

efdeportes.com



No se encontró la página



La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo. Revisión de 12 años de experiencia



Grupo de Trabajo Interdisciplinar
de Investigación-Acción
en Educación Física de Segovia.
(E.U: Magisterio de Segovia -
Centro Buendía de la
Universidad de Valladolid)
(España)

Víctor M. López Pastor (coord.) | Roberto Monjas Aguado
Jesús Gómez García | Esther M. López Pastor
Juan F. Martín Pinela | Javier González Badiola
José Juan Barba Martín | Rebeca Aguilar Baeza
Marta González Pascual | Carlos Heras Bernardino
María Isabel Martín | Juan Carlos Manrique Arribas
Patricia Subtil Marugan | Laura Marugán García
vlopez@mpc.uva.es

Resumen

Este artículo está organizado en dos partes. En un primer apartado realizamos un análisis crítico de los modelos tradicionales de evaluación-calificación en Educación Física, de un modo muy sintético. En el segundo apartado presentamos una propuesta alternativa, que denominamos "Evaluación Formativa y Compartida". Entendemos que esta propuesta posee un mayor valor pedagógico. Ha sido experimentada y desarrollada por un grupo de profesores de EF desde hace doce años, a través de diferentes proyectos de investigación educativa.

Palabras clave: Educación Física. Evaluación Formativa. Evaluación Compartida, Investigación-Acción. Crítica y alternativas al modelo tradicional.

Abstract

This article is organised in two different parts. In the first one we make a critical analysis of the traditional model of assessment and qualification in Physical Education. In the second one, we add an alternative proposal that we call "Formative and shared assessment". In our opinion this proposal has a better pedagogic value. A Physical Education Teachers Group has developed this methodology during the last twelve years through different educational research projects.

Keywords: Physical Education. Formative Assessment. Shared Assessment. Action-Research. Alternatives and critic to traditional assessment model.



<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 94 - Marzo de 2006



1 / 1

1. Introducción

Este trabajo pretende ofrecer una alternativa al modelo tradicional de evaluación en Educación Física (EF). Entendemos que existen diez buenas razones para superarle lo antes posible y avanzar hacia modelos de evaluación en nuestra materia con un carácter claramente formativo y educativo. Por eso, en un primer apartado realizamos una crítica al modelo tradicional de evaluación-calificación en EF que, a pesar de las múltiples incoherencias educativas que posee sigue siendo el más utilizado en la práctica educativa y el más enseñado en la formación inicial del profesorado de EF.

A continuación presentaremos la propuesta de evaluación que hemos venido desarrollando y contrastando en los últimos doce años y que ha demostrado ser viable, adecuada y coherente a la hora de avanzar hacia enfoques y prácticas de EF de mayor calidad educativa. Denominamos a esta propuesta: "Evaluación Formativa y Compartida"¹. Estamos convenidos de que puede ser una forma lógica y coherente de evaluar cuando se están desarrollando metodologías, propuestas, enfoques y/o programas de EF alternativos, superadores del modelo tradicional de EF, enfocado al rendimiento físico - deportivo. Si hemos optado por modelos de aprendizaje activo y participativo, que modifican las formas habituales de trabajo entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado, lo lógico es que avancemos también hacia fórmulas colaborativas y formativas de evaluación.

2. Análisis crítico del modelo tradicional de evaluación-calificación en educación física. Razones educativas que hacen urgente su superación

Cuando hablamos del *"modelo tradicional de evaluación en EF"* nos estamos refiriendo a la utilización sistemática de test de condición física y/o habilidad motriz para calificar al alumnado al final de un trimestre o curso en el área de EF. Normalmente, las calificaciones del alumnado se obtienen a partir de sus resultados en dichos test; o al menos un porcentaje de las mismas. Aunque sobre este aspecto existe cierta variedad de casos, según los porcentajes aplicados, las tablas normalizadas o los criterios de progresión aplicados.

Entendemos que hay diez grandes razones para dejar de aplicar los habituales test de condición física (y/o habilidad motriz) como forma de calificación del alumnado en el área de EF. A continuación vamos a enunciarlas y explicarlas brevemente²:

2.1. Críticas encontradas en la bibliografía sobre la utilización de test de condición física como sistema evaluador en EF.

En los últimos quince años, diferentes autores han realizado numerosas críticas a la utilización de tests de condición física como sistema de evaluación en EF. Las principales son las siguientes:

En Arnold (1991:177) podemos encontrar algunas de las deficiencias específicas de los tests referidos a la norma, cuando se utilizan en la escuela.

En Devís y Peiró (1992:33-35; 1993:64-66) puede encontrarse una recopilación de las críticas que numerosos autores realizan sobre la utilización de tests de condición física para medir la salud en programas de EF y salud (fundamentalmente centradas en la falta de coherencia entre las finalidades y los instrumentos de evaluación utilizados). Posteriormente Almond (2000) también realiza una crítica a la utilización de test de condición física como sistema de evaluación en los programas de EF y salud; dada su escasa adecuación para la evaluación de la salud física de los individuos. También presenta una serie de propuestas alternativas.

Por su parte, Blázquez (1994: 173-174) recoge seis aspectos críticos sobre la utilización tradicional de los tests como sistema de evaluación en EF. Se trata de una recopilación de aspectos fundamentalmente técnicos, en algunos casos, desde la lógica interna deportiva.

En Méndez (2005: 39) pueden encontrarse las cuatro principales críticas respecto al uso de tests de habilidad para evaluar el rendimiento del juego. Están basadas en los trabajos que realizan algunos de los principales autores del modelo comprensivo de juegos deportivos.

Por nuestra parte, hemos realizado diferentes trabajos donde se critica la patología e incoherencia que supone la utilización de este sistema de evaluación-calificación en nuestra área (López y col., 1994,1999,2000, 2004, 2006,...).

2.2. Se produce un grave reduccionismo en cuanto a las finalidades de la E.F.

Si el modelo de EF que se desarrolla en los centros fuera coherente con este enfoque evaluativo-calificativo que se utiliza, la EF se reduciría al entrenamiento de la Condición Física y la ejecución de determinadas Habilidades Motrices. Además, las finalidades de la EF deberían reducirse al logro de objetivos operativos conductuales parciales y analíticos (de modo que puedan ser objeto de medición), imposibilitando el logro de objetivos más complejos, genéricos y formativos. Dicho de otra manera: la EF debería dedicarse a entrenar cuerpos, no a educar personas en, desde y para los aspectos concerniente al ámbito físico-motriz.

2.3. Se superficializa el aprendizaje

Bajo este enfoque sólo se evalúan los objetivos y los contenidos más simples, fáciles y triviales, ya que los test e instrumentos de evaluación denominados "objetivos", y las situaciones de evaluación denominadas "*experimentales*", sólo miden (¿evalúan?) los niveles de práctica (¿aprendizaje?) más básicos y simples. ¿Significa esto que sólo se enseñan los contenidos más simples y analíticos, dado que son los fácilmente medibles de forma "objetiva"?

Las fases más complejas y "ricas" del gesto motor (percepción y decisión) se obvian. Lo mismo ocurre con el resto de características personales, afectivas, sociales y contextuales que se hallan imbricadas. Dada la imposibilidad, o sería dificultad, de "*medirlas cuantitativamente*", ni siquiera se tienen en cuenta.

Este tipo de planteamientos y aplicaciones de la "tecnología didáctica" genera un grave problema: es la evaluación la que decide y define los objetivos y contenidos de aprendizaje, en vez de ser al revés, como debería ocurrir en todo proyecto educativo.

2.4. Su utilización es meramente calificadora

En la mayoría de los casos, estos sistemas de evaluación se utilizan para calificar numéricamente, de forma impersonal, con aparente asepsia, y bajo falsa presunción de objetividad. No hay ninguna, o muy escasa, intencionalidad educativa ni formativa. Se recurre a ellos cuando se hace necesario emitir una calificación, porque es lo fácil y cómodo; incluso aunque no se corresponda con los objetivos y contenidos desarrollados. También puede recurrirse a ellos porque poseen un aura de neutralidad y solución técnica que evita cualquier tipo de reclamación o implicación personal.

Una vez más, puede observarse la aplicación del mundo del deporte a la EF, puesto que a la hora de la evaluación (calificación) el profesor (entrenador) desempeña funciones de juez deportivo. Estas funciones son: medir, cronometrar y tabular resultados. Habría que plantearse entonces para qué estudiar cinco años en la universidad, cuando desde el mundo deportivo se pueden formar "jueces" en dos semanas. O bien, si esta función medidora -tabuladora-calificadora no podría ser desempeñada por otra persona cualquiera con una formación mínima, sin alterar en absoluto las condiciones de "objetividad y cientificidad".

2.5. La adecuación entre la finalidad de la EF y los instrumentos de evaluación utilizados

Las finalidades más formativas y educativas de la EF, así como las características más valiosas y complejas del movimiento humano, no pueden medirse con los tests físicos y motrices. ¿Qué suele pasar entonces cuando la predominancia de un modelo de evaluación en EF se reproduce curso tras curso y generación tras generación? Quizás, que un porcentaje considerable del profesorado de EF opte por una de las siguientes dos soluciones:

- o se limita a enseñar (entrenar) lo fácilmente medible y registrable,
- o lleva a cabo un diseño curricular más complejo y educativo que no evalúa, pues cuando llega la hora de la calificación se ajusta al modelo dominante de tests de rendimiento físico, concuerde o no con el currículum desarrollado en ese periodo de tiempo.

Ninguna de las dos soluciones parece aceptable, desde un planteamiento didáctico medianamente lógico y responsable.

2.6. Sobre la acientificidad del proceso y su imposibilidad de aplicación sobre

objetivos complejos

Una de las críticas más claras que pueden hacerse a muchas de las pruebas y test físicos que se aplican actualmente es su falta de cientificidad al aplicarlos al mundo escolar. Esto es, el incumplimiento de los criterios de verdad y rigor científico por que se rigen (validez interna y externa, fiabilidad y objetividad); incluso con las finalidades de rendimiento y selección deportiva a que dicen servir.

Otro de los aspectos más claramente recogidos, es la reconocida dificultad de "objetivizar" la evaluación de la mayoría de las habilidades motrices y deportivas; lo cual ha conducido al desarrollo de la metodología científica de la observación sistemática, que resulta difícilmente aplicable a las situaciones habituales de trabajo del profesorado de EF.

Probablemente, el mayor problema resida en esa obsesión por la "objetivación", por el cumplimiento de las normas del racionalismo positivista, por querer aplicar a un mundo tan complejo y cambiante como la educación los esquemas de las ciencias naturales.

2.7. La evaluación y la búsqueda de estatus en EF

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 estatus académico. Algunos son los siguientes:

- a. Por el halo de rigor, cientificidad y objetividad que parecen dar los números, los tests y la cuantificación mecánica. Pero aún en ese caso, los sistemas de evaluación predominantes en EF cometen una fuerte y grave incoherencia respecto a las asignaturas de mayor estatus académico; ya que se mide lo que se es, en vez de lo que se aprende sobre los contenidos impartidos.
- b. La realización de exámenes teóricos y algunas cuestiones a plantearse. Una de las estrategias desgraciadamente más extendidas ha sido la de dedicar cierto número de sesiones al dictado de apuntes, para posteriormente hacer exámenes "teóricos" de EF. Plantearemos nuestras críticas a este tipo de prácticas mediante una serie de preguntas:
 - ¿hasta que punto se evalúa la comprensión y el conocimiento práctico que esos alumnos poseen sobre algunos contenidos y experiencias, o más bien lo evaluado es su capacidad memorística para retener y reproducir unos conceptos?
 - ¿qué contenidos son los que normalmente se "dictan" y se "evalúan" para estos exámenes? ¿A qué modelo de EF pertenecen?
 - ¿por qué copiamos las características menos educativas de las otras materias, en vez de hacerlo al revés?

Al igual que Kirk (1990: 78) consideramos que el estatus de la asignatura crecerá por la calidad educativa de su práctica y las convicciones y calidad pedagógica de su profesorado, y no mediante la implantación de exámenes y de contenidos añadidos (conocimiento "científico" biomédico).

En un interesante y reciente trabajo, Velázquez y Hernández (2005:11-12) analizan cómo las actividades de evaluación de nuestra disciplina acaban perfilando una imagen pedagógica y social de la misma, tanto en el contexto escolar como en el social. Lógicamente, las fuertes contradicciones que existen entre lo que debería ser la EF, y la evaluación predominante del aprendizaje del alumnado que se realiza, no suelen hablar demasiado bien de nuestra materia, ni aportar mucho a su mayor reconocimiento. Estos autores explican cómo muchas de las prácticas habituales de evaluación en EF no responden a los objetivos curriculares y carecen de relevancia educativa. Esto hace que se genere una visión social de la asignatura de bajo

prestigio.

2.8. La disminución del tiempo de enseñanza-aprendizaje

La mayoría de los procesos tradicionales de evaluación-calificación requieren una considerable cantidad de tiempo para realizarse. Tiempo que se resta del dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje; así como del que pudiera dedicarse a la realización de una evaluación formativa.

En muchas ocasiones hemos podido comprobar cómo el número de sesiones dedicadas específicamente a la evaluación sumativa es algo menor, igual, o incluso superior (según los casos), que el de sesiones dedicadas a actividades de enseñanza-aprendizaje. Existen centros en que un elevado número de las sesiones de cada trimestre se dedican a la realización de este tipo de evaluación, como oportunidad de "recuperación"; y el alumnado que ya ha superado las pruebas, puede dedicarse a la denominada: "actividad libre", "deporte libre", o "jugar un partidillo o pachanguita".

Tanto si analizamos la realidad docente como la literatura especializada, lo que sí parece claro es que la evaluación en EF basada en la aplicación de tests y pruebas de rendimiento físico y motriz es la que más tiempo de enseñanza consume. ¿Será precisamente esta otra de las razones de su mantenimiento? ¿Cuál es entonces la cuestión?...

A continuación presentamos algunas posibles:

- ¿Nos sobra tiempo de práctica motriz?
- ¿Es más importante "medir" y comprobar los resultados del alumno, que enseñarle y qué facilitarle experiencias y oportunidades de movimiento y conciencia corporal?
- ¿No es posible realizar la evaluación a través de las actividades cotidianas de enseñanza-aprendizaje, sin tener que dedicar tantas sesiones a este fin específico?
- ¿Nuestra profesión consiste en enseñar y favorecer aprendizajes, o en comprobar, medir, registrar y calificar?

2.9. El desconocimiento y el temor a adentrarse en otros sistemas de evaluación-calificación

Paralelamente al resto de cuestiones, suele existir cierto temor a adentrarse en otros procesos de evaluación; bien de otros contenidos, bien con diferentes metodologías, supuestamente menos objetivas y medibles; así como involucrarse en procesos evaluativos que suponen un mayor compromiso personal, como la evaluación compartida. En muchos casos dichos temores se deben, fundamentalmente, a una falta de formación o al desconocimiento de recursos para llevarlos a cabo.

2.10. Siguiendo el razonamiento, ¿por qué no medir otras variables físicas?

Si la evaluación de la EF se reduce a la medición de la condición física, por la dificultad que presenta medir habilidades motrices y, dado que las mejoras en el desarrollo de ésta no pueden ser debidas exclusivamente a las sesiones de EF en sus condiciones actuales (estadísticamente hablando),... siguiendo el mismo razonamiento, deberíamos plantearnos por qué no incluir también en la evaluación-calificación la medición antropométrica del alumnado (talla, peso, envergadura, etc...), y su tabulación según las tablas normalizadas de población.

Quizás a través de este razonamiento resulte más obvio que estamos evaluando LO QUE SE ES, en vez de LO QUE SE APRENDE.

Y una vez en ese punto, deberíamos preguntarnos seriamente... ¿Qué sentido educativo tiene todo esto?

3. Nuestra propuesta de evaluación en Educación Física: la *EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA*. Resultados de su puesta en práctica

De las diferentes experiencias y procesos de evaluación que hemos generado en todos estos años, los dos aspectos que consideramos más importantes son:

- El esfuerzo por desarrollar una **Evaluación** eminentemente **Formativa** en EF.
- El interés por desarrollar procesos e instrumentos que faciliten la realización de una **Evaluación Compartida** en EF.

Por **EVALUACIÓN FORMATIVA** entendemos todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber como ayudar al alumnado a mejorar y aprender más,... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor.

Para profundizar en nuestras propuestas y experiencias de **Evaluación Formativa en EF**, aconsejamos consultar los trabajos ya citados.

Por **EVALUACIÓN COMPARTIDA** entendemos que la evaluación debe ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual e impuesto. Dentro de estos procesos las autoevaluaciones, las coevaluaciones y las evaluaciones y calificaciones dialogadas son técnicas que juegan un papel fundamental.

La realización de procesos de **EVALUACIÓN COMPARTIDA** está fundamentada en la búsqueda de una coherencia entre nuestra práctica docente y los planteamientos epistemológicos y pedagógicos en que basamos nuestra teoría y práctica educativa. En este sentido hemos desarrollado una serie de instrumentos y sistemas de evaluación en la Enseñanza de la Educación Física basados en la Evaluación Compartida profesor-alumno. Este sistema ha sido puesto en práctica, estudiado y evaluado en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado (Inicial y Permanente), demostrando su viabilidad y adecuación. Puede encontrarse un detallado desarrollo de estas experiencias en López Pastor (1999, 2000, 2006). Para ver un análisis detallado de las experiencias desarrolladas en nuestro país en este sentido, consultar López Pastor (2003, 2004).

3.1. Realización de una propuesta

Para dar el difícil salto que relaciona nuestras convicciones didácticas con nuestra práctica docente, lo primero que hicimos fue plantearnos una serie de preguntas-problema a resolver (que constituyen el primer apartado); a continuación elaboramos unos Criterios de Calidad Evaluativa que debían cumplir nuestros sistemas y propuestas de evaluación (segundo apartado); y por último, presentamos algunas líneas de actuación para sistemas e instrumentos concretos de evaluación, a partir del trabajo que hemos desarrollado en los últimos nueve años.

3.1.1. Las Preguntas-Problema a Resolver.

Las preguntas-problema que intentamos resolver (y que nos ayudan a tomar decisiones sobre los sistemas e instrumentos de evaluación a utilizar) son las siguientes:

- a. **¿Cómo integrar la evaluación con los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje?**
- b. **¿Cómo estructurar un sistema de evaluación útil para (y al servicio de) la mejora del proceso de enseñanza, el aprendizaje del alumnado y el perfeccionamiento del profesor?**
- c. **¿Cómo plantear un sistema de evaluación con una orientación claramente formativa y continua?**
- d. **¿Cómo lograr que sea viable en las condiciones habituales de trabajo de un profesor de EF? ¿Cómo conseguir que sea una ayuda y no una carga?**

3.1.2. Los criterios de Calidad Educativa

Como intento de encontrar respuestas a estas preguntas elaboramos una serie de criterios de "Calidad Educativa" que deberíamos intentar cumplir en los sistemas e instrumentos de evaluación que diseñábamos y utilizábamos. Son los siguientes: Como intento de encontrar respuestas a estas preguntas elaboramos una serie de criterios de "Calidad Educativa" que deberíamos intentar cumplir en los sistemas e instrumentos de evaluación que diseñábamos y utilizábamos. Son los siguientes:

ADECUACIÓN. Se refiere al hecho de que los sistemas e instrumentos de evaluación sean coherentes y adecuados en tres aspectos: respecto al diseño curricular; respecto a las características del alumnado y el contexto; y respecto a los planteamientos docentes.

RELEVANCIA. Si la información que aporta es relevante, significativa y útil para los implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

VIABILIDAD. Si la utilización sistemática de las técnicas e instrumentos elegidos es viable en las condiciones concretas de trabajo de cada persona.

VERACIDAD. Si cumplen los criterios de credibilidad y veracidad.³

FORMATIVA. En qué grado la evaluación sirve para mejorar el aprendizaje del alumnado, la actuación docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar.

INTEGRADA. En un doble sentido; en primer lugar si los sistemas e instrumentos de evaluación están integrados en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje, en vez de constituir momentos puntuales y finales (este aspecto está relacionado con el concepto de "evaluación continua" -correctamente entendido dicho concepto-); en segundo lugar estar integrados los diferentes sujetos de la evaluación (profesorado, procesos, alumnado) y los diferentes ámbitos y aspectos evaluados.

ÉTICA. La no utilización de la calificación como herramienta de control, poder, amenaza o venganza sobre el alumnado. Otro aspecto fundamental es el que se refiere a la utilización de la información obtenida a través de la evaluación, en cuanto al cumplimiento de las garantías de confidencialidad y anonimato, así como en cuanto a un uso respetuoso con las personas implicadas. Esto es, en caso de utilizar la información hacerlo en beneficio del alumnado, no en su perjuicio.

3.1.3. Una propuesta basada en cuatro líneas de actuación.

Proponemos trabajar en torno a cinco líneas, instrumentos y dinámicas de evaluación, en las cuales venimos investigando durante los últimos años. Entendemos que estas cinco líneas pueden (y deben) ser complementarias; y en ningún caso excluyentes entre sí.

A* EL CUADERNO DEL PROFESOR La primera propuesta se basa en la utilización de algún tipo de diario o cuaderno del profesor, donde recoger información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que van teniendo lugar día a día. Las diferentes posibilidades de esta línea de actuación se mueven entre los dos siguientes extremos:- **cuadernos muy**

estructurados (que nos ha conducido hacia las "*Fichas de autoevaluación*" de las sesiones por parte del profesor);- **cuadernos poco o nada estructurados** (tendientes a "Anecdotarios, Reflexiones sobre la práctica, Aspectos claves a considerar, Vivencias, diarios personales, etc...).

B* LAS FICHAS-SESIÓN Y LAS FICHAS-UNIDADES DIDÁCTICAS La segunda propuesta se basa en la importancia de diseñar y utilizar apartados (para la observación, el análisis, la reflexión sobre lo acontecido y la toma de decisiones) en las fichas que se utilizan para planificar las Unidades Didácticas (UD.) y las sesiones, de modo que se generen ciclos de reflexión-acción sobre los procesos educativos cotidianos que se llevan a cabo. Estos procesos de reflexión-acción guardan un fuerte paralelismo con los micro-ciclos de la Investigación-acción, dado que se va pasando de forma recursiva por las fases de: planificación, acción, observación, análisis, reflexión, toma de decisiones (re-planificación),...; generando bucles y espirales de investigación-acción sobre la propia práctica.

C.* PRODUCCIONES DEL ALUMNADO, LA CARPETA Y EL CUADERNO DEL ALUMNO En este apartado entrarían los diferentes **documentos o producciones específicas que realiza el alumnado** (de forma individual y/o colectiva) a lo largo de la asignatura. Por ejemplo, fichas de sesiones, trabajos monográficos, proyectos, planes personalizados,... Cuando el alumnado realiza diferentes documentos a lo largo del curso, una herramienta muy interesante de cara a su acumulación y a la revisión final del proceso, es **la carpeta**. Una variante de la carpeta, que implica una mayor selección de evidencias y materiales y que, por tanto, puede favorecer aún más la realización de procesos de reflexión sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo, es la técnica conocida como "**portafolios**". En esta misma línea, otra opción puede ser la utilización del **cuaderno del alumno**, si lo entendemos como instrumento de aprendizaje y diálogo profesor-alumno, que además sirve también para hacer una evaluación formativa e integrada. Aunque somos conscientes de que hay que ser extraordinariamente cuidadosos para que no ocurra justo lo contrario de lo que desde aquí planteamos. Esto es, que se utilice el cuaderno para realizar una evaluación fundamentalmente sumativa, con la intención casi exclusiva de calificar.

D* FICHAS Y HOJAS PARA EL ALUMNADO En la inmensa mayoría de los manuales más habituales puede encontrarse una gran diversidad de instrumentos de estas características (listas de control, escalas de observación - numéricas, verbales, gráficas, descriptivas,...). Nosotros estamos trabajando fundamentalmente en torno a dos grandes tipos de instrumentos que suelen ser muy útiles, tanto para la evaluación del alumnado como para la del proceso y del profesor:- **Fichas de seguimiento individual y hojas de observación grupal**. Son fichas de observación, que permiten recoger información sobre los procesos de aprendizaje del alumnado de forma sistemática y continua (una unidad didáctica, un trimestre, un curso...). - **Autoinformes, fichas y/o cuestionarios de autoevaluación**. Son instrumentos que buscan facilitar la participación del alumnado en los procesos de evaluación, con la intención de mejorar su aprendizaje, así como su responsabilidad y autonomía. Existen muchas posibilidades diferentes, según el contenido, las características del alumnado, el grado de estructuración que se prefiera, la modalidad y tipo de participación, el tiempo y tipo de actividad a evaluar, si son individuales o grupales, etc.

E* DINÁMICAS Y CICLOS DE INVESTIGACIÓN Y/O EVALUACIÓN En este apartado entran las dinámicas de trabajo colaborativas y grupales dirigidas a la mejora de la propia práctica del profesorado participante, en torno a un tema, o a un problema de la práctica. Habitualmente se siguen dinámicas de Investigación-Acción o Investigación Colaborativa. Para llevar a cabo estos procesos suelen utilizarse diferentes instrumentos y técnicas de obtención de datos, como: *Observación externa, Narraciones, Descripciones, Grabaciones audio y/o vídeo, Fotografías, Observación sistemática, Informes, etc...*

3.2. La importancia de la adecuación de los procesos e instrumentos de evaluación a las características de cada contexto.

Las diferentes experiencias de evaluación que presentamos en nuestros trabajos colectivos, han sido diseñadas y puestas en práctica por profesoras y profesores concretos y en momentos

concretos. La diversidad de situaciones profesionales y contextos es tan amplia, que los instrumentos siempre deben ser adaptados de forma específica para cada contexto y/o momento.

En otros trabajos nuestros pueden encontrarse de forma detallada las ventajas e inconvenientes que hemos encontrado según hemos ido poniendo en práctica estas propuestas e instrumentos de evaluación, así como algunas conclusiones finales sobre su viabilidad. Aquí vamos a realizar simplemente una valoración genérica sobre todo el conjunto.

3.3. Valoración de la propuesta

La razón de este apartado es que entendemos que es importante resaltar tanto los aspectos positivos y las ventajas como los inconvenientes que conlleva adentrarse por este tipo de procesos evaluadores. En este sentido algunas conclusiones que hemos obtenido tras su puesta en práctica durante varios años son las siguientes:

- Las posibles dificultades que pueden surgir durante su aplicación, tanto por las resistencias que genera su novedad (entre alumnado, resto del profesorado, padres,...), como por el diferente tipo de trabajo que requiere (más continuo y con un enfoque de ayuda y mejora, no de control).
- Su indudable valor formativo. Tanto el alumnado como el profesorado implicado nos vamos dando cuenta de las posibilidades formativas que tiene la evaluación, una vez que se supera su habitual identificación con la calificación.
- Su coherencia con nuestras concepciones educativas. Estos sistemas de evaluación han demostrado ser coherentes con una forma de entender la educación como un proceso colectivo de intercambio y crecimiento mutuo, y no como una mera transmisión de contenidos y/o conocimientos; un planteamiento que posibilita que el alumnado sea protagonista directo y activo del proceso educativo, en especial de la evaluación del mismo en todos sus ámbitos y aspectos.
- Su conexión con procesos de perfeccionamiento profesional. No negamos ni ocultamos que estas líneas de trabajo requieren tiempo y esfuerzo, pero también aportan mucho y en muchas facetas. Como profesionales de la educación que somos, sentimos la necesidad de implicarnos en un proceso costoso pero que nos permite crecer y mejorar en nuestra labor docente.

4. A modo de conclusión: una invitación a continuar avanzando

Para finalizar este trabajo, nos gustaría recordar que la colaboración y la búsqueda de nuevas posibilidades a la hora de avanzar hacia una evaluación realmente formativa y educativa es un camino abierto en el que todos estamos invitados y que nos gustaría recorrer juntos. Esperamos que aquellas personas que leáis este trabajo compartáis con nosotros la inquietud por encontrar nuevas respuestas a una temática tan apasionante y cotidiana como es la evaluación educativa.

Confiamos en que algunas de las ideas que aquí se presentan sirvan para continuar avanzando en esta dirección. La mayoría de las personas que las hemos puesto en práctica hemos tenido una experiencia positiva y por eso animamos a que se intente avanzar hacia prácticas más coherentes con nuestras convicciones educativas, a pesar del respeto que suelen generar o de los problemas que pueden surgir durante su aplicación; sobre todo las primeras veces, cuando supone un cambio muy brusco.

Notas

1. Pueden encontrarse referencias sobre esta propuesta, así como información de las investigaciones educativas desarrolladas, en anteriores trabajos nuestros (López Pastor -coord.-, 1999, 2006; López Pastor, 1999, 2000, 2004; López Pastor y col., 2002, 2005,...).
2. Para profundizar en este tema es recomendable consultar algunas de las obras anteriormente citadas (López, 1999; López -coord., 1999, 2006).
3. Para profundizar en estos aspectos consultar: Guba (1983) y del Villar (1994).

Referencias bibliográficas

- ALMOND, L. (2000) "Volviendo a pensar el papel de la salud en Educación Física". En *II Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez de la Frontera. (Cádiz). UGT.
- ARNOLD, PJ. (1991) *Educación Física, movimiento y currículum*. Morata-MEC. Madrid.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1994) "Estrategias de evaluación formativa en Educación Física y Deporte". *Habilidad Motriz*, 4 (5-15).
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992) "Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados". Barcelona. Inde.
- GUBA, E. (1983) "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En GIMENO, J. y PÉREZ, A. *"La enseñanza: su teoría y su práctica"*. Madrid. AKAL/Universitaria (148-165).
- KIRK, D. (1990). *"Educación Física y Currículum"*. Valencia. Universitat Valencia.
- LÓPEZ, VM. y JIMENEZ, B. (1994) Una experiencia de autoevaluación en Educación Física. *Revista de EF y Deportes*, 4 (30-35).
- LÓPEZ PASTOR, VM.(coord.) (1999) *"Educación Física, Evaluación y Reforma"*. Librería Diagonal. Segovia.
- LÓPEZ PASTOR, VM. (1999) *"Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado"*. Tesis doctoral editada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid. Valladolid.
- LÓPEZ PASTOR, VM. (2000) "Buscando una evaluación formativa en educación física...". *Revista Apunts*, nº 62 (16-26). Ed. INEFC. Barcelona. Madrid
- LÓPEZ PASTOR, VM. y otras (2002) "Una experiencia de evaluación de actividades motrices en educación infantil". *Revista Aula de Innovación educativa*. Nº 115 (19-23) Ed. Graó. Barcelona.
- LÓPEZ PASTOR, VM.(2003) "La evaluación compartida en educación física". *Actas III Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas*. Ed. La Peonza. Valladolid.
- LÓPEZ PASTOR, VM. y otros (2003) "La evaluación formativa en las actividades motrices en Educación Infantil. Una propuesta y una experiencia". *Revista Kinesis*, Nº (19-23) Ed. Kinesis. Colombia.
- LÓPEZ PASTOR, VM. (2004) "La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física". En FRAILE ARANDA, A. *"Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal"*. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid. (265-291).

- LÓPEZ PASTOR, VM. y otros (2005) "Doce años de Investigación-Acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia". *Revista Educación Física y Deportes*, nº 90. Buenos Aires. Revista digital (<http://www.efdeportes.com/>).
- LÓPEZ PASTOR, VM. (coord.) (2006) "*La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*". Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- MÉNDEZ GIMENEZ, A. (2005) "Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva". En *Tándem*, nº 17 (38-58). *Monográfico sobre la evaluación en Educación Física*. Ed. Graó. Barcelona.
- PEDRAZA, M., ALONSO, A. y LÓPEZ, VM. (2002) "La evaluación formativa en primaria: una experiencia con fichas de seguimiento y narrados de sesiones". *Revista Aula de Innovación educativa*. Nº 115 (24-27) Ed. Graó. Barcelona.
- VELÁZQUEZ, R. y HERNÁNDEZ, JL. (2005) "La Educación Física y su imagen social a la luz de las prácticas de evaluación y calificación del aprendizaje". En *Tandem*, nº 17 (7-20). *Monográfico sobre la evaluación en Educación Física*. Ed. Graó. Barcelona.
- Del VILLAR ÁLVAREZ, F. (1994) "La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física". *Apuntes*, 37 (26-33). INEFC. Barcelona.

Otros artículos sobre Educación Física

Recomienda este sitio

<input type="text" value="www.efdepor"/>	<input type="text" value="http://www.efdeportes.com/"/> · FreeFind
	<input type="button" value="Buscar"/>
revista digital · Año 10 · Nº 94 Buenos Aires, Marzo 2006	
© 1997-2006 Derechos reservados	