete, N., Rubio Rivas, M. y Lasaosa Visus, J. L. (1970). *La Educación Física en la Enseñanza Media*. Madrid. Doncel. Delegación Nacional de Juventudes.

Martínez, E. J. (2003). La evaluación de la condición física en la Educación Física. Opinión el profesorado. *Revista Motricidad. European Journal of Human Movement.* 10, 117-141.

Megías Sayago, D. (2010). La autoevaluación en Educación Física. *Revista digital de Educación Física*, nº 2. Enero-febrero 2010.

Mellado Rubio, R. (2010). La coevaluación como recurso para mejorar las competencias a través del baseball. *Revista Digital de Educación Física*, nº 7, 2010.

Méndez Giménez, A. (1996). Motivación para la práctica: de la obligatoriedad en el sistema educativo a la necesidad de movimiento. *Revista Educación Física*. 63, 19-23.

Méndez Giménez, A. (2005). Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva. *Revista Tándem.* 17, 38-58. Monográfico sobre evaluación en Educación Física. Graó. Barcelona.

Moreno Murcia, J. A., Vera Lacárcel, J. A. y Cervelló Jimeno, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de Educación Física. *Revista de Educación*, 348, 423-440.

Moreno Murcia, J. A., Vera Lacárcel, L. A. y Cervelló Gimeno, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación* 30, 731-754.

Muñoz Palafox, G. H., Vasconcelos Terra, D. y Pirolo, A. L. (2002). Evaluación en Educación Física escolar. *Revista Apunts. Educación Física y deportes*, nº 69, pp. 112-117.

Núñez Frías, E. y Díaz Díaz, F. J. (2008a). Evaluación formativa en Educación Física: Participación del alumnado de primer ciclo de primaria en el proceso de evaluación: Lanzamientos y recepciones. *Actas IV Congreso Internacional de Educación Física.* 2-5 de abril de 2008. Córdoba.

Núñez Frías, E. y Díaz Díaz, F. J. (2008b). Evaluación formativa en Educación Física en el primer ciclo de primaria: "Unidad Didáctica: saltos" *Revista la Gaveta*, nº 14, 58-62.

Pérez Cerdán, J. (1992). Propuestas de autoevaluación de la conducta física en enseñanzas medias. *Perspectivas*, *9.* 42-48. León.

Pérez Pérez, C. (2000). La autoevaluación en educación primaria. *Revista Aula de innovación educativa*, nº 90. 39-41.

Pérez Pueyo y López Pastor, V. (2010). La evaluación en las unidades didácticas de Educación Física: base legal, análisis de tópicos y ejemplificación. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, nº 33. 109-120.

Pila-Teleña, A. (1985). *La evaluación de la Educación Física y Deportiva.* Madrid: A. E. Pila-Teleña.

Qadadeh, C. N. (2008). Aproximación al sistema de autoevaluación en Educación Física. Una opinión. *Actas IV Congreso internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Ruiz Navarro, A. (1992). Hacia una evaluación del proceso aplicada en Educación Física. *Revista Alminar, 23.* 17-20.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2006). Una experiencia de evaluación formativa en la escuela rural. En López Pastor, V. M. (coord.), *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida* (345-386). Madrid: Miño y Dávila.

Ruiz Ruiz, R. (2009). Calificación y autocalificación del alumno/a en Educación Física. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, nº 3, Julio 2009.

Sales Blasco, J. (1997). *La evaluación de la Educación Física en primaria*. Barcelona: INDE.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Santos Rodríguez, L. y Fernández-Río, J. (2009). El "Cuaderno de Bitácora" de Educación Física. Elemento central de una propuesta de Metaevaluación. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación,* nº 16, 92-96.

Sebastiani, E. (1993). La evaluación de la Educación Física en la reforma educativa. *Revista Apunts Educación Física y Deporte*, nº 31, 17-26.

Sicilia Camacho, A. (1999). El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física. *Revista de educación Física y Deportes Apunts* nº 58, 25-33.

Sicilia, A. y Fernández-Balboa, J. M. (Coords.) (2005). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde un punto de vista crítica*. Barcelona: INDE.

Sicilia, A., Delgado, M. A., Sáez López, P., Manzano, J. I., Varela, R. Cañadas, J. F., y Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo. *Revista motricidad: European Journal of human movement*, 17, 71-95.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tinning, R. (1992). *La Educación Física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.

Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de educación,* 131. Monográfico E. F. 123-134.

Torres García, D. y López Pastor, V. (2007). Una experiencia de evaluación formativa en educación física en educación primaria.Revista *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, nº 2, 14-24.

Ureña Ortín, N., Ureña Villanueva, F. y Alarcón López (2008). Una propuesta de evaluación para las habilidades motrices básicas en Educación Primaria a través de un juego popular: la oca. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación.* 14, 35-42.

Ureña Ortín, N., Ureña Villanueva, F., Velandrino Nicolás, Antonio P. y Alarcón López, F. (2006a). La participación del alumnado en los procesos de evaluación. Una experiencia a partir de la autoevaluación en Educación Física en Educación Primaria. *Revista de Educación Física: Renovar la teoría y practica*, 103, 11-24.

Ureña Ortín, N., Ureña Villanueva, F., Velandrino Nicolás, Antonio P. y Alarcón López, F. (2006b). Resultados de un caso práctico de autoevaluación en educación física en la etapa de primaria. *Apunts: Educación física y deportes*, 86, 22-33.

Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista calidad en la Educación Superior.* Volumen 3, número 1, 119-139.

Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Velázquez Buendía, R. y Hernández Álvarez, J. L. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en Educación Física. En Hernández Álvarez, J. L. y Velázquez Buendía, R. (coords.), *La evaluación en Educación Física* (11-48). Barcelona: Graó.

Velázquez Callado, C. (2006). Evaluando un programa de Educación Física para la paz. En López Pastor, V. M. (coord.), *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida* (387-397). Madrid: Miño y Dávila.

Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.

Vera Lacárcel, J. A. (2010). Dilemas en la negociación del curriculum con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de Educación Física. *Revista de Investigación en Educación,* 7, 72-82.

Vera Lacárcel, J. A., Moreno González R. y Moreno Murcia, J. A. (2009). Relaciones entre la cesión de responsabilidad y la percepción de igualdad en la enseñanza de la Educación Física escolar. *Revista Cultura Ciencia y Deporte,* nº 10, Vol. 4, 25-31.

Vera Lacárcel, J. A., y Moreno Murcia, J. A. (2007). El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. *Revista de curriculum y formación del profesorado* 11,02.

Walker, R. (1983). La realización de estudios de caso en educación: ética, teoría y procedimiento. En Dockrell, W.B. y Hamilton, D. (Coord.). *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*. (42-75). Madrid: Narcea.

Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zapata, O. y Aquilino, F. (1982). *Psicopedagogía de la acción motriz en la adolescencia*. México: Trillas.

2. Referencias normativas

*Ley Orgánica General del Sistema Educativo (*LOGSE), de 3 de octubre de 1990, BOE 4 de octubre de 1990.

Orden ECI/1845/2007 de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado.

Orden ECI/2211/2007 de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria.

ANEXOS

1. Anexos

Todos los anexos de esta tesis doctoral se adjuntan en un CD-RON situado en la parte interna de la tapa posterior de este documento.

2. Listado de anexos

Los anexos de este trabajo están compuestos por diecisiete documentos cuyos nombres y ordenación reflejamos a continuación:

ANEXO I Cuestionario de autoevaluación.

ANEXO II Ejemplos de cuestionarios de autoevaluación.

ANEXO III	Ficha de autocalificación.
ANEXO IV	Ejemplos de fichas de autocalificación.
ANEXO V	Diario del profesor.
ANEXO VI	Ejemplos de diarios del profesor.
ANEXO VII	Ficha de seguimiento grupal.
ANEXO VIII	Ejemplo de fichas de seguimiento grupal.
ANEXO IX	Cuadernos de los alumnos.
ANEXO X	Cuestionario sobre el sistema de evaluación 2º año de estudio.
ANEXO XI	Cuestionario sobre el sistema de evaluación 3º año de estudio.
ANEXO XII	Resultados del cuestionario sobre el sistema de evaluación 2º año de estudio.
ANEXO XIII	Resultados del cuestionario sobre el sistema de evaluación 3º año de estudio.
ANEXO XIV	Trascripción de las entrevistas a los alumnos en audio.
ANEXO XV	Criterios de evaluación para los alumnos.
ANEXO XVI	Recopilación de referencias de experiencias de autoevaluación.
ANEXO XVII	Recopilación de ensayos sobre evaluación formativa y compartida en Educación Física.