

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.

Victor M. López Pastor
Escuela de Magisterio de Segovia
Universidad de Valladolid
vlopez@mpc.uva.es

RESUMEN

En este trabajo analizamos 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. Nuestro punto de partida es la propuesta de Evaluación Formativa y Compartida, que el grupo de trabajo elaboro hace ahora trece años y que ha ido utilizando y perfeccionando desde entonces. Uno de los ciclos de trabajo que el grupo ha abordado en esta última década ha sido la temática de la Atención a la Diversidad en el área de Educación Física. Lógicamente, en la parte de evaluación lo que hicimos fue aplicar y perfeccionar la propuesta que defendíamos y utilizábamos.

El proceso de construcción de esta propuesta supone una serie de pasos sucesivos. En primer lugar, partimos de una crítica sistemática al modelo tradicional de evaluación-calificación en EF. Dichas críticas constituyen las razones educativas que hacen urgente su superación. El siguiente paso es la presentación de nuestra propuesta de actuación, y los pasos que nos llevan hasta los instrumentos y técnicas concretas de evaluación en la práctica educativa cotidiana. Por último, analizamos brevemente las relaciones entre la evaluación formativa y la atención a la diversidad en EF.

Palabras clave: Educación Física, Atención a la Diversidad, Evaluación Formativa, Evaluación Compartida, Investigación-Acción.

«Kronos nº 11, pp. 10-15, Enero/Junio 2007»

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos trece años un grupo de profesoras y profesores venimos practicando formas compartidas de evaluación en Educación Física. En la mayoría de los casos el desarrollo de estas experiencias ha estado basado en dinámicas colaborativas de investigación educativa y perfeccionamiento profesional.

En otros trabajos hemos presentado diferentes estudios, propuestas y experiencias sobre evaluación en Educación Física, fundamentalmente en lo concerniente al desarrollo de procesos de Autoevaluación y Evaluación Formativa y Compartida¹.

Algunas de las características más significativas de estas propuestas para la práctica docente son:

- la definición de las características de la evaluación que entendemos;
- a elaboración de una serie de criterios de actuación a la hora de plantear sistemas de evaluación; y
- el desarrollo de unas líneas de trabajo básicas para concretar los instrumentos y técnicas a través de los cuales desarrollar las prácticas evaluativas.

Todos estos aspectos serán presentados en el segundo apartado de este trabajo. Para profundizar en estas cuestiones, así como en el resto de aspectos sobre la evaluación en EF que aquí apuntamos, se pueden consultar las obras citadas.

Además, en este documento vamos a defender la posibilidad de avanzar hacia formas más colaborativas de evaluación en nuestra materia, con un mayor potencial formativo. En muchos casos esta colaboración hace referencia principalmente a la participación del alumnado en dichos procesos de evaluación. Por nuestra parte, creemos que dicha cooperación debería darse también en los procesos colectivos de formación permanente y perfeccionamiento profesional.

En este sentido, las posibilidades de actuación giran, fundamentalmente, en torno a tres grandes líneas de trabajo que hemos desarrollado, puesto en práctica y contrastado durante estos años. Son las siguientes:

- La Evaluación Compartida en Educación Física.
- La Autoevaluación y la Coevaluación por grupos (de alumnos).
- La evaluación del proceso y el profesor como formas colaborativas de perfeccionamiento profesional.



De ellas vamos a hablar a lo largo de este trabajo. Confiamos en que este tipo de planteamientos nos permita avanzar hacia sistemas de evaluación más formativos; que redunden en una mejora de los procesos educativos que ponemos en marcha y en el aprendizaje y formación de nuestro alumnado. También pueden ser útiles para la creación de grupos estables y colaborativos de profesores, que favorezcan nuestro perfeccionamiento profesional. La mayoría de las personas que las hemos puesto en práctica hemos tenido una experiencia positiva. 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 suponen un cambio muy brusco).

2.- ¿POR QUÉ ES URGENTE SUPERAR EL MODELO TRADICIONAL DE EVALUACIÓN-CALIFICACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA?

Diez críticas didácticas.

Desde hace cuarenta años, en el área de EF es bastante habitual, sobre todo en secundaria, aplicar sistemáticamente test de condición física y/o habilidad motriz para calificar al alumnado al final de un trimestre o curso. 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.

¹Ver, fundamentalmente, López Pastor (coord.), 1999,2006; López Pastor; 1999, 2000, 2004.



Nos referimos a este tipo de prácticas evaluativo-calificativas con el término “*modelo tradicional de evaluación en EF*”. Entendemos que hay diez grandes razones para dejar de aplicar los habituales test de condición física y habilidad motriz como forma de calificación del alumnado en el área de EF. Vamos a enunciarlas a continuación:

2.1- Revisión bibliográfica de críticas a 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. Por último, 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.

En lo que a nosotros respecta, 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 otros, 1999, 2006; López Pastor, 1999).

2.2. La evaluación que se practica como reflejo de la EF que se desarrolla: el reduccionismo de una EF orientada exclusivamente al rendimiento físico.

Este sistema de evaluación-calificación es propio de modelos de EF cuya única finalidad es el entrenamiento de cuerpos, no la educación de personas en, desde y para los aspectos concerniente al ámbito físico-motriz.

Si el modelo de EF que se desarrolla en los centros fuera coherente con este enfoque evaluativo-calificativo que se utiliza, la EF debería reducirse al entrenamiento de la Condición Física y la ejecución de determinadas Habilidades Motrices.

2.3. Su imposibilidad de aplicación sobre objetivos de aprendizaje complejos. La superficialización del aprendizaje como efecto directo.

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 están imbricadas. Dada la imposibilidad, o sería dificultad, de “*medirlas cuantitativamente*”, ni siquiera se tienen en cuenta.

En lógica coherencia con el punto anterior, las finalidades de la EF deberían reducirse al logro de objetivos operativos conductuales parcializados y analíticos, de modo que puedan ser objeto de medición, imposibili-

tando el logro de objetivos más complejos, genéricos y formativos. 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 de ocurrir en todo proyecto educativo.

2.4.- La calificación como condicionadora de los supuestos procesos de aprendizaje.

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 también las funciones del juez deportivo. Estas funciones son: medir, cronometrar y tabular resultados. Podríamos plantearnos entonces si esta función medidora -tabuladora-calificadora no podría ser desempeñada por otras personas con la formación técnica mínimamente necesaria, sin alterar en absoluto las condiciones de “objetividad y científicidad”. También, dado este estado de cosas, deberíamos plantearnos si para desarrollar este tipo de prácticas de juez medidor es necesario estudiar cinco años en la universidad, cuando desde el mundo deportivo se pueden formar en dos semanas, fuera de la universidad, y con sistemas mucho más baratos.

2.5- ¿Incoherencia curricular? ¿Qué adecuación existe entre la EF que llevamos a cabo y el sistema de evaluación utilizado?

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.- La más que probable acientificidad del modelo.

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 científicidad 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 reside 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 errónea búsqueda de estatus en EF a través de la evaluación y la calificación.

Durante varias 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 – La evaluación “objetiva”.

Ante la acusación de ser poco “científicos”, muchos profesionales creyeron encontrar la solución en el halo de rigor, científicidad 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 qué 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).

Una explicación más compleja sobre esta temática ha sido realizada recientemente por Velázquez y Hernández (2005:11-12). Estos autores 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 si 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?

Aparecen entonces nuevas hipótesis sobre las razones por las cuales el profesorado reproduce el modelo tradicional de evaluación en EF: ¿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 formativa y 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. De hecho, la mayoría de las personas que han desarrollado sistemas de evaluación alternativos han tenido que generarlos por su propia cuenta o buscarlos en otros autores, a partir de su propia insatisfacción con el modelo en que habían sido formados.

2.10- Somos los únicos que evaluamos lo que se es, en vez de lo que se aprende. Siguiendo el mismo razonamiento... ¿Por qué no medir otras variables físicas (talla, peso, envergadura,...)?

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,

pliegues adiposos, número de pié, 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.

3.1.- Los aspectos clave de la propuesta.

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.

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 las obras citadas anteriormente.

3.2.- Las fases de realización de la propuesta.

Para dar el difícil salto que relaciona nuestras convicciones didácticas con nuestra práctica docente, hemos llevado a cabo un proceso que implica cuatro fases:

- 1ª Plantearnos una serie de preguntas-problema a resolver;
- 2ª Elaborar unos Criterios de Calidad Evaluativa que debían cumplir nuestros sistemas y propuestas de evaluación. Son unos principios de procedimiento que nos marcan las características que deben cumplir nuestros sistemas de evaluación,
- 3ª Estructurar cinco líneas de actuación para sistemas e instrumentos concretos de evaluación,
- 4ª Adaptarlo y concretarlo para cada profesor y cada contexto educativo específico, y contrastarlo en la práctica.

Esto es lo que hemos venido haciendo durante los últimos doce años. A través de ese proceso hemos ido desarrollando propuestas y experiencias prácticas concretas (López y otros, 1999, 2006).

1ª.- 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?*

2ª.- Los Criterios De Calidad Educativa. Las características a cumplir, a modo de principios de procedimiento.

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 nuestros "Principios de Procedimiento" a la hora de avanzar en el diseño de sistemas de evaluación concretos y contextualizados.

- **ADECUACIÓN.** Los sistemas e instrumentos de evaluación deben ser coherentes y adecuados en tres aspectos:

- * Respecto al diseño curricular;
- * Respecto a las características del alumnado y el contexto;
- * Respecto a los planteamientos docentes.

- **RELEVANCIA.** No se puede tomar toda la información; hay que seleccionar la más relevante, significativa y útil para los implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- **VIABILIDAD.** La utilización sistemática de las técnicas e instrumentos elegidos es viable en las condiciones concretas de trabajo de cada persona.

- **VERACIDAD.** Es importante cumplir los criterios de credibilidad y veracidad ².

- **FORMATIVA.** La evaluación debe servir para mejorar el aprendizaje del alumnado, la actuación docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar.

- **INTEGRADA.** En un triple sentido:

- * Integrada 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.
- * Integrar a los diferentes sujetos de la evaluación (profesorado, procesos, alumnado).
- * Integrar los diferentes ámbitos y aspectos a evaluar.

- **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.

3ª.- Cinco posibles tipos de técnicas e instrumentos de evaluación.

Proponemos trabajar en torno a cinco líneas. Cada una de ellas comprende diferentes 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 “anecdóticos, 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, EL CUADERNO DEL ALUMNO, LA CARPETA O EL PORTAFOLIOS.

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.

² Para profundizar en estos aspectos consultar: Guba (1983) y del Villar (1994).

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 (FSI) y fichas de observación grupal (FOG).** Son hojas 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...). Dentro del grupo de trabajo hemos desarrollado profusamente este tipo de instrumentos, adaptándolos a cada contexto y material curricular.
- **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. Puede utilizarse como recopilación final de una unidad didáctica o un trimestre, o bien dentro del propio proceso de aprendizaje, muy unido a estilos de enseñanza de aprendizaje recíproco o de autogestión.

E* DINÁMICAS Y CICLOS DE INVESTIGACIÓN Y/O EVALUACIÓN.

En este apartado hay dos vías de opción marcadamente diferentes:

- La primera puede hacerse en el aula, implicando al alumnado en formas de evaluación dialogadas y colectivas sobre aspectos del proceso de aprendizaje, bien de forma puntual o como rutina de sesión (puesta en común final).
- La segunda hace referencia a las dinámicas de trabajo colaborativas y grupales del profesorado, dirigidas a la mejora de la propia práctica, a través de trabajo colectivo 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.*

4ª.- La adaptación del sistema, las técnicas y los instrumentos de evaluación a las características de cada contexto y profesor.

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 nuestros trabajos colectivos puede encontrarse la presentación detallada de dichas experiencias, así como de los instrumentos concretos utilizados, las razones que nos llevan a tomar cada opción, así como un análisis de las ventajas e inconvenientes que hemos encontrado en su puesta en práctica.

A continuación vamos a realizar simplemente una valoración genérica sobre todo el conjunto de sistemas y experiencias llevadas a cabo.

4.- 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:

4.1.- Inconvenientes y Soluciones:

- Durante su aplicación pueden surgir algunas dificultades y resistencias. Es un proceso educativo habitual, ante cualquier modificación de rutinas de trabajo del alumnado y/o el profesorado.
- Requiere un trabajo de diferente tipo y una mayor implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (un trabajo más continuo y con un enfoque de ayuda y mejora, no de control).

4.2.-Ventajas.

- Tanto el alumnado como el profesorado implicado valora muy positivamente el papel importante que juega la evaluación para mejorar los procesos de aprendizaje en marcha, una vez que se supera su habitual identificación con la calificación.
- Estos sistemas de evaluación han demostrado ser coherentes con nuestras convicciones educativas, más cercanas a 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.
- Este tipo de sistemas de evaluación formativa están muy relacionados con los 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.

5- ALGUNAS RAZONES EDUCATIVAS PARA POTENCIAR LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN.

Existen bastantes razones pedagógicas que justifican la necesidad de potenciar la participación del alumnado en los procesos evaluativos, bien bajo formas de autoevaluación, de coevaluación y/o evaluación compartida. Las hemos organizado en torno a cuatro grandes cuestiones³:

5.1.- La mejora del aprendizaje y de los procesos educativos generados.

La implicación y participación del alumnado en los procesos de aprendizaje suele ayudar a que se produzcan mejores aprendizajes. En parte, porque la utilización cotidiana, continua y formativa de los propios instrumentos de evaluación facilita el que el alumnado tome conciencia y asuma los aspectos fundamentales de los contenidos de aprendizaje propuestos. Por otro lado, la participación del alumnado en el proceso de evaluación suele estar muy relacionada con procesos de evaluación claramente formativos.

5.2.- El análisis crítico y la autocrítica.

Bajo nuestro punto de vista, una de las cuestiones básicas de una evaluación formativa es entender la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. Esto es, la evaluación debe ayudar a que tanto el alumnado como el profesorado tomen conciencia de los puntos fuertes y débiles de un trabajo, de una propuesta, de una práctica educativa...; pero sobre todo debe informar de cómo mejorarla o, al menos, ayudar a tomar decisiones para intentar mejorarla.

5.3.- Su relación con el desarrollo de la autonomía del alumnado, la formación de personas responsables y el desarrollo de una Educación Democrática.

Avanzar hacia la formación de personas responsables y el desarrollo de una Educación Democrática requiere dar responsabilidad y favorecer la implicación del alumnado. Y dársela en todos los ámbitos y puntos del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida

³ Puede encontrarse un desarrollo mucho más detallado de estos planteamientos y de las fuentes en que nos basamos en un reciente trabajo monográfico (López, 2004), o en los capítulos específicos de anteriores trabajos sobre la temática de la evaluación en Educación Física (López Pastor, 1999; López y otros, 2006).

la evaluación y/o la calificación. Esto nos lleva a una concepción del aprendizaje como voluntad y responsabilidad compartida; pero también a la adquisición de las habilidades y recursos que requiere el aprendizaje autónomo. Por último, es conveniente aclarar que la mayoría de las experiencias que se han publicado y difundido muestran que la inmensa mayoría del alumnado es justo y responsable cuando se desarrollan procesos de autoevaluación, autocalificación y calificación dialogada; incluso en numerosos casos resultan ser más exigentes que el propio profesorado.

5.4.- Una cuestión de coherencia: Su adecuación con las convicciones educativas y los proyectos curriculares.

Entendemos que el hecho de fomentar la participación del alumnado en los procesos de evaluación es, sobre todo, una cuestión de coherencia con las convicciones educativas que se posean, los proyectos educativos que se desarrollan y los modelos y diseños curriculares que se pongan en práctica. No se trata tanto de una cuestión de moda, de cambio superficial o de una práctica desconectada del resto de proceso. La coherencia entre las finalidades educativas, las actividades de aprendizaje y el sistema de evaluación utilizado es una cuestión clave para que un proceso educativo tenga éxito.

5.5.- El apoyo de la legislación educativa.

En lo que respecta al marco legal, es importante tener en cuenta que, desde 1970 las diferentes leyes educativas han venido proponiendo y defendiendo el desarrollo y utilización de procesos de autoevaluación y coevaluación del alumnado. En ese sentido, creemos que deberíamos tener el valor de intentar hacer realidad las posibilidades legales existentes, a pesar de la rémora que la tradición escolar supone en estas cuestiones.

6 – CALIFICACIÓN, AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN COMPARTIDA: DECISIONES TOMADAS AL RESPECTO.

Aunque uno de los aspectos que más negativamente ha influido en los procesos educativos de evaluación ha sido la existencia de la calificación (y los sistemas credencialistas que se han ido generando a su alrededor); entendemos que no podemos dejarla aparte, sino integrarla en el proceso y, por coherencia interna, dar el paso hacia la *Autocalificación y la Calificación Dialogada*.

Desde nuestro punto de vista, y dada la obligatoriedad de asignar calificaciones, consideramos que debemos intentar que las calificaciones sean reflejo de un proceso formativo, como único modo de lograr que el tipo de evaluación significativamente educativa y útil para el proceso de E-A y sus implicados ocupe un lugar preferente en la práctica. Es posible que de esta forma no se eliminen el resto de funciones que posee un sistema calificador, pero al menos si nos permite explicitarlas e intentar modificarlas.

También consideramos que la evaluación sumativa y final, entendida como valoración final de un proceso, y los logros en él obtenidos, ha de ser considerada junto a otros aspectos, pues puede y debe tener un alto valor formativo dentro del sistema de autoevaluación que planteamos.

7- EVALUACIÓN FORMATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA.

7.1.- Como entendemos la Atención a la Diversidad en Educación Física.

En nuestro grupo de trabajo entendemos que la Atención a la Diversidad del alumnado implica una doble línea de acción e intervención en el aula:

- A* La atención a la diversidad de todo el alumnado, presente en todo grupo-clase.
- B* La atención al alumnado con necesidades educativas específicas.

En lo que respecta a la atención de la diversidad de todo el grupo-clase, la idea clave de este punto es que todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas son diferentes, y que nuestras sesiones de EF deberían atender dicha diferencia. La pregunta a plantearse sería por tanto: ¿Cómo atender la diversidad propia de cualquier grupo natural?⁴ En este sentido, entendemos que nuestra propuesta de una evaluación formativa y compartida, presentada anteriormente, da una respuesta adecuada a la diversidad de todo el alumnado.

7.2.- La evaluación y los A.C.N.E.E. El Protocolo de seguimiento para el alumnado con NEE y el tratamiento de la diversidad en educación física

En lo que respecta a la evaluación del alumnado con necesidades educativas específicas, entendemos que esta consideración puede abarcar también los cinco ámbitos de actuación (las cinco grandes líneas de recogida de información), pero que fundamentalmente afecta a las dos últimas: los instrumentos de evaluación para el alumnado y los ciclos de investigación-acción o investigación-evaluación sobre aspectos concretos de la práctica educativa. Además, y por coherencia con nuestros planteamientos de evaluación formativa, creemos necesario realizar tres tipos de procesos evaluativos con los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, que suelen traducirse en otros tantos documentos:

- 1 El estudio previo (una evaluación diagnóstica inicial).
- 2 Los ciclos de actuación, revisión y seguimiento a lo largo del curso.
- 3 Los informes finales.

Para facilitar dicha tarea, proponemos el siguiente “Protocolo de seguimiento para el alumnado con NEE y el tratamiento de la diversidad en educación física”, que hemos estado utilizando desde hace ya varios cursos:

Protocolo de seguimiento para el Alumnado con N.E.E. y el Tratamiento de la Diversidad en Educación Física.

1.- ESTUDIO PREVIO.

- Características de la deficiencia.
- Información del entorno (familia, centro, amigos,...); gustos e intereses.
- Como afecta la deficiencia a la clase de Educación Física (y sus experiencias previas en actividades físico-deportivas y EF).

2.- PLAN DE ACCIÓN (INTERVENCIÓN).

- Estrategias de intervención.
- Equilibrio entre interés individual y grupal, entre el trabajo individual (sus necesidades personales de actividad física y cuidado corporal) y el colectivo (la integración en el grupo); así como entre los intereses del alumno-a y el profesorado.
- Relación y conexión con el tratamiento médico y fisioterapéutico.

3.- EVOLUCIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROCESO.

⁴ Anteriores trabajos realizados sobre la Escuela Rural nos han ayudado mucho a la hora de avanzar en esta dirección (ver López y otros, 1999; 2006). Para profundizar en nuestra forma de entender y trabajar la atención a la diversidad ver nuestro trabajo colectivo (Pérez, López e Iglesias -Coords.-, 2004).

7.3.- Las adaptaciones curriculares y la evaluación formativa. La adaptación de los criterios de evaluación.

Por último, en lo que respecta a la relación entre adaptaciones curriculares y evaluación (**los criterios de evaluación adaptados**), entendemos que la vía de acción más lógica, sencilla y viable, supone dos pasos progresivos:

- 1.- En los diseños curriculares de aula (destinados a todo el alumnado), elaborar criterios de evaluación flexibles que permitan adaptar la evaluación a la diversidad del alumnado y de los procesos de aprendizaje que se generen.
- 2.- Sólo en caso de que estos criterios de evaluación genéricos no sean aplicables a algún alumno con NEE, proceder a adaptarlos para el alumnado que requiera una adaptación curricular específica.

8- A MODO DE CONCLUSIÓN.

A lo largo de este trabajo hemos defendido la conveniencia de favorecer la participación del alumnado en los procesos de evaluación en el área de Educación Física, fundamentalmente en lo referido a las formas colaborativas y compartidas de evaluación. Para ello hemos presentado una serie de razones que existen para poner en práctica y potenciar este tipo de planteamientos.

En estos últimos quince años, en nuestro país se han desarrollado numerosas propuestas y experiencias de evaluación formativa y de participación del alumnado en los procesos de evaluación, dentro del área de educación física. Confiamos en que cada vez sea más numeroso el profesorado interesado en ir avanzando hacia formas más educativas, democráticas y formativas de practicar la evaluación en nuestra materia.

Es conveniente recordar que todo este tipo de propuestas están defendidas por la legislación educativa desde 1970, y que cada vez es más numeroso el profesorado que las va poniendo en práctica, a pesar de la dificultad que supone el peso de la tradición y experiencia escolar del alumnado y profesorado en estas cuestiones (ya se sabe que todo cambio educativo genera una serie de resistencias y problemáticas). Recordemos que no estamos solos en esta búsqueda de coherencia educativa y curricular. Existen muchas compañeras y compañeros que pueden ayudarnos a la hora de buscar soluciones a problemas que surgen, o a la hora de encontrar el mejor recorrido para cada situación. Normalmente aprendemos más y mejor con el trabajo colaborativo (seminarios, grupos de trabajo, proyectos de investigación-acción,...), aunque requiere tiempo, buena voluntad, empatía y paciencia. En todo caso, el camino merece la pena, tanto en la faceta profesional como en la personal.





V 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, P.J. (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 PASTOR, VM. (Coord.) (1999) "Educación Física, Evaluación y Reforma". Segovia. Librería Diagonal.
- LÓPEZ PASTOR, VM. (Coord.) (1999b) "La Educación Física en la Escuela Rural". Segovia. Asociación Pastopas - Librería Diagonal.
- LÓPEZ PASTOR, VM. (1999) "Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado". Valladolid. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- LÓPEZ, VM. y JIMENEZ, B. (1994) Una experiencia de autoevaluación en Educación Física. *Revista de EF y Deportes*, 4 (30-35).
- LÓPEZ, VM. y MONJAS, R. y PÉREZ, D. (2003) *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física*. Barcelona. INDE.
- 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". Madrid Biblioteca Nueva (265-291).
- 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*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- LÓPEZ PASTOR, VM. (Coord.) (2006b) *La Educación Física en la Escuela Rural. Experiencias y Unidades Didácticas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- MÉNDEZ GIMENEZ, A. (2005) "Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva". En *Tandem*, nº 17 (38-58). Monográfico sobre la evaluación en Educación Física.
- PEREZ, D.; LÓPEZ, VM. e IGLESIAS, P. (2003) *La Atención a la Diversidad en Educación Física*. Sevilla. Wanceulen.
- VELÁZQUEZ, R. y HERNÁNDEZ, J.L. (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.
- DELVILLAR ÁLVAREZ, F. (1994) "La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física". *Apunts*, 37 (26-33).



DIRECCIÓN DE CONTACTO.

xxxxxxx xxxxx