



Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

TRABAJO DE FIN DE GRADO

EXPLORACIÓN DE LOS PROPÓSITOS DE LA
EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA
ACTUAL

EXPLORATION OF THE INTENTIONS IN PHYSICAL
EDUCATION EVALUATION NOWADAYS

AUTOR: JORGE PÉREZ ZUECO

TUTORA: SONIA ASÚN DIESTE

Departamento de Expresión Musical, Plástica y
Corporal

FECHA DE PRESENTACIÓN: 12 de JUNIO,
2017

Agradecimientos

En primer lugar, quiero mostrar mi enorme gratitud a Sonia, mi tutora, por la paciencia y atención que me ha proporcionado y, especialmente, por aconsejarme y guiarme en este largo proceso de elaboración de mi trabajo de fin de grado, en el que ella ha sido determinante.

Por otro lado, es de justicia agradecer la predisposición, amabilidad y simpatía de todos y cada uno de los entrevistados, quienes, de manera desinteresada y muy generosa, han sacado un poco de su tiempo para atenderme, e incluso en algún caso abrirme las puertas de su casa. Todas estas charlas mantenidas con ellos han sido enormemente interesantes y enriquecedoras.

Por último, no puedo olvidarme de mi familia y amigos, quienes me han acompañado durante todos estos meses, dándome su continuo apoyo y animándome a llevar a cabo este trabajo de la mejor manera posible.

¡Muchas gracias a todos!

ÍNDICE

Resumen /Abstract	- 2 -
I. Introducción	- 4 -
II. Marco teórico	- 6 -
1. Educación.....	- 6 -
2. Evaluación.....	- 8 -
3. Enfoques de la evaluación.....	- 10 -
3.1. Evaluación tradicional.....	- 12 -
3.2. Evaluación alternativa.....	- 13 -
4. Evaluación formativa.....	- 16 -
5. Educación Física.....	- 20 -
6. Evaluación en Educación Física.....	- 21 -
III. Metodología empleada en el estudio empírico.....	- 25 -
1. Objetivo del estudio.....	- 25 -
2. Metodología de estudio empleado.....	- 25 -
3. Fases de la investigación cualitativa.....	- 27 -
3.1. Fase preparatoria.....	- 28 -
3.2. Trabajo de campo.....	- 30 -
3.3. Fase analítica: procesamiento y análisis de los datos.....	- 32 -
IV. Resultados y discusión.....	- 35 -
V. Conclusiones.....	- 50 -
VI. Limitaciones del estudio y valoración del aprendizaje.....	- 54 -
VII. Bibliografía	- 56 -
Anexo 1. Transcripción de entrevistas.....	- 61 -
Anexo 2. Análisis de las entrevistas.....	- 102 -

Resumen

La evaluación es el proceso basado en recoger datos del alumno, analizarlos y emitir un juicio sobre ellos. Esta debería ser la principal herramienta a utilizar por los profesores, en este caso de Educación Física, para conseguir un buen aprendizaje y el progreso del alumno.

Sin embargo, en la actualidad se dan casos en los cuales el profesorado prioriza la calificación frente a este proceso evaluativo, limitándose a cumplir con las exigencias establecidas por organismos superiores.

Con este trabajo se pretende explorar cuáles deberían ser las intenciones de esta evaluación. Para ello, se ha realizado un estudio exploratorio cualitativo de enfoque metodológico fenomenológico, tratando de descubrir aspectos importantes sobre este fenómeno a través de la experiencia de varios expertos del tema en diferentes etapas educativas (colegio, instituto, universidad,...). Posteriormente, y por medio de un método comparativo constante, hemos tratado de extraer unas conclusiones.

La conclusión más relevante ha sido la existencia de una variedad de opiniones entre los representantes de las diferentes etapas educativas respecto a los propósitos que, para ellos, tiene o debería tener la evaluación en Educación Física. Estos propósitos van desde la búsqueda exclusiva del aprendizaje del alumno hasta la búsqueda de una calificación justa, pasando por la realización de una evaluación con intenciones diagnósticas. Por otro lado, también hemos reflejado cuáles son las motivaciones y razones que llevan a estos expertos a decantarse por un modelo de evaluación u otro.

Palabras clave: evaluación, calificación, Educación Física, aprendizaje, estudio cualitativo.

Abstract

Assessment is the process based on collecting information from the student, analyzing it and doing a valuation of it. This one should be the main tool used by teachers, Physical Education teachers in this case, in order for their students to achieve improvement.

However, nowadays there are cases in which the faculty prioritizes the marks instead of this assessment (process), restricting themselves to meeting the requirements of superior organizations.

With this study, we are trying to examine which should be the intentions of this assessment. With this objective, a qualitative exploratory study of phenomenological methodological approach has been done, trying to discover important aspects about this phenomenon through the experience of several assessment experts in different educational periods (school, high school, university...). Subsequently, and through a constant comparative method, we have tried to draw some conclusions.

The most relevant conclusion has been the existence of a variety of opinions among the representatives of the different educational periods regarding the purposes for which physical education assessment has or should have. These purposes range from the exclusive search of the student's learning to the search for a fair grade through the performance of an assessment with diagnostic intentions. On the other hand, we have also reflected what are the motivations and reasons that lead these experts to opt for one assessment model or another.

Key words: Assessment, mark, Physical Education, learning process, qualitative study.

I. Introducción.

Este trabajo de fin de grado tiene como objetivo realizar una exploración acerca de cuáles son los propósitos o intenciones de la evaluación empleada por los profesores en el sistema educativo actual, más concretamente en el ámbito de la Educación Física.

El motivo que me ha animado a escoger esta temática ha sido, en primer lugar, mi experiencia como estudiante. Durante todos estos años de formación, he estado inmerso dentro de un modelo educativo en el que la evaluación estaba únicamente centrada en emitir una calificación, viéndome sometido a exámenes finales a los que acudía con temor, ya que sabía que en ellos me estaba jugando todo y que no se tenía en consideración el proceso de aprendizaje llevado a cabo. Esto era así en la mayoría de asignaturas, también en Educación Física, y era un aspecto que dependía exclusivamente del profesor que la impartía.

Este aspecto, unido a mi firme voluntad futura de convertirme en profesor de Educación Física y de mejorar el modelo educativo recibido, ha sido la principal motivación que me ha llevado a interesarme por esta temática.

En cuanto a la metodología de estudio empleada, teniendo en cuenta que mi intención es explorar el conocimiento en torno a este objeto de estudio (no excesivamente abordado desde la investigación) y no el generalizar unos resultados a otros contextos, me he decantado por una metodología de investigación cualitativa, llevando a cabo una serie de entrevistas en profundidad con expertos en la materia en las diferentes etapas educativas. De este modo, voy a tratar de obtener una serie de informaciones, opiniones y experiencias que me permitan profundizar en el fenómeno de la evaluación en dicha asignatura.

Por último, hay que señalar que en el trabajo se pueden distinguir dos partes claramente diferenciadas. Una primera, el marco teórico, donde se va a realizar una revisión bibliográfica acerca de cómo ha ido variando el concepto de evaluación y sus intenciones a lo largo de los últimos años, tanto en la educación general como en el marco de la Educación Física en particular. Por otro lado, se refleja el proceso que hemos llevado a cabo para obtener los resultados y extraer las conclusiones del estudio.

II. Marco teórico

Dado que nuestro trabajo se centra en la exploración de las intenciones de la evaluación en educación física, de manera previa a estudiar dicho aspecto en concreto, vamos a tratar de conocer y definir los conceptos de educación por un lado y de evaluación por otro, previo paso a hablar de elementos más específicos como serían la educación física y la evaluación dentro de la misma.

1. Educación.

La enseñanza o educación es el proceso que tiene como objetivo fundamental la formación integral de la persona, es decir, su formación en todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que le van a ser de utilidad en todos los ámbitos de la vida, tanto en el personal e interpersonal como en el social o en el profesional (Zabala, 2017).

Este mismo autor, a su vez, se opone de un modo tajante a los modelos educativos centrados en unos conocimientos estereotipados y dirigidos, generalmente, a un recorrido academicista.

Por otro lado, las aportaciones de las diferentes ciencias de la educación, la psicología del aprendizaje y las investigaciones en el ámbito de las neurociencias han permitido, según Zabala (2017), identificar una serie de condiciones que han de darse para que se produzca un aprendizaje en profundidad. Algunas de estas condiciones o criterios son: que se parta de los conocimientos previos, que se contemplen los niveles de desarrollo cognitivo, que los retos de aprendizaje estén en concordancia con la zona de desarrollo próximo, que los aprendizajes sean funcionales y no mecánicos o que los contenidos sean significativos.

Una vez explicado el concepto de evaluación, es también necesario estudiar cómo ha evolucionado la percepción de la misma en nuestro país. Para ello, nos fijaremos en las diferentes leyes educativas que han sido implantadas en España, focalizando nuestra atención tanto en las principales diferencias entre ellas como en los principales objetivos que perseguían.

Las primeras leyes que se implantaron (Ley General de Educación de 1970 o LODE de 1985) consideraban la educación un servicio público fundamental para el desarrollo de la nación y establecían una Educación General Básica obligatoria, que únicamente abarcaba hasta los 14 años. En cuanto a los docentes, la ley les otorgaba una gran autonomía, amparada en la libertad de cátedra y en su responsabilidad, para impartir los contenidos.

Más adelante, llegó la LOGSE, que trajo consigo un importante cambio en la educación ya que, por un lado, amplió el periodo de obligatoriedad de la misma hasta los 16 años y, por otro lado, sentó los aspectos básicos que constituían las enseñanzas mínimas en relación con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes, de tal manera que no quedaba la elección de los contenidos en manos de los docentes.

Por último, leyes como LOCE, LOE o LOMCE han centrado sus esfuerzos en combatir las altas tasas de abandono de la educación secundaria obligatoria, en mejorar la calidad y equidad del sistema educativo y en subir de ranking en las pruebas de evaluación realizadas en el Informe Pisa. Con este fin, con la LOMCE, se han introducido las competencias básicas, que todo alumno deberá ir adquiriendo durante su proceso educativo.

2. Evaluación.

La evaluación, según Prieto (2015), “es un proceso complejo que se encuentra enmarcado como uno de los elementos principales dentro del currículum en educación” (p.111). En este mismo artículo, el autor habla de que son muchos los autores que han hablado sobre el tema de la evaluación, observándose importantes diferencias en función tanto del contexto educativo como de la época en la que cada uno de ellos se encuentra.

En nuestro caso, intentaremos aproximarnos a este elemento curricular aludiendo a las palabras de Blázquez (1993), para quien la evaluación es una actividad que busca obtener una determinada información con el fin de, en función de unos criterios, poder formular un juicio y tomar las decisiones más adecuadas respecto a aquello que ha sido evaluado.

Sanmartí (2007), por su parte, aporta una definición muy próxima a las ideas de Blázquez, pues también entiende la evaluación como un proceso basado en la recogida y análisis de información dirigido a emitir juicios de valor, facilitar la toma de decisiones y describir la realidad.

Otro de los rasgos que caracteriza a la evaluación y que no aparece en las anteriores definiciones es la idea de la continuidad, aportada por Chivite (2000) y recogida en la obra de López (2009, p.30). Este autor considera que la evaluación no es un fenómeno puntual que tiene lugar en un momento concreto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que es una organización de elementos que, al relacionarse de un modo ordenado, constituyen una unidad funcional al servicio de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo con los rasgos de la evaluación, son muchos los autores que, además, coinciden a la hora de señalar como características reseñables de la misma las siguientes funciones (Hamodi, López y López, 2015):

- Formadora: ya que el alumnado aprende durante el proceso evaluativo.
- Reguladora: pues permite mejorar cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para el alumnado como para el profesorado.
- Pedagógica: permitiendo conocer el progreso del alumnado.
- Comunicadora: debido a que se produce un feedback no sólo entre alumnado y profesorado, sino también entre el propio profesorado por un lado y, por otro lado, entre el alumnado.
- Ambientadora: creando un determinado ambiente escolar.

Una vez aclarado el concepto de evaluación, así como las características más reseñables que debiera tener, vamos a tratar de analizar brevemente cómo ha sido la evolución de la evaluación en el sistema educativo español en los últimos tiempos, acudiendo a la mención que del mismo se hace en las diferentes Leyes Educativas promulgadas en nuestro país y diferenciando entre las directrices para la Educación Primaria y las normas para la Educación Secundaria.

En cuanto a la Educación Primaria, la primera mención al término evaluación en una ley educativa tiene lugar con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que se habla de una evaluación continua y global del alumnado. De igual manera, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) también aparece el concepto de evaluación continua y global pero añade que se deberá tener en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de las áreas. Además, se establecerán las medidas más adecuadas para que las

condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.

Atendiendo a la Educación Secundaria, y de la misma manera que ocurre en el caso de la primaria, la primera vez que apareció el término evaluación fue con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), pero en este caso se hablaba de una evaluación continua e integradora. Por último, ya en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aparece el término formativo acompañando a evaluación. Se tratará por lo tanto de una evaluación continua, formativa e integradora.

En último lugar, haremos una breve mención acerca de este proceso de evaluación dentro de las Universidades, donde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) establece que la evaluación en las mismas debe ser formativa, formadora, democrática y emancipadora. Además, en el caso de las Universidades, como se indica en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, también existirán una serie de mecanismos externos para la evaluación de su calidad en términos de enseñanza, de actividad investigadora, de actividad docente y de gestión.

3. Enfoques de la evaluación.

Como hemos señalado anteriormente, son muchos los autores que han abordado el tema de la evaluación, observándose en ellos una diferencia de mentalidad respecto a este proceso evaluativo, lo que hace que existan varios posicionamientos que, según López (2006) “han ido evolucionando desde marcados procesos acentuados sólo en el aprendizaje y sus resultados, hacia la incorporación de la evaluación de los procesos de

enseñanza aprendizaje donde existe una interacción educativa (alumnado-contexto-profesorado), hasta la propia evaluación del proceso de enseñanza”.

Del mismo modo que López, Sanmartí (2007) también habla de la existencia de dos tipos de finalidades dentro de la evaluación. Nos encontramos, por un lado, con una evaluación vinculada con la calificación o certificación, que tendría un carácter más social y, por otro lado, con una evaluación identificada con los cambios necesarios para generar aprendizaje en el alumno, la cual tendría un carácter más pedagógico.

Por su parte, en función del autor al que nos referimos, estos posicionamientos pueden ser denominados de una u otra manera.

Blázquez (1990) en Prieto (2015, p.113) ya hablaba de la existencia de dos tipos de evaluación, “diferenciando entre evaluación objetiva y evaluación subjetiva”. Más adelante, fue Díaz (2005) el que abordó este tema, aportando los términos de racionalidad técnica y racionalidad práctica.

Otra de las alusiones a los tipos de evaluación que hemos encontrado y que vamos a tomar de referencia en este estudio es la aportada por Chaparro y Pérez (2010), que hablan de la existencia de dos enfoques de evaluación. Por un lado, estaría el enfoque de evaluación tradicional, que se correspondería con los términos: objetiva, técnica y social, anteriormente mencionados y, por otro lado, nos encontraríamos con el enfoque de evaluación alternativa que, a su vez, se asociaría con los conceptos de subjetiva, práctica y pedagógica.

A continuación, vamos a detallar con precisión cuales son los rasgos que caracterizan a cada uno de estos dos enfoques evaluativos.

3.1. Evaluación tradicional.

Tal y como comentan Buscà, Pintor, Martínez y Peire (2011), los sistemas tradicionales de evaluación tienen como objetivo principal llevar a cabo una medición objetiva del rendimiento, dejando a un lado la realización de una verdadera valoración que evidencie los aprendizajes adquiridos por el alumnado.

Similar es la opinión de López (2006), según el cual dicho sistema de evaluación proviene del modelo curricular por objetivos, siendo un enfoque centrado en la conducta del alumno y preocupado exclusivamente por medir su rendimiento, el cual es considerado como indicador de la efectividad de la enseñanza y de la calidad de un determinado programa educativo.

Como se puede observar, existe una coincidencia entre autores a la hora de asociar los términos medición y rendimiento a este tipo de evaluación. Esta vinculación también se encuentra en la propuesta de Sánchez Bañuelos (1984), Fernández y Navarro (1989) y Castejón (1995), quienes afirman que dicha evaluación tradicional “hace referencia a situaciones lo más estandarizadas y controladas posibles, de forma que sus resultados puedan ser medidos y comparados de acuerdo a los criterios de rigor científico de validez interna y externa, fiabilidad y objetividad”, como se citó en López (2006). A su vez, estos autores añaden que, en este tipo de evaluación, los datos obtenidos son siempre numéricos, existiendo además tablas estandarizadas con los que tabularlos.

Como consecuencia de esta focalización en los resultados y en la medición de los mismos, la intención educativa de la evaluación tradicional brilla por su ausencia, siendo habitual el uso de este tipo de evaluación cuando es necesario poner una calificación al alumnado, con motivo de la aparente neutralidad que conlleva y queriendo evitar, de este modo, cualquier tipo de reclamación por parte de los alumnos (López, 1999; en Prieto, 2015).

Siguiendo con las características de este enfoque evaluativo, trataremos de responder a la siguiente pregunta: ¿Qué se evalúa en él?

Prieto (2015) responde a la misma señalando que los posicionamientos tradicionales de la evaluación están únicamente centrados en los aprendizajes, evaluando los conocimientos del alumno sobre un tema concreto. En este modelo de evaluación no se cuestiona ni al profesor ni al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se entiende que la labor del maestro no es motivo de evaluación.

Este mismo autor responde a la pregunta ¿cuándo se evalúa? Siempre desde el punto de vista de esta evaluación tradicional, la evaluación o medición del rendimiento motor del alumnado tiene lugar en el momento final de la Unidad Didáctica.

Por último, otra de las características más reseñables de este paradigma técnico es la persona que realiza la evaluación. López (2013), señala que, en función de quién evalúe, podemos diferenciar entre: heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación y evaluación compartida, siendo la heteroevaluación la única empleada en este modelo evaluativo tradicional. Según dicho autor, por heteroevaluación se entiende que “evaluador y evaluado no se encuentran en el mismo nivel”, de modo que sería el profesor el único encargado de llevar a cabo esta evaluación.

3.2. Evaluación alternativa.

El concepto evaluación alternativa engloba a todas aquellas técnicas y métodos de evaluación que tratan de superar a la metodología tradicional de evaluación, cuyo único objetivo es el obtener una calificación mediante la realización de pruebas y exámenes (López, 2013).

De este modo, dicho modelo de evaluación alternativa se encontraría en un punto totalmente opuesto a la evaluación tradicional antes explicada, caracterizándose, según Díaz (2005) por ser un enfoque en el que las aportaciones de la evaluación giran en torno a una valoración para la mejora de todos los elementos que intervienen en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la intención de retroalimentarse y optimizar el proceso.

La literatura en relación con dicho modelo evaluativo habla, además, de que la importancia de la evaluación se equilibra entre el profesorado y el alumnado, utilizando instrumentos con el propósito de evaluar no solo el aprendizaje adquirido por parte del alumno, sino también los procesos de enseñanza (docente) y de enseñanza-aprendizaje (metodología).

Otra de las características de esta visión evaluativa, señalada por Perrenoud (2008), es que tiene una “intención pedagógica y formativa, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, eliminando así el concepto de evaluación como construcción de una serie de jerarquías de excelencia” citado por Prieto (2015, p. 117).

En cuanto al momento de realización de la evaluación, a diferencia de la tradicional, en la que únicamente se valoraba el rendimiento motor al final de una determinada Unidad Didáctica (UD), la evaluación alternativa entiende que el proceso de evaluación debe estar presente de manera continua a lo largo de toda la Unidad Didáctica, con el objetivo de obtener la información necesaria del alumno para mejorar tanto la planificación, como el desarrollo y la valoración final del proceso. Esta información, por tanto, es importante independientemente del momento de la Unidad Didáctica en el que nos encontremos (Hernández y Velázquez, 2004).

Dentro de este modelo de evaluación alternativo, López (2006) habla de la existencia de tres tipos de evaluación en función de su finalidad, que son:

- Evaluación diagnóstica: es el procedimiento empleado por el profesor para conocer el nivel inicial de los alumnos en un contexto más particular, siendo capaz, de este modo, de saber cómo ajustar la intervención didáctica (Romero, Chivite y Asún, 2014). Estos mismos autores afirman la indudable importancia de que el programador conozca las condiciones en las que ha de desarrollar su programa.
- Evaluación formativa: Según Hernández y Velázquez (2004), este tipo de evaluación trata de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del conocimiento que genera sobre la forma en que transcurre dicho proceso y sobre el grado de adecuación y calidad de las interacciones que se dan entre los diferentes elementos que intervienen en el mismo. Este es un concepto que abordaremos de manera más amplia en el siguiente punto de este estudio.
- Evaluación sumativa: es aquella que pretende conocer los logros o resultados de aprendizaje obtenidos por el alumnado al final de un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández y Velázquez, 2004).

En último lugar y, al igual que hemos analizado en el caso de la evaluación tradicional, vamos a estudiar quién es el encargado de realizar la evaluación en este modelo formativo. Para ello, volveremos a acudir a López (2013), quien, según el sujeto encargado de realizar la evaluación, diferenciaba entre heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación y evaluación compartida. Según dicho autor, en los modelos de evaluación alternativa el alumno participa en la evaluación, de modo que estarán estrechamente relacionados con:

- Coevaluación o evaluación entre iguales: hace referencia al proceso mediante el cual un alumno evalúa de manera recíproca a sus compañeros de clase mediante la aplicación de una serie de criterios de evaluación previamente negociados (Sanmartí, 2007).
- Autoevaluación: es la evaluación que hace el alumno de su propia evidencia o producción, atendiendo a unos criterios negociados con anterioridad (Sanmartí, 2007). En ella, además, también puede ser el docente el que se evalúe a sí mismo.
- Evaluación compartida: consiste en un diálogo mantenido entre el profesor y el alumno acerca de la autoevaluación que el discente ha realizado previamente (López, 2013).

Algunas de las ventajas que presenta esta mayor participación del alumnado en el proceso evaluativo, según López (2004) en Prieto (2015), son que los discentes serán capaces de dirigir su propio aprendizaje, de adquirir un mayor dominio del contenido (ya que el hecho de que sepa corregir su propio ejercicio o el de sus compañeros es una muestra de que lo controla), de tomar conciencia de los procesos que están teniendo lugar y, además, de ser conscientes de su aprendizaje.

4. Evaluación formativa.

Dentro de los anteriormente explicados modelos de evaluación alternativa, destaca el concepto de evaluación formativa, entendida como aquella que “debe guiar y ayudar a aprender, que debe ser comprensiva y adaptada a las necesidades de la persona que aprende y debe estar integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Pérez, Julián y López, 2009) citado por Jiménez (2016, p.118).

Estos mismos autores señalan que la principal intención de esta evaluación formativa no es calificar al alumnado, como ocurre en el enfoque tradicional, sino que su propósito es disponer de la información necesaria para que profesorado y alumnado enseñen y aprendan mejor.

Para ello, la obtención de los datos se hace en situaciones reales, durante las sesiones habituales de las diferentes asignaturas (Sebastiani, 1993, Velázquez y Fernández, 2002) en López (2006) lo que, según este último autor, posibilita un mejor conocimiento de los procesos de aprendizaje de nuestro alumnado, facilita la intervención del alumno en los procesos de evaluación y permite la integración de la evaluación en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje y la adecuación a los contenidos trabajados y las actividades realizadas.

A todas estas posibilidades que ofrece esta evaluación formativa, hay que incorporar la aportada por (Barr y Tagg, 1995; DeCorte, 1996; Nicol, 1997), para quienes esta evaluación también fomenta en los alumnos la construcción activa de sus propios conocimientos y aprendizajes, idea recogida por Nicol y Macfarlane-Dick (2006).

Estos últimos autores señalan que, para lograr esta construcción activa de conocimientos, los estudiantes deben interactuar con sus compañeros, dialogando acerca de los contenidos de la asignatura para, de este modo, ser capaces de interiorizar conceptos y establecer conexiones con lo que ya se conoce. Asimismo, para lograrlo es fundamental el feedback aportado por el docente.

Muchos autores coinciden en la importancia de este feedback dentro de la evaluación formativa, como es el caso de López (2009), quien señala la existencia de un feedback continuo, dando lugar a una interacción constante a lo largo de la asignatura con el fin de que el alumnado sea consciente y mejore su implicación en las tareas. Por su parte,

los profesores deberán plantear una serie de procedimientos de evaluación variados y adecuados.

Otra característica fundamental de estas situaciones de evaluación es que son participativas (López, 2008), concibiéndose como:

Un acto comunicativo y dialogado entre el profesor y el alumnado.

Ambos argumentan sus valoraciones y puntos de vista con respecto al grado de consecución de los objetivos de aprendizaje, al tiempo que trazan un plan en el que se concretan y deciden las acciones necesarias para lograr su adquisición o para alcanzar el siguiente nivel de aprendizaje citado por Buscà et al. (2010, p.259).

En relación con este rasgo de la evaluación formativa, son muchos los autores que coinciden en la importancia de promover esta mayor participación del alumnado en los procesos de evaluación. Parece demostrado, además, que la implicación del alumno en estos procesos le proporciona un mayor aprendizaje, una mayor adquisición de competencias y un mayor rendimiento académico (Fernández-Balboa, 2005; López-Pastor, 2006; Santos, Martínez y López-Pastor, 2009) en el estudio realizado por Pérez-Pueyo, Hortigüela y Gutiérrez-García. (2017).

En último lugar, acudiremos a un estudio realizado por algunos de los miembros de la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa (López Pastor; Martínez-Muñoz y Julián, 2007; Vallés, Ureña, y Ruiz, 2011; Zaragoza, Luis, y Manrique, 2008) y citado por Capllonch y Buscà (2012), en el que reflejan algunas de las ventajas e inconvenientes más relevantes que pueden observarse en este modelo evaluativo. Entre las ventajas, encontramos las siguientes:

- Los sistemas de evaluación formativa permiten al profesor conocer mejor al alumnado y, por consiguiente, la obtención de informaciones mucho más relevantes sobre su proceso aprendizaje. Todo ello les permite, a su vez, emitir valoraciones y calificaciones mucho más pertinentes y ajustadas a la realidad.
- El docente obtiene informaciones acerca de las fortalezas y debilidades de sus estudiantes, lo que es fundamental para reorientar mejor su proceso de aprendizaje.
- El seguimiento más cercano y continuado del proceso de aprendizaje del alumnado posibilita que el profesorado emita feedback inmediato y muy próximo, gracias a lo cual el alumnado se siente más apoyado y con confianza a lo largo del proceso de aprendizaje.
- Los estudiantes tienen la posibilidad de implicarse en el proceso evaluativo y de ser responsable de su propio aprendizaje.

En el lado opuesto, también podemos encontrar algún inconveniente a estos procesos evaluativos:

- Desconfianza y resistencias iniciales del alumnado hacia el sistema de evaluación por la novedad que supone.
- El alumnado considera que estos sistemas de evaluación implican una excesiva carga de trabajo.
- El profesorado considera que esta modalidad de evaluación conlleva, en comparación con los sistemas de evaluación tradicionales, mayor carga de trabajo y tiempo de dedicación.
- Falta de experiencia previa por parte del profesorado y del alumnado con este tipo de procesos evaluativos.
- Necesidad de acreditar la veracidad de las evaluaciones de los estudiantes.

5. Educación Física.

Una vez claros los términos y objetivos tanto de la educación como de la evaluación y, tras analizar brevemente la evolución del sistema educativo español durante las últimas décadas, ya podemos centrarnos exclusivamente en la materia que nos concierne, es decir, en la Educación Física. Para ello, acudiremos a la referencia que de la misma se hace en la legislación educativa vigente del Gobierno de Aragón.

La Educación Física es la única materia del currículum que permite al alumnado descubrir el patrimonio cultural que representan las actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas de una manera activa. Esta asignatura persigue el desarrollo de la persona en su globalidad, implicando por tanto los aspectos motores, biológicos, cognitivos, de relación interpersonal y afectivo-emocionales.

Para conseguir esto, la Educación Física deberá organizarse de manera que favorezca la adquisición de las competencias mediante las diferentes prácticas motrices, así como la integración de estas experiencias en el estilo de vida del alumnado. De este modo, estaremos promoviendo en ellos una actividad física orientada hacia una participación autónoma, satisfactoria y prolongada a lo largo de toda la vida.

Atendiendo a la Educación Física como asignatura, su incorporación y obligatoriedad dentro del sistema educativo español a todos los niveles (tanto en primaria como en secundaria) se estableció en el Boletín Oficial del Estado del 27 de diciembre de 1961, con el objetivo de promulgar buenas costumbres, disciplina y salubridad, y de manera simultánea a la creación del Instituto Nacional de Educación Física para la instrucción del profesorado (INEF).

6. Evaluación en Educación Física.

En cuanto a la evaluación en Educación Física, como ya hemos comentado anteriormente, puede ser de dos tipos: tradicional o alternativa. A continuación, vamos a exponer los principales procedimientos empleados en cada uno de estos modelos de evaluación.

Dentro de la evaluación tradicional de la asignatura, los principales instrumentos empleados para la obtención de datos son los test de condición física y las pruebas de habilidades motrices y técnicas deportivas (Litvin y Fernández, 1982) en López (2006). Como hemos señalado en el apartado previo sobre evaluación tradicional, el principal objetivo de la misma y, por ende, de estos instrumentos, es reducir todo el proceso evaluativo a una simple medición que nos permita dar una calificación, ligando de este modo los conceptos de evaluación, medición y calificación, López (2006).

En la obra de Díaz (2005), Blázquez (1990) señala algunas de las características de este tipo de instrumentos, como son:

- Pedir resultados máximos al alumno, teniendo este que manifestar su potencial máximo llegando, en ocasiones, a la extenuación.
- Se da un control del tiempo y del lugar ya que se tiene que dar el máximo resultado en un día y hora determinado.
- Las situaciones son idénticas para todos los alumnos, por lo que no se tiene en cuenta la diversidad entre los mismos.
- Los alumnos son conscientes de ser evaluados, siendo la evaluación un hecho excepcional al margen del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Para el alumno, la evaluación es a la vez examen y sanción, lo que le provoca tanto estrés como temor.

En un lado completamente opuesto nos encontramos con la evaluación formativa, que, como hemos señalado con anterioridad, es la que los docentes deben utilizar según refleja la normativa educativa vigente en España. De manera previa a presentar los diferentes tipos de instrumentos que habitualmente emplean los docentes con clara vocación formativa, hay que señalar que, siguiendo las palabras de Díaz (2005), por sí solos, los instrumentos empleados en la evaluación de la Educación Física no determinan un modelo concreto de evaluación ni una postura pedagógica del profesor. Es la manera de utilizarlos y las finalidades perseguidas por los docentes, así como el uso que se le dé a los resultados, lo que verdaderamente define una postura docente o pedagógica.

Dicho esto, pasaremos a exponer algunos de los instrumentos que, utilizados correctamente, pueden cumplir esta función formativa y educativa de la que estamos hablando. Para ello nos fijaremos en López (2006), que en una de sus obras presenta, define y justifica los siguientes instrumentos:

- Cuaderno del alumno.

Consiste en un cuaderno inicialmente en blanco, de modo que pueda ser rellenado y construido por el alumno a lo largo del curso. En él, se incluirá el desarrollo experimentado en las sesiones, la evaluación de las diferentes Unidades Didácticas, la evaluación final del curso,... dependiendo la estructura de dicho cuaderno de cada docente.

Entre las ventajas que presenta este sistema estarían las siguientes: incentivar al alumno para que reflexione sobre sus prácticas y construya su aprendizaje, motivar y ayudar al alumno a ser consciente de lo que aprende, sus limitaciones,... También puede ser utilizado como instrumento de evaluación ya que nos permite conocer mejor el proceso

de aprendizaje de cada alumno, evaluar los procesos y cambiarlos en caso de que sea necesario, como soporte de otros instrumentos de evaluación (autoevaluaciones).

- Fichas de sesiones como cuaderno del alumno.

Consiste en la utilización de una ficha que el alumno debe elaborar después de cada sesión de Educación Física. La acumulación de estas fichas, a las que se añadirá algún documento puntual más, constituirá el cuaderno del alumno. En estas fichas se recogerán aspectos como la evaluación de la sesión y la autoevaluación del alumnado en la misma.

- Cuaderno del profesor.

Este instrumento puede incluir todo aquello que el profesor considere oportuno y que le sirva de utilidad de cara a llevar a cabo una evaluación formativa que permita la mejora y el perfeccionamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje. Puede cumplir la función de diario, en la que el docente recoja información sobre las sesiones, sobre la intervención tanto de los alumnos como del profesor en la misma y sobre los instrumentos empleados en las mismas.

- Cuestionario de autoevaluación.

Se trata de un documento proporcionado al alumno a lo largo de la Unidad Didáctica y en el que aparecen una serie de indicadores que pueden estar referidos a aspectos técnico-tácticos del juego, a factores actitudinales o conceptuales. Dicho cuestionario deberá ser rellenado individualmente por los alumnos en referencia a su actuación como alumno y de una manera honrada. Para ello, el profesor deberá ser lo suficientemente claro tanto en los indicadores como en la forma de valorarlos.

- Coevaluación.

De una manera similar a la autoevaluación, el profesor preparará un documento en el que aparecerán un listado de indicadores mediante el cual, los alumnos deberán ser capaces de evaluar el desempeño de sus compañeros.

Por su parte, Díaz (2005) incluye las entrevistas personales profesor – alumno entre los instrumentos de evaluación formativa a utilizar en Educación Física. Mediante estas entrevistas sería posible el encuentro y el diálogo con cada alumno, pudiendo ser utilizadas para la evaluación tanto del mismo alumno como del profesor y del proceso.

III. Metodología empleada en el estudio empírico.

1. Objetivo del estudio.

El principal objetivo que persigue este estudio es la exploración de los propósitos de la evaluación en Educación Física en el sistema educativo actual, tanto en la etapa de primaria como en secundaria y Universidad.

De este modo, trataremos, por un lado, de averiguar las intenciones que adjudican a dicho proceso evaluativo una serie de expertos en el tema en las diferentes etapas educativas mientras que, por otro lado, buscaremos explorar más conocimientos sobre este objeto de estudio tan complejo como es el de la evaluación de los alumnos en la Educación Física.

2. Metodología de estudio empleado.

A la hora de afrontar el estudio fue necesario elegir entre una metodología cuantitativa y una metodología cualitativa para la obtención de información. Estableceremos las diferencias entre ambas y el por qué de la elección.

La metodología cuantitativa de investigación se caracteriza, según (Bryman, 1988) en Ugalde y Balbastre (2013), porque en ella el contacto del investigador con el objeto de estudio es prácticamente nulo posibilitando, por otro lado, la obtención de hallazgos de investigación en poblaciones más grandes. Además, los datos que emanan de investigaciones de este tipo son considerados, a menudo, como tangibles y rigurosos, lo que sugiere que estos datos poseen una precisión considerable, han sido recogidos a través de procedimientos sistemáticos y pueden ser fácilmente contrastados por otro investigador.

Por otro lado nos encontramos con la metodología cualitativa de investigación que, como bien dice Zapparoli (2003), también en Ugalde y Balbastre (2013, p. 181), “busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionen un mayor nivel de comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas”.

Guillén, Peñarrubia, Montero y Adell (2014) añaden los siguientes rasgos de este método cualitativo:

- El investigador es el principal instrumento de medida, lo que puede implicar cierta subjetividad ya que es el propio investigador el encargado de analizar tanto los datos como la información recopilada.
- Tiene una perspectiva naturalista. El investigador se tiene que adentrar en la investigación ya que no existe control sobre los datos y las categorías preestablecidas pueden variar. Esto permite una obtención de datos más real y profunda.
- Se trata de estudios a pequeña escala. No se pueden establecer generalizaciones. Aunque también es cierto que se podrían extrapolar ciertos aspectos en situaciones similares a la estudiada.
- Busca la comprensión de la conducta humana desde el contexto en el que se encuentra.
- Utiliza un planteamiento inductivo ya que pretende profundizar y descubrir sobre un determinado aspecto o problema.
- Está basado en la reflexión, la interpretación y la crítica.

Al presentarse la oportunidad de contactar de manera personal con varios expertos de la evaluación educativa a distintos niveles educativos, indudablemente me decanté por la utilización de una metodología de investigación cualitativa, empleando como medio de

obtención de información la entrevista en profundidad, “caracterizada por un elevado grado de implicación del investigador, que debe de orientar cada nueva pregunta en función de un análisis de las respuestas del entrevistado” (Rodríguez, Gil y García, 1999; citado por Montanero, Suero, Pérez y Montanero, 2002, p.137).

3. Fases de la investigación cualitativa.

Son cuatro las grandes fases que, según Rodríguez, Gil y García (1996), componen el proceso de investigación cualitativa. Estas son: fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa.

Como puede observarse en la Figura 1, dichas fases se van sucediendo con un carácter lineal, superponiéndose cada una de las fases tanto con la anterior como con la siguiente. Esto quiere decir que, aunque no se haya acabado una determinada fase, ya se comienza con la siguiente, llevando a cabo un proceso sutil.

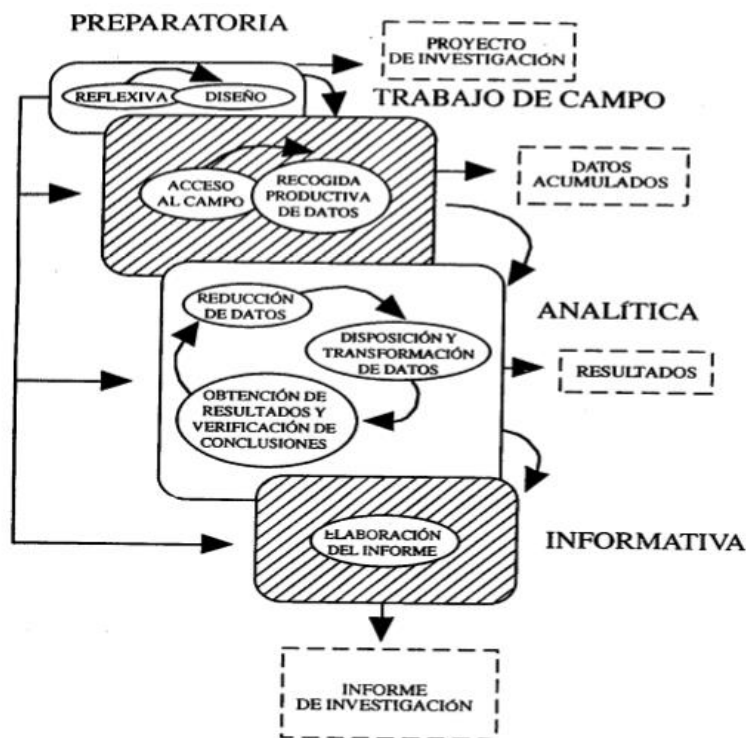


Figura 1. Rodríguez, Gil y García (1996, p.62)

Más reciente es la propuesta de Ruiz (2012) quien, de modo similar a Rodríguez et al., diferencia las siguientes fases dentro de la investigación cualitativa: definición del problema y diseño del trabajo (anterior fase preparatoria), recogida de datos, análisis de datos e informe y validación de la investigación. Como puede observarse, son propuestas muy parecidas.

A continuación, y basándonos en la idea de estos autores, vamos a exponer el trabajo realizado en cada una de estas fases, centrándonos principalmente en las dos primeras ya que la fase analítica y la fase informativa se corresponden con los siguientes apartados del trabajo.

3.1. Fase preparatoria.

Esta fase queda dividida, según Rodríguez et al. (1996), en dos grandes sub-fases denominadas etapa reflexiva y diseño.

3.1.1. Etapa reflexiva.

Durante esta fase, el objetivo no es otro que el establecer el estado de la cuestión desde una perspectiva amplia. Concretamente en nuestro trabajo, esta etapa reflexiva se corresponde con el marco teórico donde, tras determinar el objetivo de nuestro estudio: la exploración de los propósitos de la evaluación en la Educación Física actual, hemos realizado una revisión bibliográfica acerca de los aspectos más relevantes relacionados con esta temática.

A la hora de llevar a cabo esta recopilación de información, han sido varias las fuentes consultadas. Entre ellas nos encontramos la base de datos de la biblioteca Unizar, Dialnet, Google Académico, Zaguán,... donde no sólo hemos encontrado artículos de

revista, libros electrónicos o libros impresos, sino que también hemos podido encontrar tesis y trabajos de fin de grado que, en algunos casos, nos han servido de referencia.

3.1.2. Diseño.

Según las afirmaciones de Rodríguez el al., este apartado debe responder a la siguiente pregunta: ¿Qué método de indagación se va a utilizar?

En respuesta a la primera, como ya hemos comentado anteriormente, nos hemos decantado por un método de investigación cualitativo y, entre las diferentes opciones que ofrece, nos hemos decidido por la realización de entrevistas en profundidad. Este tipo de entrevistas, también denominadas especializadas (Dexter, 1970 en Chicharro, 2003), “tienen lugar con expertos, quienes nos proveen de información especialmente relevante para definir los problemas a investigar” (Chicharro, 2003).

Teniendo en cuenta que los sujetos entrevistados son precisamente expertos en evaluación, la utilización de dichas entrevistas en profundidad es idónea. Estas nos permitirán, además, hacer acopio de una amplia información y registrar variables no esperadas (Chicharro, 2003).

Blasco y Otero (2008), añaden que en este tipo de entrevista, también conocida por algunos autores como entrevista abierta, se suelen cubrir tan solo uno o dos temas pero en mayor profundidad. De este modo, el resto de las preguntas realizadas por el investigador van surgiendo a partir de las respuestas del entrevistado y tienen como fin la aclaración de los detalles con el objetivo de profundizar en el tema objeto de estudio. Además, aunque se caracteriza por la ausencia de estructura, las entrevistas deben siempre desarrollarse bajo la dirección y el control sutil del investigador.

3.2. Trabajo de campo.

3.2.1. Selección de participantes.

Teniendo en cuenta que el objetivo de nuestro estudio era la “exploración de los propósitos de la evaluación en la Educación Física actual”, consideramos que lo más oportuno era seleccionar a cuatro sujetos. Tres de los cuales debían ser expertos en una de las diferentes etapas educativas, mientras que el otro debía ser un experto en la inspección educativa. De tal manera que cada uno de los sujetos debía reunir las siguientes características:

- Primer sujeto: profesor de Educación Física experto en Educación Primaria.
- Segundo sujeto: profesor de Educación Física experto en Educación Secundaria.
- Tercer sujeto: profesor de Universidad impartiendo clases en el grado de CCAFD o bien en el Máster en Profesorado de Secundaria, experto en formación de futuros docentes.
- Cuarto sujeto: experto en Inspección en Educación.

Además, más allá de estas características individuales, todos ellos debían reunir una serie de características comunes. Todos ellos debían tener experiencia y una correcta reputación.

Una vez claros los rasgos de nuestros sujetos, comenzamos a pensar en aquellas personas que se amoldaban a nuestro perfil y con los cuales podíamos establecer contacto, proceso que no fue excesivamente complicado. En cuanto a las características de los sujetos elegidos, conviene señalar que se encontraban en un rango de edad entre los 38 y los 70 años, siendo además todos ellos de género masculino.

Tras este proceso de selección, elaboramos un consentimiento informado en el que se explicaban los objetivos de nuestro estudio y el por qué de su elección para participar en el mismo.

Además, también nos poníamos a su total disposición en cuanto a la elección del momento, lugar y modo de realización de la entrevista.

Este consentimiento informado fue enviado vía correo electrónico a los diferentes entrevistados y, a pesar de que el establecimiento de contacto con uno de los sujetos fue más complicado del esperado, todos se mostraron con una gran disposición a colaborar en el estudio.

3.2.2. Diseño del instrumento: entrevista en profundidad.

Al tratarse de una entrevista en profundidad, mi objetivo a la hora de elaborar la entrevista fue pensar los temas principales sobre los que giraría la misma y de los cuales quería obtener una información detallada. Como hemos comentado anteriormente, las entrevistas de este tipo se caracterizan por poner el foco en uno o dos aspectos sobre los cuales obtener información en profundidad (Blasco y Otero, 2008), de modo que en mi caso, cada una de las entrevistas se centró en dos temas.

Por otro lado, también hay que señalar que la temática alrededor de la cual giraban las entrevistas era idéntica independientemente del entrevistado y se centraba en estos dos aspectos:

1. Explorar los propósitos de la evaluación en la Educación Física actual.
2. Explorar más conocimientos en torno al objeto de estudio referido a la evaluación de los estudiantes en Educación Física.

En cuanto a la preparación previa de la entrevista, no era tan costosa como la entrevista en sí, en la cual, como bien señalan Rodríguez et al. (1999) en Montanero et al. (2002), debía mostrar un alto grado de implicación, orientando cada nueva pregunta en función del análisis de las respuestas del entrevistado y teniendo en cuenta, además, los temas sobre los que habíamos puesto el foco.

3.2.3. Procedimiento de obtención de datos.

Como hemos indicado anteriormente, las entrevistas se realizaron en el momento y lugar escogido por los entrevistados con el fin de facilitarles al máximo su participación desinteresada en nuestro trabajo y, por otro lado, para conseguir que se sintieran cómodos con el entorno. De este modo, dos de los sujetos escogieron su despacho como lugar de realización de la entrevista, otro se decantó por una cafetería oscense mientras que el último prefirió realizar la entrevista en su domicilio particular.

Todos ellos se decidieron por realizar la entrevista en persona, prefiriendo esta cercanía frente a otros medios como puede ser vía telefónica o Skype.

En cuanto al devenir de las mismas, desde la primera hasta la última se evidenció una mejoría notable en mi función como entrevistador puesto que, en un primer momento, carecía de experiencia en ese rol y me vi afectado ligeramente por el nerviosismo.

3.3. Fase analítica: procesamiento y análisis de los datos.

En primer lugar, para llevar a cabo el procesamiento de la información, empleamos una grabadora de voz, gracias a la cual pudimos realizar una transcripción escrita sumamente precisa de las entrevistas, que puede ser consultada en el Anexo 1. Dichas

transcripciones eran enviadas vía correo electrónico a los sujetos entrevistados para que dieran el visto bueno a la misma, o matizaran alguna de las respuestas si fuera menester.

En cuanto al análisis de los datos, emplearemos una de las dos estrategias enunciadas por Flick (2004, p. 192), la cual está basada en la “codificación del material con el propósito de categorizar, de desarrollar una teoría o ambas cosas. Mediante esta interpretación de textos, intentaremos reducir el texto o transcripción original parafraseando, resumiendo o categorizando”.

Siguiendo con la propuesta de Flick (2004), dentro de esta teoría se distinguen dos fases:

- Codificación: “se refiere a la representación de las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir en nuevas maneras. Es el proceso central por el que se construyen teorías a partir de los datos” (Strauss y Corbin, 1990; en Flick, 2004, p.193).
- Categorización: hace referencia al resumen de los conceptos obtenidos en la codificación en conceptos genéricos y a la elaboración de las relaciones entre los conceptos y los conceptos genéricos. Implica la formulación de redes o relaciones de conceptos.

Para llevar a cabo esta estrategia, nos hemos basado en el análisis de contenido de Bardin (1977) recogido en el estudio de Martín, Fernández-Lozano, González-Ballesteros y de Juanas (2013), donde aparece un ejemplo de la tabla que emplearemos para nuestro análisis de datos. Esta tabla, en la que hemos incluido las unidades de información presentes en las diferentes entrevistas realizadas, es la siguiente:

	Unidad de información	Proposición de síntesis	Interpretación
Entrevistado experto en Educación Secundaria (Entrevistado S)	18 unidades de información		
Entrevistado experto en inspección educativa (Entrevistado I)	11 unidades de información		
Entrevistado experto en Universidad (Entrevistado U)	15 unidades de información		
Entrevistado experto en Educación Primaria (Entrevistado P)	20 unidades de información		

Además, también hay que señalar que el análisis de todos los datos puede ser consultado en el Anexo 2 de este trabajo, ubicado al final del documento.

IV. Resultados y discusión.

Tras llevar a cabo la codificación de las entrevistas con los expertos en los diferentes ámbitos educativos, hemos realizado una categorización de lo que en ellas se decía. De este modo, y teniendo siempre en cuenta los dos objetivos perseguidos con nuestro trabajo (explorar las intenciones de la Educación Física en el sistema educativo actual y explorar más conocimientos en torno al objeto de estudio referido a la evaluación de los estudiantes en Educación Física), hemos obtenido ocho categorías o unidades de información relevantes a partir de sus palabras.

A continuación, reflejaremos el posicionamiento, opinión o experiencia de los entrevistados con respecto a estas categorías teniendo en cuenta, además, la conceptualización realizada previamente en el marco teórico.

Es conveniente señalar la forma en la que citaremos a los entrevistados, siendo el Entrevistado P el experto en Educación Primaria, el Entrevistado S el experto en Educación Secundaria, el Entrevistado U el experto en Universidad y el Entrevistado I el experto en Inspección Educativa.

1. Intenciones o propósitos de la evaluación.

En general, se puede observar que no hay un consenso en las opiniones de los representantes de las diferentes etapas educativas respecto a los propósitos de la evaluación en Educación Física.

Encontramos ideas a medio camino entre el modelo tradicional y alternativo de evaluación en el representante de la inspección educativa, quien afirma que:

“La evaluación tiene una función diagnóstica, debiendo ir de la mano tanto de los procesos de enseñanza como de la atención a la diversidad” Entrevistado I (u.1).

Por su parte, el representante de Secundaria propone un nuevo propósito a la hora de evaluar, la justicia, pudiéndose leer en sus palabras que, al hablar de la misma, se está refiriendo a la calificación final:

*“Considero que mi **sistema de evaluación** es bastante **justo** y que lo que era bueno hace 25 años sigue siendo bueno ahora, mientras que lo que era malo hace 25 años, lo sigue siendo ahora también”*. Entrevistado S (u.18).

Mientras tanto, las ideas más cercanas a los modelos de evaluación alternativos, los cuales señalan que “la evaluación tendrá una intención pedagógica y formativa, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje” Perrenoud (2008) en Prieto (2015, p. 117), se encuentran en las etapas de Educación Primaria y Universidad, pues los representantes de las mismas coinciden a la hora de considerar que la pedagógica es la principal intención que debería tener la evaluación, estando siempre vinculada al aprendizaje de los alumnos:

*“La **evaluación** es un recurso que el profesor utiliza en las clases para **ayudar** a que sus **alumnos aprendan**, estando por tanto **al servicio de este aprendizaje**”. “La **evaluación está al servicio de la reflexión**, para que yo te haga reflexionar a ti sobre dónde estás y que es lo que tienes que aprender para volver a intentarlo de nuevo y volver a progresar. Lo importante es pensar: hoy estoy aquí, ayer estaba aquí y **¿qué he hecho para ir de aquí a aquí?** Esto es lo que me genera el **aprendizaje**”* Entrevistado P (u.1 y u.7).

Esta afirmación coincide con la idea de Sebastiani (1993) y Velázquez y Fernández (2002) en López (2006), quienes afirman que la obtención de datos debe hacerse en situaciones reales, durante las sesiones habituales de Educación Física.

Al mismo tiempo, se observa en el representante de la Educación Primaria un distanciamiento respecto a la tendencia que asocia la evaluación a la calificación, característica de los modelos tradicionales:

*“Me desmarco de la corriente que busca solamente calificar, cuyo objetivo es que haya unos criterios de calificación muy claros para lavarse las manos. Esto no tiene ningún sentido”. “Yo me sirvo de esta **calificación para animarles, para estimularles y para ayudarles** pues la escuela no es un lugar donde yo creo que tenga que juzgar al personal, sino que mi misión debe ser potenciar al alumno para que se desarrolle lo mejor posible”. Entrevistado P (u.1 y u.12).*

Ideas próximas a esta han sido encontradas en la etapa de Universidad, donde también se considera que el alumno es el protagonista del sistema educativo y que la evaluación está al servicio de su aprendizaje.

*“¿El **protagonismo** del sistema educativo lo tiene el **profesor** o el protagonismo lo tiene el **alumno**? Yo siempre he entendido que pensar en el hecho educativo en términos de alumno es fundamental.*

*En las evaluaciones de tipo sumativo o final el alumno no pinta nada, mientras que en un sistema **formativo, la evaluación es la excusa para ayudar al alumno a aprender.***

Por otro lado, si en vez de ser formativa es formadora, a su vez estamos intentando que el propio alumno participe no sólo en la aplicación de la evaluación, sino también en su diseño.

*El hecho de que el **alumno sea el principal sujeto de la educación, que sea el que tome las decisiones me parece extraordinariamente educativo.** Entrevistado U (u.12).*

2. Modelo de evaluación empleado.

Al igual que se observaba en los propósitos de la evaluación en Educación Física, en el caso del modelo de evaluación empleado tampoco se aprecia un consenso en la utilización de un modelo concreto de evaluación entre los representantes de las diferentes etapas educativas.

Las diferencias más significativas parecen estar entre el representante de la etapa Secundaria y los representantes de las etapas Primaria y Universidad ya que, por un lado, el experto en Educación Secundaria reconoce que emplea un modelo de evaluación tradicional, al mismo tiempo que acepta que no es el más educativo.

*“Normalmente empleamos la evaluación tradicional (profesor-alumno). Aunque no es la más eficaz o educativa, cuando se te junta toda la burocracia de las faltas, tutorías... en los pocos huecos que hay durante la mañana, la verdad que **vas un poco a lo fácil**”.*

Entrevistado S (u.8).

Aunque también resalta que, en alguna ocasión estos métodos tradicionales se ven combinados con instrumentos más educativos

*“En **algunas ocasiones** también empleamos otros métodos como la **coevaluación**, debiendo los alumnos valorar a un compañero que da la clase”. “En otras ocasiones, cuando los alumnos trabajan en grupos **hacemos que se repartan la nota entre ellos**”*

Entrevistado S (u.8).

Por otro lado, como hemos señalado anteriormente, ideas coincidentes y próximas al modelo de evaluación alternativo se aprecian en los representantes de las etapas Universidad y Primaria.

“Los tres cambios principales desarrollados en el sistema de evaluación que he empleado desde el año 1989, en el que me incorporo a la Universidad, hasta la actualidad son los siguientes:

- *Mayor carácter continuo, es decir, que aparezcan muchas fuentes de evaluación a lo largo del tiempo. Ahora mismo estoy casi permanentemente recogiendo información.*
- *Mayor carácter formativo, es decir, que la información que tenga la revierta en mi forma de actuar.*
- *Mayor participación de los alumnos en la evaluación. En un principio, yo decidía al 100% lo que tenía que ver con la evaluación mientras que ahora, cada vez son más las participaciones de los alumnos en términos de procedimientos de autoevaluación o coevaluación. Últimamente, además, también participan en el diseño y decisión sobre los criterios de evaluación.”*

Entrevistado U (u.1).

Este planteamiento iría en la línea del concepto de evaluación alternativa propuesta de Velázquez y Hernández (2004), quienes entienden que la evaluación debe estar presente de manera continua a lo largo de toda la Unidad Didáctica, con el objetivo de obtener la información necesaria del alumno para mejorar tanto la planificación, como el desarrollo y la valoración final del proceso. Además, al igual que López (2004) en Prieto (2015), nuestro entrevistado U también considera la mayor participación del alumnado en el proceso evaluativo como algo positivo.

En cuanto a la manera de evaluar empleada por el experto en Primaria, también se puede observar que se decantaba principalmente por un modelo más alternativo:

*“Mi principal **objetivo no era poner notas** sino que hacia un **informe individual** a cada alumno en el que incluía anotaciones individuales y explicaba a los **padres** qué se había **hecho**, con qué **sentido** y lo que habían **aprendido sus hijos**”* Entrevistado P (u.3).

Por último, también se han observado opiniones opuestas entre los representantes de Universidad e Inspección en cuanto a la objetividad o subjetividad que debe acompañar a la evaluación, posicionándose el experto inspector a favor de la primera y el experto en Universidad a favor de la subjetividad.

*“Siempre se hará de manera **objetiva** y evaluando tanto la labor de los alumnos como la tuya como docente”* entrevistado I (u.2), mientras que el otro considera que *“aunque la **subjetividad** es algo que tiene muy mala prensa en el terreno de la evaluación, es algo **insustituible**, por ejemplo a la hora de **evaluar** la **participación** de un alumno en clase. Ahora bien, lo que es muy importante es **diferenciar subjetividad de arbitrariedad**”* Entrevistado U (u.4).

3. Instrumentos de evaluación.

Se observa una coincidencia en los representantes de todas las etapas educativas en cuanto a la utilización de un diario del profesor, con diferencias respecto a la utilización que se le da al mismo.

*“Tengo un cuaderno para tomar notas después de clase. En él, únicamente **tomo notas** respecto al **comportamiento** de los **alumnos**. De hecho, es la única referencia que tengo para poner la nota a final de la evaluación con respecto a las **actitudes**”* Entrevistado S (u.11).

“Empleo el **diario de clase**, donde yo me **apunto** todo lo que tiene que ver con la **asignatura**: una clase, una tutoría, ... a partir de lo acontecido a lo largo de una o dos semanas de clase, **recomponga la previsión de las siguientes clases**” “Además, considero que es interesante tener en cuenta, en términos de **cantidad y calidad**, la **participación del alumnado**. Por lo tanto, tengo en cuenta por un lado las anotaciones realizadas en el diario y, por otro lado, el **registro de cada una de las sesiones** en términos cuantitativos, en el que valoro la presencia o ausencia de los alumnos, así como la cantidad y calidad de su participación” Entrevistado U (u.1 y u.3).

“Cuando llegaba a casa y pensaba que algo había funcionado bien me lo **apuntaba**, apuntándome cada día en unas **plantillas** lo **que ocurría en clase** para determinar si algo había servido, no había servido, qué es lo **que he hecho**, qué me **falta por hacer**, qué haré el próximo día, cómo he **modificado** dentro de una sesión una **propuesta** que he lanzado para ajustarla más y que les sirva mejor a los alumnos para aprender, ...” Entrevistado P (u.13).

Según López (2006), este cuaderno o diario del profesor tendrá una función formativa cuando aquello que anote el profesor permita la mejora y el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, aspecto parece cumplirse en los expertos en las etapas Primaria y Universidad.

Además, los representantes de las diferentes etapas coinciden nuevamente en el empleo de otros de los instrumentos para la consecución de una evaluación formativa: la coevaluación y la autoevaluación del alumnado (López, 2013). En esta ocasión, las diferencias estarían en la frecuencia con la que se emplean.

*“En algunas ocasiones también empleamos otros métodos como la **coevaluación**, debiendo los alumnos valorar a un compañero que da la clase, por ejemplo”*
Entrevistado S (u.8).

*“Cada vez son **más** las **participaciones** de los **alumnos** en términos de procedimientos de **autoevaluación o coevaluación**”* Entrevistado U (u.1).

*“Empleaba la **coevaluación**, sí, pero con **pautas claras**. Ellos deben saber dónde tienen que fijar la atención. Además, en algunas situaciones también empleaba la **autoevaluación**; les pasaba un **cuestionario**, en el que se preguntaba acerca de si habían o no **progresado**, sobre qué habían **aprendido**”* Entrevistado P (u.9).

Por último el representante de la inspección aporta una cuestión excepcional en lo que a estos instrumentos se refiere, considerando fundamental la introducción de aplicaciones informáticas que ayuden al profesorado a realizar correctamente la evaluación:

*“Es fundamental que leyes futuras introduzcan **aplicaciones informáticas que ayuden** al profesorado a realizar una **buena evaluación formativa** teniendo en cuenta los **criterios de evaluación** y la **evaluación por competencias**. Esto obligaría a los centros a hacerlo bien”*. Entrevistado I (u.7).

[4. Resultados del aumento de la participación de los alumnos en la evaluación.](#)

Se da una coincidencia entre los representantes de las etapas Universidad y Secundaria con respecto al resultado de esta mayor participación del alumnado en la evaluación, notando en ambos casos una resistencia o aumento de la inseguridad de los alumnos.

*“El empleo de estrategias de **coevaluación o autoevaluación** les genera un poco más de motivación y, a su vez, mucha **inseguridad** debido a la **falta de costumbre**”*

Entrevistado S (u.15)

*“En cuanto a la respuesta de los alumnos a esta evaluación, yo todavía estoy sintiendo que **se resisten**. Tomar protagonismo en la evaluación de uno mismo es algo a lo que **no están acostumbrados** los estudiantes y lo pueden vivir incluso como una **amenaza**”*

Entrevistado U (u.14).

Estas respuestas ya fueron obtenidas en un estudio realizado por algunos de los miembros de la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa (López Pastor; Martínez-Muñoz y Julián, 2007; Vallés, Ureña, y Ruiz, 2011; Zaragoza, Luis, y Manrique, 2008) citado por Capllonch y Buscà (2012), quienes detectaron: desconfianza y resistencias iniciales del alumnado hacia el sistema de evaluación por la novedad que supone.

5. ¿Por qué (no) emplear una evaluación alternativa?

Los motivos aportados por los representantes de las diferentes etapas han sido variados, tanto de un posicionamiento como del otro.

Por un lado, el representante de Secundaria, quien reconoce llevar a cabo una evaluación más tradicional, nos indica que el principal motivo que le lleva a hacerlo es el elevado número de alumnos con el que trabaja.

*“Llevo a cabo una evaluación más tradicional, evaluando a los alumnos a final de la Unidad Didáctica de alguna manera **por optimizar el momento**, ya que el **número de alumnos es muy elevado**, aunque también creo que puede haber métodos más*

interesantes como puede ser la evaluación del proceso. Deberíamos trabajar más para sistematizar esto” Entrevistado S (u.4).

*“El hecho de llevar **10 cursos diferentes** da lugar a que, si utilizas fichas de autoevaluación o coevaluación por ejemplo, **generes demasiada documentación**. Esto **dificulta** al profesor la **individualización** del proceso y el seguir la progresión del alumnado. Es necesario por tanto **simplificar el trabajo**, sobre todo cuando tienes **familia**”.* Entrevistado S (u.16).

Dicho experto también añade que *“En caso de **no tener tantos alumnos**, podría hacer una atención más **individualizada**, tanto en el aspecto evaluativo como en los demás”.* Entrevistado S. (u.6).

Más allá del elevado número de alumnos con el que trabaja, el experto en Secundaria también señala otras causas que le motivan a emplear una evaluación tradicional. Estas serían la conflictividad de algunos grupos o el trabajo extra que le supone a los alumnos.

*“Son varios los aspectos que **dificultan** o imposibilitan la utilización de estrategias de **autoevaluación o coevaluación**. Entre ellos estarían: la **conflictividad** en algunos grupos, la **burocracia** que implican, el **trabajo extra** para los **alumnos** y el **déficit con el que algunos niños llegan de primaria**”* Entrevistado S (u.14).

Acudiendo de nuevo al estudio antes mencionado sobre las ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa, realizado por López Pastor; Martínez-Muñoz y Julián (2007); Vallés, Ureña, y Ruiz (2011); Zaragoza, Luis, y Manrique (2008) en Capllonch y Buscà (2012), entre los inconvenientes se incluye lo citado por nuestro entrevistado, es decir, que el profesorado considera que esta modalidad de evaluación conlleva, en

comparación con los sistemas de evaluación tradicionales, mayor carga de trabajo y tiempo de dedicación.

Por su parte, el representante de la etapa Universidad también hace mención a la influencia que tiene el número de alumnos con los que trabajas, sin embargo, considera que no es determinante, debiendo realizar independientemente del mismo una evaluación alternativa y orientada al aprendizaje.

*“El hecho de manejar un **grupo reducido** indudablemente **ayuda** de cara a implementar este tipo de **evaluación**. Si en vez de tener 19 tuviera 80 o 90, evidentemente esto sería muchísimo más problemático, muchísimo más complicado. Pero yo creo que es una **tarea que los profesores tenemos que hacer**”* Entrevistado U (u.5).

Opiniones similares respecto a esto se observan entre los expertos en Universidad y Primaria, pues este último también señala que el realizar una evaluación más alternativa era un placer independientemente del número de alumnos o del trabajo que implicara.

*“Yo apuntaba lo que hacíamos cada día y era un **placer** hacerlo porque sabía que era **útil tanto para ellos como para mí**, por tanto nunca ha sido una carga”* Entrevistado P (u.15).

Por otro lado, el representante de la etapa Universidad habla de un nuevo inconveniente que puede presentar este tipo de evaluación formativa, el cual no aparece en el estudio antes mencionado y que es el mal uso que se le puede dar a la misma.

*“En cuanto a los **inconvenientes** que puede tener esta **evaluación**, a mí me parece que puede haber **abusos o malos usos**. Que la gente **identifique la evaluación exclusivamente con la calificación** y diga: bueno, si va a depender mucho de mí puedo deformar la calificación, hincharla...”* “En todo caso, son **riesgos que me parece que se pueden asumir**”. Entrevistado U (u.13).

Volviendo a la pregunta inicial, ¿por qué (no) utilizar una evaluación alternativa?, el experto en Inspección Educativa aporta las 5 razones que, según su opinión, están impidiendo que la evaluación se realice correctamente. Estas son: falta de formación inicial, falta de formación permanente, déficit de los procesos selectivos, fallos en la norma y falta de supervisión.

*“1. **Formación inicial:** no se enseña de acuerdo con la normativa, sino que se **enseña** lo que se **venía haciendo hace años**.*

*2. **Formación permanente:** no se está ofreciendo una formación permanente al **profesorado** por parte de las CIFEs.*

*3. **Procesos selectivos:** no hay manera en las oposiciones de saber que los candidatos saben hacer la evaluación correctamente.*

*4. **Norma:** la **evaluación por competencias** no está claramente **definida** y, por lo tanto, muchos docentes siguen calificando en función de los contenidos.*

*5. **Supervisión:** no hay actuación de la inspección respecto a la evaluación”*

Entrevistado I (u.3).

6. Formación en evaluación.

Pueden apreciarse coincidencias entre los representante de la Inspección y de Secundaria a la hora de señalar que la falta de formación en lo que a evaluación se refiere es otro de los aspectos que hay que mejorar de cara a que se implemente una evaluación más adecuada en los centros educativos.

*“Son muchos los **docentes** que **desconocen** el término **evaluación formativa** y que, en su lugar, **realizan mini evaluaciones sumativas**. Esto no es evaluación formativa sino que son muchas calificaciones. En ellas, los alumnos se limitan a soltar lo que han memorizado, tras lo cual se olvidan”* Entrevistado I (u.5).

Este mismo entrevistado añade que *“**existe una falta tanto de formación inicial como de formación permanente** y señala que no se está ofreciendo una formación permanente al profesorado por parte de las CIFEs”* Entrevistado I (u.3)

Por su parte, el experto en Secundaria reconoce que le falta formación en cuanto a evaluación:

*“**Me falta formación** en cuanto a las **novedades en la evaluación**. Este aspecto se debe a la **falta de cursos de formación** específicos en evaluación en la zona en la que vivo, para no verme obligado a ir a Huesca o Zaragoza para realizarlos”* Entrevistado S (u.17).

En cuanto a los representantes de Primaria y Universidad, ambos afirman haber recibido formación en evaluación.

*“**He recibido muchos cursos** en los que **la evaluación formativa** era uno de los temas de los que se hablaba, pero específico de evaluación formativa no. Sí que es verdad que he estado en **cursos, conferencias, ponencias**,... en los que se hablaba del poder de la evaluación. También tengo **revistas** que tratan este tema,... A mí **la Educación Física me apasiona** de modo que yo estos temas los leo y los sigo”* Entrevistado P (u.16).

7. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

Se pueden apreciar dos posturas totalmente opuestas en cuanto a estos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje entre los representantes de Primaria y de la Inspección Educativa.

Por un lado, el experto inspector señala que todas las asignaturas deben evaluarse en función a estos dos elementos.

*“Todas las asignaturas deben evaluarse **en función** a los **referentes de evaluación** y a los **estándares de aprendizaje**, que son diferentes en función de la asignatura”*
Entrevistado I (u.2).

En un lado totalmente opuesto estaría la opinión del experto en Primaria, a quien no le gustan en absoluto ni los criterios de evaluación ni los estándares de aprendizaje, pues considera que reducir la Educación Física a ellos es quitarle toda la esencia.

*“Lo que **no me miro ni me gusta** es el rollo este que han sacado aquí sobre **criterios de evaluación** y sus correspondientes **estándares de aprendizaje**, mediante lo cual se intenta pasar a todos por el aro haciendo que el profesorado se machaque durante horas diseñando situaciones de evaluación para saber si finalmente le ponemos un 8, un 9 o un 4. No tiene ningún sentido. El **reducir a eso la Educación Física** es horrible, es **quitarle toda la esencia**. Como te he dicho, la evaluación está al servicio del aprendizaje”* Entrevistado P (u.16).

Además, también considera que los estándares de aprendizaje y criterios de evaluación de la Educación Física en Primaria no son los adecuados.

*“Los **profesores pierden demasiadas horas** con estos temas, con los cuales no se consigue nada. Para mí, los **estándares de aprendizaje** y los **criterios de evaluación** de*

Educación Física de Primaria no son los adecuados ya que no tocan lo fundamental de los aprendizajes de las actividades que se ponen en juego, para lo cual hay que saber. Si yo hubiera tenido que hacerlo, hubiera elegido otros estándares y criterios”
Entrevistado P (u.18).

8. Características de la Educación Física.

Por último, los representantes de la etapa Universidad y Primaria coinciden totalmente al afirmar que la Educación Física es una asignatura diferente al resto, en la que los alumnos están enormemente implicados, lo que es un magnífico valor para educar a través de esta asignatura.

*“Yo creo que los profesores de educación física tenemos mucho terreno ganado por la propia **naturaleza** de la **asignatura**, que nos permite **integrarnos** en el tejido del **alumnado** de una manera más sencilla”* Entrevistado U (u.15).

*“La **Educación Física** es una asignatura en la que podemos hacer mil cosas puesto que no hay una asignatura en la que se **impliquen** tanto como en la nuestra. Este es un **valor brutal** para poder **educar** a través de nuestra **asignatura**, pero hay que tenerlo claro. Si yo te hago consciente y te doy recursos para gestionar la victoria o para gestionar la derrota, te estoy ayudando enormemente”* Entrevistado P (u.19).

V. Conclusiones

Tras la realización del análisis de datos, y una vez comparadas las referencias que cada uno de los entrevistados hacen respecto a las diferentes categorías extraídas durante el mismo, nos encontramos en disposición de exponer las conclusiones alcanzadas con nuestro trabajo. Conviene recordar, por tanto, el objetivo del mismo: Exploración de los propósitos de la evaluación de los alumnos y alumnas en la Educación Física actual.

1. En la actualidad no existen unos propósitos o intenciones comunes entre todo el profesorado de Educación Física con respecto a la evaluación, sino que cada profesor tiene sus propios criterios. En el caso de nuestros entrevistados, estos criterios iban desde la búsqueda de un modo justo de evaluar hasta la búsqueda casi exclusiva del aprendizaje del alumno.
2. A pesar de que la normativa vigente establece que la evaluación debe ser de una manera determinada, cada profesor la aplica, como hemos señalado en el punto anterior, según sus criterios e intenciones propias y personales.
3. La labor de la inspección con respecto al punto anterior es inexistente, pues en este momento no se ha planteado ninguna actuación prioritaria institucional enfocada al asesoramiento y supervisión de los procesos de evaluación educativa.
4. Desde la misma inspección nos señalan cuales pueden ser las carencias que están ocasionando que la evaluación no se realice convenientemente: falta de formación inicial, falta de formación permanente, imposibilidad de determinar en los procesos selectivos que un candidato es capaz de evaluar correctamente o no, poca claridad en la norma y falta de actuación de la propia inspección.

5. El mismo representante de Secundaria, quien declara emplear un modelo de evaluación más tradicional, nos da algunos de los motivos que le impulsan a ello, entre los que se encuentran el elevado número de alumnos que maneja, la conflictividad de algunos grupos, la burocracia que implica, el trabajo extra para los alumnos, déficit con el que algunos niños llegan de primaria o la falta de formación en evaluación formativa que ha recibido.
6. Por su parte, los representantes de Primaria y Universidad, quienes realizan una evaluación alternativa y más centrada en el aprendizaje de los alumnos también coinciden en que el tema del número de alumnos es importante, aunque afirman que, a pesar de ello, esta evaluación es algo que deben hacer por el bien tanto del alumnado como de ellos mismo como profesores.
7. Existe un consenso entre los representantes de las diferentes etapas educativas en cuanto a la eficacia de una mayor participación de los alumnos en la evaluación mediante estrategias de coevaluación, autoevaluación,... sin embargo, todos coinciden nuevamente al indicar que, en ocasiones, los alumnos se resisten y muestran inseguridad ante su mayor participación en la evaluación debido a la falta de costumbre.
8. Se observan opiniones enfrentadas entre los expertos de Primaria e Inspección respecto a la utilidad y validez de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, los cuales están incluidos en la normativa vigente.
9. Todos coinciden nuevamente en señalar que la Educación Física es una asignatura especial, donde los alumnos están altamente implicados y donde el profesor puede integrarse en el tejido del alumnado de una manera más sencilla y poderosa. Este es un magnífico valor para poder educar a través de nuestra asignatura.

V. Conclusions.

After doing the data analysis, and once compared the references each interviewee has done in relation to the different categories obtained in it, we are able to show the conclusions we have reached with our study. Therefore, we must remember its objective: exploration of the intentions in physical education evaluation nowadays.

1. Nowadays, there are no common intentions among all physical Education Teachers in relation to the assessment, but each teacher has his own opinion. As for our interviewees, these opinions ranged from the search of a fair way of assess to the almost exclusive search of the student's learning.
2. Despite the current regulations establish the assessment must be done in a certain way, each teacher applies it, as we have already show in the previous point, according to his opinion and his intentions.
3. The work of the educational inspection in relation to the previous point is nonexistent, because at this moment, no institutional priority action has been considered to advise and supervise the processes of educational assessment.
4. The educational inspection points out how can be the shortcomings which are causing that the assessment is not been carried out properly: lack of initial training, lack of continuous training, inability to determine in a selective process that a candidate is able to assess properly or not, little clearly in the law and lack of intervention of the educational inspection.
5. The high school expert, who uses an assessment close to the traditional model gives us some of the reasons why he does it. These reasons include the high number of students he works with, the troubled classes, the bureaucracy it

means, the extra work for the pupils or the lack of formative assessment training he has received.

6. On the other hand, the University and School experts, who carry out an alternative and students- focused assessment also agree that the number of students is important although, despite this, they consider that this assessment is something they must do because of its profits for both pupils and teachers.
7. All interviewees agree on the utility of a larger students participation in assessment through the use of co-evaluation or self-assessment strategies. However, they also agree when indicating that students sometimes show insecurity and they resist themselves to increase their participation in this assessment, due to a lack of habit.
8. Opposite opinions are observed between the School and the educational inspector experts regarding the utility and validity of the assessment criterion and learning standards, which are included in current regulations.
9. All the interviewees also agree on indicating that Physical Education is a special subject, where the students are highly involved and the teachers can mix with them easily. This is an amazing aspect which can help us to educate the students though our subject.

VI. Limitaciones del estudio y valoración del aprendizaje.

Tras la conclusión del presente trabajo, y a modo de reflexión, voy a tratar de establecer, por un lado, cuáles han sido las limitaciones o aspectos a mejorar del mismo mientras que, por otro lado, trataré de valorar en qué medida este estudio ha contribuido a mejorar mi formación y aprendizaje.

En primer lugar, atendiendo a los aspectos a mejorar del estudio, hay que señalar que todos los entrevistados eran de sexo masculino. Este fue un aspecto que no tuve en cuenta a la hora de elegir a los expertos en las diferentes etapas educativas y que supone una limitación importante para el estudio.

De este modo, en un futuro sería conveniente ampliar este estudio a la mirada de profesionales de género femenino, pudiendo dotar así de mucha más riqueza y credibilidad al trabajo.

Por otro lado, también hay que señalar que, debido a limitaciones temporales, no pude cumplimentar la totalidad de los criterios de credibilidad y confiabilidad que acompañan a los estudios de carácter cualitativo. A pesar de que las entrevistas fueron transcritas de una manera exacta y enviadas posteriormente a los expertos para que aprobaran lo que en ellas se decía, me fue imposible contar con la ayuda de un segundo codificador para realizar dicha codificación de una manera más correcta. Además, los resultados del estudio tampoco han sido enviados a los expertos que han participado en él.

En último lugar, voy a tratar de valorar brevemente la aportación que ha supuesto este trabajo de fin de grado a mi formación.

Considero que este estudio me ha sido de una enorme utilidad ya que me ha proporcionado un gran aprendizaje, así como una apertura de miras sobre el concepto de la evaluación en Educación Física, que es un tema que no se trata de una manera especialmente detallada a lo largo del grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Esta aportación es todavía más relevante si tenemos en cuenta que mi voluntad futura es la de ser docente de esta bonita materia.

Por último, también quiero señalar la impresionante riqueza de todas y cada una de las entrevistas mantenidas con los diferentes expertos, quienes, de un modo claramente justificado, me han aportado sus conocimientos y experiencias en cuanto a las intenciones de la evaluación en Educación Física.

VII. Bibliografía

- Blasco, T. & Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista. *Nure Investigación*, 33. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/379-1-1495-1-10-20150615.pdf>.
- Blázquez, D. (1993). Perspectivas de la evaluación en Educación Física y Deporte. *Apunts*, 31, 5-16. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=939&highlight=bl%C3%A1zquez>,
- Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L. & Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre educación*, 18, 255-276. Recuperado de http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9829/2/ESE_18_11.pdf.
- Capllonch, M. & Buscà, F. (2012). La evaluación formativa como innovación. Experiencias en una Facultad de Formación del Profesorado. *Psychology, Society & Education*, 4 (1), 45-58. Recuperado de http://www.academia.edu/29383700/La_evaluaci%C3%B3n_formativa_como_innovaci%C3%B3n_experiencias_en_una_Facultad_de_Formaci%C3%B3n_del_Profesorado.
- Chaparro, F., & Pérez, A. (2010). La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos. *efdeportes*, 140. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd140/la-evaluacion-en-educacion-fisica-enfoques-alternativos.htm>.

- Chicharro, M.M. (2003). La perspectiva cualitativa en la investigación social: la entrevista en profundidad. Revista del CES Felipe II, 0. Recuperado de <http://www.cesfelipesecondo.com/revista/Articulos2003/Articulo7.pdf>.
- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona, España: INDE publicaciones.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Guillén, R., Adell, J., & Peñarubia, C. (2014). *Metodología cualitativa aplicada a las ciencias del deporte (1st ed.)*. Zaragoza, España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Hamodi, C., López, V.M. & López, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 147, 146-161. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13233749009.pdf>.
- Hernández, J.L. & Velázquez, R. (2004). *La evaluación en Educación Física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona, España: Ed. Graó.
- Jiménez, L. (2016). Marco teórico metodológico de la evaluación para aprender. *Calidad en la Educación Superior*, 7 (1), 100-126. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-MarcoTeoricoMetodologicoDeLaEvaluacionParaAprender-5580903%20\(1\)](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-MarcoTeoricoMetodologicoDeLaEvaluacionParaAprender-5580903%20(1).).
- LOE, Ley Orgánica 2/2006 (LOE), de 3 de mayo, de educación (B.O.E. nº 106 de 4 de mayo).

LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, general del sistema educativo, (B.O.E. n° 238 de 4 de octubre).

LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (B.O.E. n° 295 de 10 de diciembre).

LOU, Ley Orgánica 6/2001 (LOU), de 21 de diciembre, de Universidades (B.O.E. n° 307 de 24 de diciembre).

López, R. (2014). Paradigmas y fundamentos de la evaluación en Educación Física: Retrospectiva y prospectiva. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2, 53-77. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-motion/article/view/2377/2255>.

López, V.M. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea, S.A.

López, V.M. (2013). Nuevas Perspectivas sobre Evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física*, 29. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Victor_Pastor/publication/259117123_Nuevas_perspectivas_sobre_evaluacion_en_educacion_fisica/links/0deec52a0322686759000000/Nuevas-perspectivas-sobre-evaluacion-en-educacion-fisica.pdf.

López, V.M. (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Martín, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M. & de Juanas, Á. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387. Recuperado de

<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre360/re36017.pdf?documentId=0901e72b814a77f1>.

Montanero, M., Suero, M.I., Pérez, A.L. & Montanero, M. (2002). Evaluación del cambio conceptual mediante una entrevista “en profundidad”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 16, 135-149. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/viewFile/2905/2477>.

Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practise. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218. Recuperado de http://www.reap.ac.uk/reap/public/Papers/DN_SHE_Final.pdf.

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden ECD/850/2016, de 29 de julio que modifica la orden de 16 de junio de 2014 currículo de Educación Primaria.

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D. & Gutiérrez-García, C. (2017). Reflexión sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado en España. En búsqueda de la concordancia entre dos mundos. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2 (2), 39-75. Recuperado de <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/593>.

Prieto, A. (2015). Los paradigmas de la evaluación en Educación Física. *Multiárea. Revista de Didáctica*, 7, 110-130. Recuperado de <https://ocnos.revista.uclm.es/index.php/multiareae/article/view/665/756>.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Recuperado en <http://ceppia.com.co/Herramientas/Herramientas/Metocuantitativos.pdf>.

Romero, M.R., Chivite, M.T. & Asún, S. (2014). Evaluación diagnóstica en una asignatura universitaria de Didáctica de la Educación Física. *Revista de Evaluación Educativa*, 2 (1), 376-383. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/108-524-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/108-524-1-PB%20(1).pdf).

Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de investigación cualitativa*. Recuperado de [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45669182/Metodologia de la investigación cualitativa.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1496157510&Signature=88jdzHlrukAFckzyqRtTJl1iks%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMetodologia de la investigacion cualitat.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45669182/Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1496157510&Signature=88jdzHlrukAFckzyqRtTJl1iks%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMetodologia_de_la_investigacion_cualitat.pdf).

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona, España: Ed. Graó.

Ugalde, N. & Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías. *Ciencias Económicas*, 2, 179-187. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>.

Vidal, C. & Zabala, A. (2017). *15 diálogos de educación*. Barcelona, España: Ed. Graó.

Anexo 1. Transcripción de entrevistas.

1. Entrevista a experto en Educación Secundaria (Entrevistado S).

Entrevistador.- Para obtener la calificación que pones a tus alumnos a final de cada trimestre, ¿de qué manera lo consigues? ¿Utilizas una prueba final (teórica o práctica) o bien tienes algún método para valorar el proceso, combinas las dos maneras,..?

Entrevistado S.- Yo creo que combino las dos maneras. Como bien sabrás en estos 25 años, el sistema educativo ha cambiado 5 veces, y los sucesivos legisladores o técnicos contratados para diseñar los sistemas de evaluación, han querido de una u otra manera dejar su impronta. Esa impronta viene también definida por los trabajos teóricos que se hacen sobre la evaluación que se hacen en Universidades,... Sin embargo, desde mi punto de vista, creo que hay algunas cosas que quedan claras se llamen como se llamen. Yo considero que hay que evaluar tres cosas en educación física: comportamiento, conocimientos teóricos que puedan ser adquiridos y aprendizajes técnico-tácticos de cuestiones motoras. En el caso de mi centro, nosotros lo denominamos conceptos, procedimientos y actitudes, que se valoran de distinta manera. A los procedimientos, es decir, a todo lo relacionado con el comportamiento motor le damos un valor de 60 %, lo que sería 6 puntos de la nota final. Por su parte, dentro de las actitudes, que es lo que entendemos por puntualidad, respeto a los compañeros, recogida de material, interés por la propia tarea. Luego estarían los conceptos teóricos. En cada evaluación, siempre tenemos o un trabajo teórico (individual o en grupo) o un examen, micro-examen (en el que intentamos que los contenidos que entren sean significativos, sin avasallar a los alumnos con infinidad de teoría), porque no nos gusta perder mucho tiempo de clase no haciendo cosas prácticas (de modo que son de muy corta duración). Colgamos la

documentación en un blog. Si tuviéramos más horas como en otros países, yo dedicaría más tiempo a cuestiones teóricas (normas de deportes, primeros auxilios, nutrición, educación postural,...).

Entrevistador.- ¿Indistintamente del nivel introducirías la teoría?

Entrevistado S.- En la ESO valoramos actitudes 30 % y el bachillerato 20%. Esto se decide en el departamento. Siempre metemos un poco de teoría. Ej. En bachillerato, plan de entrenamiento, y en tercer trimestre batería Eurofit. Ellos diseñan su plan de entrenamiento como si la batería Eurofit fuera una competición final contra ellos mismos, cogiendo datos de años anteriores e intentan superarse. Hacemos periodo preparatorio, periodo precompetitivo (intermedio) en el que incrementamos las cargas y finalmente modelamiento para la competición.

A nivel teórico tienen que hacer su plan de entrenamiento, diseñar una ficha sencilla (calentamiento, ejercicios de aspectos coordinativos y la parte central de entrenamiento funcional y resistencia). 5 semanas, 5 fichas. El otro día el entrenamiento lo hago yo. En este caso no he hecho examen, he tenido en cuenta estos trabajos.

Entrevistador.- ¿En el caso de otros cursos, cuando eliges el examen, únicamente les haces este examen en el momento previo a la evaluación y tienes en cuenta esa nota?

Entrevistado S.- Sí, exactamente. Son micro-exámenes, no duran más de 20 minutos. Se hacen en el pabellón tumbados.

Entrevistador.- ¿En cuanto a la técnica, lo valoráis justo antes de la evaluación o tenéis algún procedimiento para valorar su evolución, mejora...?

Entrevistado S.- Me gustaría mucho, de hecho entiendo que es la manera más lógica. Pero por ejemplo, en bachillerato tengo 35 alumnos, voy de culo en clase para valorar la técnica al final. El proceso, en el plan de entrenamiento por ejemplo, mientras ellos trabajan yo estoy constantemente dándoles feedback, preguntándoles por qué hacen eso,... de alguna manera considero que estoy evaluando sus actitudes, cuando están distraídos, cuando molestan a otros, tomando nota de este proceso. La técnica tendemos a evaluarla al final de alguna manera por optimizar el momento. También creo que puede haber métodos más interesantes. Mientras practican sí que damos feedback. Yo creo en la evaluación del proceso y también creo que deberíamos trabajar más para sistematizarlo.

Entrevistador.- ¿Cómo es que tienes tantos alumnos en bachillerato?

Entrevistado S.- Porque en Jaca no hay ciclos, de tal manera que hay 13, 14 chicos que si estuvieran en Huesca o en Zaragoza no estarían ya en el instituto. Son chicos que llevan muchas pendientes de primer y segundo trimestre pero que son muy jóvenes para irse a vivir fuera y hacer un ciclo.

Entrevistador.- ¿En el caso de que no tuvieras esos 14 alumnos cambiarías tu planteamiento?

Entrevistado S.- Sí, podría hacer una atención más individualizada, tanto en el aspecto evaluativo como en los demás.

Entrevistador.- ¿En grupos de la ESO que hay menos gente implementas esta atención al proceso?

Entrevistado S.- Como te he dicho antes, ellos hacen sus fichas, que en verdad ya es una evaluación, permitiendo la mejora del alumno. Esto siempre desde un punto de vista teórico. En cuanto a la práctica, no disponemos de fichas para sistematizar, nos basamos en el feedback.

Además, en cuanto a la elección de los contenidos que vamos a abordar, en nuestro centro preferimos hacer varias cosas, no solo centrándonos en dos contenidos por curso (como se ha hecho en algún instituto en el que he estado) de tal manera que las Unidades Didácticas duran entre 6 y 10 sesiones, de tal manera que la posibilidad de mejora disminuye muchísimo pero el abanico de cosas que tratan los alumnos es mucho mayor.

Entrevistador.- En cuanto a la evaluación de los aspectos técnico-tácticos, ¿qué instrumentos empleas?

Entrevistado S.- Sí, ahora estamos tratando el entrenamiento y combinamos un día de entrenamiento con otro de micro enseñanza. Un alumno trae una clase preparada, la da y el resto de compañeros, con una ficha, lo observan, le puntúan y valoran la diversión, el aprendizaje,... aquí hay coevaluación. Cuando uno lleva 25 años en la educación, tiene un sistema de evaluación que funciona,...

También, en ocasiones, cuando los alumnos trabajan en grupo hacemos que se repartan la nota entre ellos (se suelen crear conflictos duros e interesantes a la vez: alumnos que le echan geta y no trabajan, alumnos que han trabajado más pero no se atreven a pedir más nota,...). Este tipo de trabajos son realizados por los alumnos en clase, de tal manera que yo lo estoy viendo y siguiendo, y puedo pedir explicaciones de las notas

(cuando estas me chirrían) ya que tengo una idea bastante clara de cómo ha trabajado cada uno dentro del grupo.

Esto lo empleamos de manera esporádica. Normalmente empleamos la evaluación más tradicional: profesor alumno porque es la más fácil (no la más eficaz o educativa) pero al fin y al cabo cuando se te junta toda la burocracia de las faltas, tutorías en los pocos huecos que hay durante la mañana,... la verdad que vas un poco a lo fácil, ya que la otra opción implica un trabajo previo que a veces no tengo. Me gusta utilizarlo en algún momento puntual, pero el 85% de la evaluación es tradicional: profesor alumno.

Entrevistador.- ¿Utilizas en alguna ocasión la autoevaluación?

Entrevistado S.- Sí, en ocasiones les pregunto y les digo que si no te vas muy arriba o muy abajo de lo que yo he puesto, me va a servir tu nota. No para una evaluación pero sí para determinadas Unidades Didácticas.

Entrevistador.- ¿Y la coevaluación?

Entrevistado S.- Hay determinados momentos y Unidades Didácticas en las que sí que lo empleamos pero no es lo general.

Entrevistador.- ¿Cuándo empleas esta coevaluación les preparas algún tipo de ficha?

Entrevistado S.- Sí, eso siempre. También les hacemos arbitrar.

Entrevistador.- ¿Tienes cuaderno para tomar notas después de las clases?

Entrevistado S.- Sí, pero en el sólo tomo notas con respecto al comportamiento de los alumnos. Es la única referencia que tengo cuando tengo que poner la nota a final de la

evaluación con respecto a las actitudes. Pierdo 5 o 6 minutos al final de la clase y pongo anotaciones muy sencillas: Negativos y Positivos. Esta parte (2 puntos de actitudes) no es objetiva.

Entrevistador.- En cuanto a los alumnos, ¿tienen algún tipo de diario o ficha donde apuntan progresión, sensaciones en las clases...?

Entrevistado S.- En determinadas Unidades Didácticas sí. Por ejemplo en la de entrenamiento que estamos haciendo ahora mismo (he planteado mal el peso porque me he dado cuenta de que era poco, mucho,...). En Unidades Didácticas como estas sí que toman notas de cara al trabajo que tienen que presentar.

Entrevistador.- ¿Les haces evaluación inicial e intermedia?

Entrevistado S.- No siempre, pero muchas veces sí. Por ejemplo en combas o gimnasia deportiva. En combas tenemos una evaluación con 40 posibles saltos donde ponen mal, regular, bien y muy bien, diciéndoles yo a que se corresponde cada una de esas valoraciones. Antes de empezar la Unidad Didáctica de combas hacen esa hoja por parejas para ver el nivel que tienen. Además, a la hora de poner la nota final de la Unidad, esta hoja también me sirve para ver su evolución.

En la Unidad Didáctica de gimnasia deportiva ocurre algo similar, les ponemos unos vídeos donde aparecen varios aspectos técnicos, tras lo cual ellos tienen que intentar hacer los que crean ser capaces de hacer.

Lo hacemos en aquellas unidades en las que es fundamental analizar la evolución.

Entrevistador.- ¿Considera que es posible utilizar las estrategias comentadas anteriormente: coevaluación, autoevaluación,... en todos los grupos por igual?

Entrevistado S.- No, cada grupo es completamente diferente. Hay grupos donde hay conflictos constantes donde es difícil plantear esto. Es muy bonito plantear cosas novedosas pero hay que tener en cuenta también la burocracia que implican (la familia te quita mucho tiempo de la tarde y por las mañanas hay días con 5 o 6 horas lectivas) y el trabajo extra para los chicos y, por otro lado, los grupos conflictivos que en ocasiones se juntan y donde es muy difícil utilizar esas estrategias de evaluación.

También creo que hay un déficit importante en primaria (no estoy echándoles toda la culpa a ellos ya que nosotros también tenemos nuestra parte de culpa) a la hora de implicar a los chicos en su aprendizaje. Un buen ejemplo de esto es Alfredo Larraz. El daba mucha importancia a los chicos, y ellos con 8 y 9 años hacían unas fichas y unos controles de carrera continua impresionantes. Esto no se hace, lo hace únicamente gente especial. No se convencen los niños de primaria de que son capaces de hacer mucho más de lo que se les pide. Si se realizara este trabajo, llegarían a secundaria mucho más autónomos, más preparados, con más iniciativa,...

Entrevistador.- ¿Cuándo implementas estrategias de coevaluación o autoevaluación, notas en ellos más motivación?

Entrevistado S.- Un poco más de motivación sí, pero tienen mucha inseguridad. A veces ponen cosas muy diferentes a las que tú crees. Esto se debe también, en parte, a la falta de costumbre que tienen de evaluarse. Yo intentaría aumentar estas estrategias ya que me parecen muy interesantes. Además, cuanto más lo hicieran, mejor lo harían.

Entrevistador.- ¿Si tuvieras grupos más reducidos, valorarías el proceso en lugar de hacer prueba final?

Entrevistado S.- Sí, por ejemplo es lo que hago en las combas.

Entrevistador.- ¿Te supone mucho esfuerzo la preparación de fichas para valorar dicho proceso?

Entrevistado S.- No, porque las tengo preparadas de hace tiempo. Muchas de ellas están subidas en el blog del instituto. Pero cuando tienes 10 cursos diferentes, generas mucha documentación y para el profesor hay que entender que también es difícil poder seguir esta progresión del alumnado e individualizar el proceso. Este sería un problema del sistema. Si tuviéramos menos alumnos por clase, este proceso sería más eficaz. Yo creo que hay que simplificar el trabajo, sobre todo cuando tienes familia.

A modo de resumen, implemento estrategias de coevaluación, autoevaluación,... dependiendo tanto del grupo como de la Unidad Didáctica. Por otro lado, para evaluar la parte teórica unas veces empleo micro examen y otras veces pequeños trabajos. Para evaluar la técnica y la táctica (70%) suelo emplear una prueba a final de la evaluación, aunque a veces también empleo otras estrategias, pero reconozco que de manera poco habitual.

Entrevistador.- ¿Qué te haría cambiar este modelo un poco más tradicional que empleas mayoritariamente?

Entrevistado S.- Que hubiera más cursos de formación específicos en evaluación en la zona en la que vivo (Jaca y Sabiñánigo), sin necesidad de tener que ir a Huesca o Zaragoza para hacer un curso de este tipo. Cursos de calidad, en los que se enseñen herramientas útiles para introducir este tipo de evaluación formativa. Reconozco que me falta formación en este aspecto, pero también creo que es debido a lo que te digo, a la falta de cursos de este tipo por mi zona. La gente de Zaragoza lo tiene más fácil en este aspecto.

Entrevistador.- Y porque vienes utilizando algo que te funciona...

Entrevistado S.- Exacto. Yo considero que mi sistema de evaluación es bastante justo y que ha funcionado bien a lo largo de los años, sin quejas,... Lo que era bueno hace 25 años, sigue siendo bueno y lo que era malo hace 25 años, sigue siendo malo.

2. Entrevista a experto en inspección educativa (Entrevistado I)

Entrevistador.- ¿Cuál es para ti la función de la evaluación en el proceso educativo? ¿Cómo debería ser la evaluación?

Entrevistado I.- Para mí como inspector la evaluación tiene una función diagnóstica, debiendo ir siempre de la mano tanto de los procesos de enseñanza como de la atención a la diversidad. No conozco a nadie que realice mal los procesos de enseñanza y haga bien los otros dos aspectos. Ni a nadie que atienda a la diversidad y falle en los otros dos. De igual manera ocurre con la evaluación,... Desde mi conocimiento, hay profesionales que realizan bien la evaluación, los procesos de enseñanza y atienden bien a la diversidad y otros que no.

Entrevistador.- ¿Considera que todas las asignaturas del currículo deben evaluarse de igual manera? ¿O la educación física debido a sus características debería evaluarse de otro modo?

Entrevistado I.- Todas las asignaturas deben evaluarse en función a los referentes de evaluación y a los estándares de aprendizaje, que son diferentes en función de la asignatura. Eso sí, siempre de una manera objetiva, atendiendo a los referentes de evaluación y estándares de aprendizaje y evaluando tanto la labor de los alumnos como la tuya como docente.

Entrevistador.- ¿Consideras que la normativa / legislación vigente es lo suficientemente clara en cuanto a la evaluación que debería emplear el profesorado?

Entrevistado I.- En mi opinión, el problema existente con la evaluación se debe a carencias en los siguientes aspectos:

- Formación inicial: no se enseña de acuerdo con la normativa, sino que se enseña lo que se venía haciendo hace años.
- Formación permanente: no se está ofreciendo una formación permanente al profesorado por parte de las CIFEs.
- Procesos selectivos: no hay manera en las oposiciones de saber que los candidatos saben hacer la evaluación correctamente.
- Norma: la evaluación por competencias no está claramente definida y, por lo tanto, muchos docentes siguen calificando en función de los contenidos.
- Supervisión: no hay actuación de la inspección respecto a la evaluación.

Además de estas 5 variables que hay que acometer, otro de los medios que podrían ser útiles para remediar estos problemas relacionados con la evaluación podría ser que apareciera el concepto de carrera profesional. Es decir, si mejoráramos las condiciones laborales (mejor salario, posibilidad de ganar puntos,...) de aquellos profesionales que realizaran bien la evaluación podríamos conseguir que se implicaran más en hacerlo correctamente. Esto pasa igual con todo, no solamente cuando hablamos de evaluación, también serviría para hablar de la metodología de enseñanza, por ejemplo.

Entrevistador.- En la última ley de educación se habla de evaluación continua, formativa e integradora, ¿cómo puede abordar un profesor de educación física la realización de una evaluación continua al ser los contenidos tan diferentes entre sí?

Entrevistado I.- En Educación Física, donde se abordan contenidos muy diferentes unos de otros como puede ser bádminton y bicicleta, por poner un ejemplo, la evaluación

continua haría referencia a las unidades didácticas. Es decir, debería realizarse una evaluación continua dentro de cada UD. En otras asignaturas, como sería el caso de Inglés, sí que sería más factible aplicar una evaluación continua durante todo el curso.

De todos modos, en mi opinión, sí que es posible interrelacionar diferentes bloques de contenidos, por ejemplo la condición física con los deportes de oposición o la condición física con deportes en el medio natural. Esto requiere de docentes más preparados, que sean capaces de imaginarse estas relaciones. Los docentes suele trabajar por bloques de contenidos de manera separada.

Entrevistador.- El término evaluación formativa es relativamente reciente, ¿cree que puede haber docentes con años de experiencia que no sepan exactamente en qué consiste?

Entrevistado I.- Claro, y no sólo docentes con años de experiencia. También creo que hay docentes con meses de experiencia que desconocen este término. Hay muchos profesionales que realizan mini evaluaciones sumativas, pero esto no es evaluación formativa, sino que son muchas calificaciones. De modo que los alumnos se limitan a soltar lo que han memorizado y se olvidan.

Entrevistador.- En este caso, dichos docentes no se estarían ajustando a la ley, ¿actúa de alguna manera el inspector ante tal circunstancia?

Entrevistado I.- No, de oficio no actuamos. Actuamos ante reclamaciones y estas sólo pueden producirse en las evaluaciones finales. En este momento no se ha planteado ninguna actuación prioritaria institucional enfocada al asesoramiento y supervisión de

los procesos de evaluación educativa. Tampoco de los procesos de planificación de la enseñanza (programaciones didácticas). La Dirección de la Inspección, designados por el Gobierno y que son los que deben elaborar este protocolo, no lo han considerado una prioridad. El Departamento de Educación no ha considerado la oportunidad de que la Inspección intervenga en estos aspectos que, sin duda, mejoran la calidad de la educación. En mi opinión, deberíamos ser más activos en cuanto a asesorar, supervisar y evaluar al profesorado, a pesar de que dicha intervención haga salir de la "zona de confort" a algunos docentes.

Entrevistador.- ¿Sería necesario una mayor concreción de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación en futuras leyes para que todos los docentes lo realizaran de la manera más educativa y adecuada posible?

Entrevistado I.- En mi opinión, es fundamental que leyes futuras introduzcan aplicaciones informáticas que ayuden al profesorado a realizar una buena evaluación formativa teniendo en cuenta los criterios de evaluación y la evaluación por competencias. Esto obligaría a los centros a hacerlo bien. De hecho, en uno de los centros que superviso, en el de Ayerbe, ya se está empleando una herramienta informática con esta finalidad.

Entrevistador.- ¿Cree que esto se incorporará o debería incorporarse en leyes futuras?

Entrevistado I.- Sí, creo que esto se debe y se acabará incorporando en las leyes de educación futuras.

Entrevistador.- ¿Crees que se deberían ofertar más cursos al profesorado para que esté al corriente de las nuevas tendencias en evaluación?

Entrevistado I.- Sí, como he comentado anteriormente este es uno de los 5 o 6 aspectos en los que hay que incidir de cara a conseguir una mejora tanto en la evaluación como en el resto de elementos que componen la enseñanza.

Entrevistador.- ¿Cómo cree que afectan a los docentes los numerosos proyectos de leyes educativas que se están promulgando o intentando promulgar últimamente?

Entrevistado I.- En mi opinión, esto sirve un poco como escudo para aquellos docentes que no hacen y que no quieren hacer las cosas bien: “No voy a adaptarme a la nueva legislación porque total, en 4 años volverán a cambiar...” Esta mentalidad es errónea, en primer lugar porque sea cual sea, debes ceñirte a la ley.

A modo de conclusión, quiero recalcar que en la normativa vigente hay poca claridad con respecto a la evaluación, que unido al desconocimiento de la misma por parte del profesorado nos hace llegar a la situación en la que nos encontramos actualmente.

Para solucionar esta situación, deberíamos focalizar nuestros esfuerzos en los 5 o 6 aspectos comentados anteriormente.

Considero que debería impulsarse un Plan institucional para intervenir desde la Inspección de una manera diferente y más activa en los centros educativos. De no ser así, no considero que realmente se esté ayudando a la mejora de la calidad docente y, por lo tanto, de la escuela. Soy consciente de que este tipo de intervenciones tienen su valor técnico, y, quizás, su influencia política.

3. Entrevista a experto en Universidad (Entrevistado U).

Entrevistador.- La entrevista va a girar en torno a tu experiencia como profesor de Universidad, centrándonos principalmente a lo que concierne a los procesos de evaluación...

Entrevistado U.- El sistema de evaluación que yo he seguido con mis alumnos en la universidad ha variado de manera sustantiva a lo largo de todos estos años, desde el año 1989 que me incorporo a la Universidad hasta la actualidad. En líneas generales, yo creo que ha variado en dos o tres aspectos principales.

A mi juicio, el principal cambio es que tenga mayor carácter continuo, es decir, que aparezcan muchas fuentes de evaluación a lo largo del tiempo. Al principio eran menos y ahora mismo yo diría que estoy casi permanentemente recogiendo información.

La segunda cuestión en la que ha habido variaciones importantes es que tenga mayor carácter formativo, es decir, que la información que tenga la revierta en mi propia forma de actuar. Es bastante frecuente que, a partir de lo que haya ocurrido un día en clase o a lo largo de una o dos semanas revise mi propia previsión sobre las siguientes clases y las recomponga en función de lo que he visto que ha pasado en esas clases.

Para ello, yo utilizo un instrumento desde hace muchos años, que es el diario de clase. Cada vez que doy una clase, tengo una tutoría con un alumno o hago algo que tiene que ver con la asignatura, me lo apunto, construyendo un diario. Ese diario es para mí una fuente de información importantísima porque me da muchas pautas sobre cómo van las cosas y, por tanto, como las tengo que reconducir, lo que tendría un importante carácter formativo.

Por otro lado, desde hace unos 4,5 o 6 años, otra evolución que ha habido en mi manera de evaluar los aprendizajes es que, progresivamente, van teniendo más participación los

alumnos en la evaluación. En un principio, cuando llegué a la Universidad, yo decidía al 100% lo que tenía que ver con la evaluación mientras que ahora, cada vez más son las participaciones de los alumnos en términos de procedimientos de autoevaluación o evaluación entre pares y, últimamente, participan también en el diseño y decisión sobre criterios de evaluación (en qué nos vamos a fijar para poder evaluar). Eso antes lo decidía yo sólo o hablándolo con los compañeros pero ahora son los estudiantes los que, en una determinada medida, todavía lejos de lo que yo creo que se puede hacer, participan.

Por ejemplo, uno de los trabajos de los chicos del Máster que llevo este año dentro de la asignatura consiste en diseñar una Unidad Didáctica que están poniendo ahora en marcha durante el periodo de prácticas. Esa Unidad Didáctica es un documento que forma parte de su calificación. Para calificar ese documento hemos elaborado una rúbrica que ha sido elaborada mayoritariamente por los propios alumnos. Me parece que esto se puede hacer con otras experiencias y con otros instrumentos.

Entrevistador.- Sobre este diario personal del que me has hablado ¿lo empleas principalmente para la mejora individual como profesor, o también haces anotaciones sobre los alumnos?

Entrevistado U.- Evidentemente, los estudiantes no están ajenos a este diario. En él hay muchas alusiones a los estudiantes. Por ejemplo, me da pie a que yo de alguna manera pueda tener una referencia de cómo van las cosas porque, al anotar algunos comentarios que hacen los alumnos, luego cuando voy revisando el diario sé con bastante precisión lo que ha ocurrido con cada uno de los alumnos y en qué medida están participando, si sus participaciones son más o menos interesantes,... No es el motivo principal del diario pero sí que me da una cierta constatación.

Entrevistador.- ¿Y luego a la hora de calificarlos al final tienes en cuenta ese cuaderno?

Entrevistado U.- En lo que corresponde a este tipo de participaciones sí, en un porcentaje muy pequeño, porque me parece que también es interesante tener en cuenta, en términos de cantidad y sobre todo de calidad, la participación del alumnado, y ahí tengo una fuente de información relativamente clara con independencia de que al margen del diario, yo llevo a su vez un registro de cada una de las sesiones de clase en términos cuantitativos. Es muy rudimentario pero a mí me da bastante seguridad. Tengo una hoja Excel con la lista de los alumnos y los días de clase. Como son muy pocos y, además, prácticamente a todos los conozco desde antes, desde el primer día yo tengo identificados a todos mis alumnos.

Anoto en términos de presencia y ausencia, lo que es muy fácil de constatar, pero en cuanto tengo posibilidades, anoto en valores numéricos la calidad y cantidad de su participación. Por ejemplo: si ha estado en clase pero no ha aportado nada le pongo un 0 (aclarando que no es un 0 en sentido de calificación), si ha participado algo ha dicho alguna cosa pero de muy poco interés le pongo un 1, pongo un dos y hasta un 3. Esto son anotaciones que, sin tener un carácter estrictamente matemático, sí que me dan una idea, junto con lo que pueda recuperar del diario, de cómo va un alumno en concreto a lo largo de los días.

Entrevistador.- ¿Y si hubiera una reclamación del alumno por su nota y tú tuvieras que referirle a ese cuaderno, crees que habría algún problema en el sentido de que el alumno no lo sintiera como algo objetivo?

Entrevistado U.- Para empezar, nunca he tenido una reclamación... (Risas), al menos una reclamación oficial, pero sí que es cierto que podría darse el caso. Entonces, efectivamente, un alumno podría decir que estoy poniendo las notas a ojo. Yo creo que eso no es ningún problema. La subjetividad, que es algo que tiene muy mala prensa en el terreno de la evaluación, es algo absolutamente insustituible; si solamente tuviéramos que utilizar procedimientos estrictamente objetivos, cambiaría a mi juicio por completo el sistema de enseñanza, date cuenta que un procedimiento objetivo se caracteriza porque es independiente de la persona que lo aplique (fuese como fuese saldría el mismo resultado) entonces, objetivo al 100% es la tecnología, el tiempo, el número de veces que ocurre algo, el peso de... pero, ¿cómo puedes objetivamente evaluar la participación de un alumno en clase? Aunque hubiera 10.000 indicadores y no estuviéramos haciendo otra cosa que estar anotando la de veces que lo ha hecho, durante cuánto tiempo, con que intensidad,... habría montones de cosas, la esencia de la participación se habría perdido, por tanto, yo no doy ningún valor al hecho de que tuviera necesariamente que ser objetivo. Ahora bien, lo que es muy importante es diferenciar subjetividad de arbitrariedad. Yo acepto que soy subjetivo y, además, creo que tengo que serlo, yo no soy un objeto sino que soy un sujeto y, por lo tanto, tengo que ser subjetivo. Lo que no sería correcto es que fuese arbitrario, es decir, que yo hubiera puesto un 1, 2, 3... Porque sí. Yo soy un profesional de la enseñanza de la misma manera que un médico es profesional de la medicina y no diagnostica arbitrariamente sino que diagnostica a partir de síntomas. Cuando un médico se pone el estetoscopio y escucha los sonidos del tórax, no escucha: "Jorge, tienes el corazón,..." No escucha eso sino que escucha unos sonidos, además muy extraños, para los que está muy entrenado a diferenciar que significan una cosa u otra. Él lo que hace es interpretar una información que no es objetiva y, desde luego, en términos nada arbitrarios. No le

dice a un paciente que está enfermo porque le tiene manía, sino porque escucha determinado sonido. Si yo a un alumno le pongo un 1 en vez de un 2, no es porque le tengo manía sino porque ese día ha participado menos o su participación ha sido más pobre.

Entrevistador.- Me has comentado que tienes un grupo de alumnos muy reducido y que, además, a la mayoría ya los conocías de antes. ¿Crees que esto es determinante para utilizar este tipo de evaluación?

Entrevistado U.- A mí me da muchísima seguridad sí. De los 19 alumnos que tengo, únicamente a 4 no los conocía anteriormente, es decir, el primer día de clase de los 19 conocía a 15. En cualquier caso, son muy poquitos. Si en vez de tener 19 tuviera 80 o 90, evidentemente esto sería muchísimo más problemático, muchísimo más complicado. Pero yo creo que es una tarea que los profesores tenemos que hacer. Cuando yo daba clases en el grado a los alumnos no los conocía el primer día, entonces lo que hacía era estudiármelos, cogía las fotos de los alumnos y les daba vueltas y vueltas... Recorría bastante espacio para poder identificarlos.

En cualquier caso, es absolutamente claro que si, en vez de tener 20 alumnos, tienes 80 el procedimiento es muchísimo más complicado. Si te sirve como anécdota, cuando yo estaba en el instituto antes del año 89, tenía por intuición la misma idea. Me parecía que era importante que cada día pudiera tener una opinión más o menos precisa de lo que estaba ocurriendo en clase. Hacía lo mismo, me estudiaba a los alumnos y el sistema que utilizaba a mí me servía; lo que hacía era que cuando venían los del 3ºC, los tenía en clase y yo me quedaba con una idea de cómo había funcionado la clase en su conjunto. Tenía una escala para establecer cómo había funcionado la clase en su conjunto y, entonces, ese número o indicador lo ponía para toda la clase pero si me

había llamado la atención algún alumno en particular, por bien o por mal, a partir de esa cifra yo tiraba para arriba o tiraba para abajo. Entonces los que se han salido de la impresión general que yo he tenido para peor, si a la clase le había puesto un 3 pues a él le ponía un 2 o incluso un 1 si había destacado de una manera especialmente negativa. Y si me parecía que un alumno había destacado para bien pues a él le subía un poco esa anotación.

¿Qué me podía equivocar? Por supuesto que sí. Desde luego me equivocaba mucho más que ahora porque eran muchos más alumnos, menos tiempo, los conocía menos,... pero me podía servir para tener una cierta orientación. Si esa fuese mi única fuente de información creo que no lo estaría haciendo bien pero me servía como ayuda y me obligada a mí a estar atento.

Entrevistador.- En cuanto a la comparación con secundaria, yo he hablado con profesores que me comentan que es mucho trabajo el implantar estrategias como el cuaderno del profesor, por ejemplo, siendo mucho más fácil la realización de una evaluación final y poner esa nota...

Entrevistado U.- Yo ahí te tendría que hablar no de mi experiencia en la enseñanza media porque está alejadísima, sino de cuáles podrían ser los procedimientos a la hora de dar cabida a otro tipo de evaluaciones. A mí me parece que las evaluaciones compartidas, las evaluaciones entre iguales y las autoevaluaciones pueden dar muchísimo juego, sobre todo cuando hay bastante gente a tener en cuenta. ¿Qué pasaría si un profesor de secundaria de 4º de la ESO negocia con los alumnos que cosas vamos a tener en cuenta en una determinada Unidad Didáctica? Los alumnos lo tienen suficientemente claro como para apropiarse de estos criterios. Es decir, esto es lo que yo quiero aprender y, por tanto, lo que voy a tener en cuenta y, a partir de ahí, establecer un

procedimiento en el que sean los propios alumnos lo que vayan identificando cosas en los demás (evaluación entre pares) o cosas en sí mismo (sistemas de autoevaluación). Los teóricos siempre dicen que el mejor sistema de evaluación es el que utiliza muchas fuentes diferentes. No hay un sistema de evaluación perfecto sino que el que tiende más a la perfección es porque utiliza varias fuentes diferentes. Es como si uno fuese un cocinero. Si uno es cocinero y solamente se fija en el grado de sal que tiene el alimento pues podrá hacerlo con mucha precisión pero eso no es el alimento. Y si no se fija más que en el grado de cocción... Y si no se fija... Lo ideal es que tenga muchas fuentes de información. Pues aquí pasaría algo relativamente parecido.

Entrevistador.- Me has hablado de los instrumentos que has utilizado... Me gustaría saber si has dejado de utilizar alguno por verlo poco eficaz...

Entrevistado U.- En el Máster por ejemplo nosotros no hacemos exámenes. Solamente hago exámenes a aquellos alumnos que deciden no ir a la evaluación continua y eligen la prueba final (son las dos opciones que da la Universidad de Zaragoza). Para aquellos alumnos que van normalmente a clase no hay exámenes. En la asignatura del Grado, la de Observación, tampoco hacemos exámenes.

Entrevistador.- ¿Esa sería el principal cambio a lo largo de tu vida como docente?

Entrevistado U.- Ahora ha desaparecido por completo el tema de los exámenes sí. Si estuviera con un grupo muchísimo más grande, pues probablemente igual hacía algún examen pero ahora mismo no tengo necesidad. La justificación es muy clara; si yo estoy viendo a un alumno al que identifico permanentemente, lo estoy viendo 8 horas a la semana,... ¿Qué me va a decir ese alumno en el examen que no me lo haya dicho a lo largo de unas cuantas semanas a razón de 8 horas de clase a la semana? Es poco

probable que me diga nada distinto en un examen de lo que yo no haya podido percibir, sobre todo si tengo ganas de percibirlo. Si estoy mirando para otro lado evidentemente se me puede escapar, pero hay muy pocas probabilidades de que eso suceda. Por tanto, a mí me parece que un examen no me va a aportar nada nuevo que no haya pillado por otro camino.

Entrevistador.- En forma de trabajos a lo mejor... Tiene que haber alguna manera de que el alumno te plasma lo que tú quieres que sepa, ¿no?

Entrevistado U.- Sí, trabajos sí que hacemos porque claro, el Máster tiene una orientación profesionalizante en el sentido de que prepara para ejercer una profesión. En esa profesión el personal tiene que hacer cosas y, por ejemplo, en lo que corresponde a mi asignatura, es la que se encarga de decirles a los estudiantes cómo se hace una Unidad Didáctica. Eso es una cuestión que tiene una cierta composición instrumental, pues hacerlo en clase me parece bien. O tendrá que evaluar él a su vez a sus chicos ahí en el instituto. Pues hacer prácticas en las que él evalúe aquí como se procede y como plantea su programa de evaluación y cómo lo implementa,... me parece que es muy necesario de llevar a la práctica.

Entrevistador.- También me has dicho que has cambiado la forma de evaluar a los largo de tu etapa profesional, ¿Cuándo y por qué lo hiciste?

Entrevistado U.- El cuándo me resultaría imposible porque es una evolución muy paulatina. Llevo en el ejercicio docente en la Universidad 28 años y antes de Universidad estuve 11 o 12 años en enseñanzas medias. Normalmente he justificado los cambios por básicamente dos razones. Porque la experiencia me está diciendo que aquello funciona peor o menos bien que otras cosas, entonces no me importa nada estar

abierto a posibles cambios y luego hay muchísima aportación de la experiencia oída, a través de lo que yo he podido aprender en los cursos, en los libros, de mis compañeros, de los congresos a los que he ido... es decir, yo quiero empaparme y estoy dispuesto a aceptar que otras fuentes de información puedan corregir lo que yo estoy haciendo. Pensar que uno está en un modelo correcto y que de ese modelo no se tiene que salir a mí, en principio, me parece un error.

Entrevistador.- Entiendo pues que este cambio y aprendizaje ha sido más por motivación personal que porque te lo obligue una ley...

Entrevistado U.- La Universidad de Zaragoza permite las dos vías, de hecho a lo que obliga es a que exista una prueba final, y los profesores podemos, además de eso que es obligatorio, implantar un sistema de evaluación continua. Yo en la asignatura sobre la que tengo responsabilidad siempre he puesto un sistema de evaluación continua y siempre lo he llevado a cabo desde el año 89, con independencia de que la normativa lo exigiera o no lo exigiera. Por otro lado, las normativas no suelen ser tan extraordinariamente precisas como para que el profesor se sienta maniatado en el sentido de que piense que solo puede evaluar de esta manera. Yo todas las experiencias que he tenido y que he leído siempre dan una holgura para que el profesor haga de una manera u otra con bastante flexibilidad. Incluidas las oposiciones. A mí me ha tocado estar evaluando candidatos en oposiciones al cuerpo docente y las posibilidades de que el tribunal haga las cosas de una manera u otra son relativamente amplias, es decir, hay una cierta capacidad de maniobra.

Entrevistador.- Como miembro de la Red de Evaluación Formativa y Compartida, cambiando un poco de tercio, ¿qué ventajas crees que tiene este tipo de evaluación

formativa respecto a la tradicional más centrada en el resultado? ¿Qué te ha llevado a utilizar este tipo de evaluación?

Entrevistado U.- Probablemente sea porque en el fondo es una cuestión de un modelo de enseñanza. A mí me parece que uno de los enormes avances que, luego cada uno los ha vivido como los ha vivido, hizo en la Universidad el plan Bolonia es una frase nada más pero para mí es significativa: el intento de cambiar la Universidad de la enseñanza por la Universidad del aprendizaje, es decir, ¿el protagonismo del sistema educativo lo tiene el profesor o el protagonismo lo tiene el alumno? Entonces, yo siempre lo he entendido así, no sé si por intuición, porque cuando yo estuve estudiando algunos profesores lo hicieron de esta manera y a mí me pareció bien,... La idea de pensar siempre el hecho educativo en términos de estudiante, de alumno, a mí me parece fundamental. Entonces en las evaluaciones de tipo sumativo, de tipo final, de tipo producto,...el alumno ahí no pinta nada, es como si no existiera. Es alguien que está ahí y que al final, ni tan siquiera el mismo, sino lo que él ha hecho en un examen o en una prueba es lo que sirve. Es la desconsideración absoluta de la persona alumno. En cualquier otro sistema, en un sistema más formativo la evaluación es la excusa para ayudar al alumno a aprender, y cuando en vez de ser formativa es formadora, a su vez estamos intentando que el propio alumno de alguna manera digiera el sistema de evaluación y es el que participa no sólo en su aplicación sino en su diseño. Si vamos a hacer una Unidad Didáctica, si tenemos que diseñar una Unidad Didáctica, el alumno aprenderá mejor si sabe su finalidad, qué se va a tener en cuenta e incluso es capaz de diseñar cómo vamos a evaluar el diseño de la Unidad Didáctica. Más participación no puede haber. A mí esto me parece extraordinariamente educativo y creo en un modelo en el que el alumno es el principal sujeto de la educación y como tal sujeto es el que tiene que tomar las decisiones.

Entrevistador.- ¿Consideras que tiene algún inconveniente esta evaluación?

Entrevistado U.- A mí me parece que puede haber abusos o malos usos. Que la gente identifique la evaluación exclusivamente con la calificación y diga "bueno, si va a depender mucho de mí puedo deformar la calificación, hincharla,...". Riesgos de ese tipo existen pero se pueden mitigar mucho si el carácter de la evaluación es muy dialogado: "¿Tú crees que tienes esta nota? Vale pues inténtame convencer". Porque tú la habrás tenido como consecuencia de que los criterios que hemos establecido han sido, tú te los crees, a mí ya me has convencido de que son estos,... La aplicación de estos criterios en tu caso, a tu juicio, ha resultado en términos de una calificación, por ejemplo. Entonces muéstrame que esto es así. De alguna manera, si él es el que ha construido todo este sistema, él debería ser el que mejor lo domina a efectos de explicarlo a otro. Por ejemplo, al profesor. Esto se podría mitigar. En todo caso, son riesgos que me parece que se pueden asumir. En mi caso concreto son riesgos menores porque las relaciones profesor - alumno son muy cortas, hay muy poca distancia al ser tan pocos. De modo que estas situaciones es difícil que se den.

Entrevistador.- En cuanto a los resultados que obtienes al dejarles que participen más y tengan más relevancia en la evaluación... ¿Notas más motivación y satisfacción en ellos?

Entrevistado U.- A día de hoy, yo todavía estoy sintiendo que los alumnos se resisten, porque tomar protagonismo en la evaluación de uno mismo es algo a lo que no están acostumbrados los estudiantes. Entonces les suele pillar relativamente descolocados. No es infrecuente que haya algún alumno que te diga: "oye, que el profesor eres tú, que es una responsabilidad tuya. No me cargues a mí con este muerto", porque lo pueden vivir incluso como una amenaza. Es un riesgo que ahí está y en el que todavía tengo que

trabajar porque, desde luego, si participan en el diseño de una herramienta, de una rúbrica, de un constructo de un programa de evaluación,... lo tienen que hacer bastante convencidos de que merece la pena, de que eso les va a ayudar a aprender mejor, que, en última instancia es de lo que se trata. Es decir, la evaluación per sé yo creo que no tiene ningún sentido si se evalúa por evaluar. Si se evalúa de determinada manera es porque se piensa que, como consecuencia de esa forma de evaluar, se va a aprender más y mejor. Si no, ¿para qué? Por eso, lo que no tiene ningún sentido es evaluar sólo mediante una evaluación final y sumativa porque ahí no hay ninguna manera de enseñar mejor. Habrás enseñado como haya sido y, al final, sin que tenga nada que ver eso, vas a poner una especie de escenificación. Ya no hay ninguna posibilidad de intervenir en la enseñanza. O lo haces durante o con toda esta serie de negociaciones o no tiene ningún sentido.

Entrevistador.- ¿Cómo consideras tu relación con ellos a partir de la utilización de este tipo de evaluación? ¿Consideras que es mejor, más fluida, con más confianza,...?

Entrevistado U.- Partiendo de que, como te he dicho, somos un grupo pequeño y que ya nos conocemos, hay mucha relación durante todas las clases, durante todos los días de la semana, durante las tutorías,... La relación con los alumnos es muy intensa, pero no solamente como consecuencia de la evaluación sino como consecuencia de las clases, de las experiencias,... En este sentido, yo creo que los profesores de educación física tenemos mucho terreno ganado por la propia naturaleza de la asignatura. Los contenidos no mediatizan tanto como en otras asignaturas. A veces, cuando vas a un instituto y hablas con el de Lengua o con el de Inglés o con el de Matemáticas te dicen, es que claro, a mí me dicen que este programa lo tengo que acabar. Ellos lo viven

prácticamente como una amenaza. En Educación Física esto no es tan así, parece que es más flexible. Pero es que incluso físicamente el de educación física se mueve por entre medio del aula mientras que el de otras materias tiene que hacer un esfuerzo suplementario para, de alguna manera, integrarse en el tejido del alumnado. En ese sentido creo que lo tenemos más fácil. Luego, la propia naturaleza de la Educación Física basada en la motricidad hace que los alumnos sean mucho más espontáneos, no es tan sofisticado sino que ocurre con total naturalidad. Yo me acuerdo de que cuando estaba en el instituto, llegábamos a las reuniones de evaluación y el de Educación Física muchas veces era el que daba opiniones que para los otros eran totalmente desconocidas. Imagínate lo fácil que es para nosotros, en términos relativos, identificar como son las relaciones internas de un grupo de clase en comparación con la película que se tiene que montar el profesor de Geografía para llegar a estas conclusiones. ¿Con quién se relaciona fulano en 3ºA? El de Educación Física no tiene más que estar con los ojos abiertos. Para el de Geografía son 20 o 25 alumnos que están cada uno en su sitio y es más difícil ver quien se lleva con quien. Le cuesta más trabajo que a nosotros.

Anexo 4. Entrevista a experto en Educación Primaria (Entrevistado P).

Entrevistador.- ¿Cómo ves la evaluación dentro de todo lo que engloba la educación? ¿Qué importancia o significado le das?

Entrevistado P.- Yo creo que la evaluación forma parte del proceso de aprender, entonces es un elemento más que interviene en ese proceso. Ni más ni menos. Entonces es un recurso que uno utiliza en las clases para ayudar a que sus alumnos aprendan y me estoy desmarcando de la corriente que busca solamente calificar. Para mí eso no es importante, para mí es importante es que el alumno aprenda, así que la evaluación está al servicio del aprendizaje (primera y casi única premisa para mí). Actualmente, quizás se esté utilizando este término para lavarse las manos y decir: "Yo le pongo un 5 o le pongo un 6", y lo que prima básicamente es que haya unos criterios de calificación muy claros para lavarse las manos pero eso para mí no tiene ningún sentido.

Entrevistador.- A la hora de una posible reclamación de los padres. Mira tú tienes un 5 por esto y esto...

Entrevistado P.- No, yo he trabajado en primaria, eso no tiene ningún sentido. Menos mal que cuando yo trabajaba no tenía que calificar.

Entrevistador.- ¿No ponáis notas?

Entrevistado P.-Yo ponía un informe como dios manda a cada alumno, de un folio para cada uno. Y, a veces, con anotaciones para cada uno y explicando a los padres lo que se había hecho y la valoración. Lo importante era dar una información a las familias para que supieran qué se ha hecho, con qué sentido y lo que habían aprendido sus hijos. Eso era lo importante.

Entrevistador.- ¿Y cuántos alumnos manejabas?

Entrevistado P.- Del orden de dos sextos, dos quintos y dos cuartos o, a veces, tres. Pero bueno, aunque algunas cosas eran más personalizadas, muchas cosas eran comunes para todos. Lo importante es que si yo he hecho una Unidad de juegos de lucha en cuarto de primaria tengo que saber decir cuáles han sido mis objetivos (por qué lo he hecho, a donde quería llegar) y luego si han llegado o no han llegado, si se han implicado o no se han implicado, y si les ha servido o no,...

Este tipo de informes ayudan mucho a que las familias den valor a lo que tú das valor. Si yo pongo simplemente: progresa adecuadamente, o un 5 o un 8,... no tiene ningún sentido. ¿Para qué me sirve a mí esa evaluación? A mí no me sirve para nada. Mi objetivo como profesor es que los padres comulguen conmigo en la misma filosofía que yo estoy trabajando y que entiendan lo que trabajo y por qué trabajo y para ello tengo ese informe que me permite explicar con claridad lo que para mí es fundamental e importante y dejarlo ahí por escrito.

Entrevistador.- Y durante todos los años que has sido profesor, ¿siempre has evaluado de la misma manera? ¿Con ese informe?

Entrevistado P.- Sí, básicamente sí. Durante por lo menos 15 o 20 años y cada evaluación va cambiando.

Durante los 40 años que he trabajado he ido evolucionando y sí cuando empecé tenía que poner 8 había unos criterios detrás para poner la calificación. Pero eso para mí no era lo importante, vuelvo a insistir. Para mí lo importante es el día a día. Si yo he hecho una situación y tengo que valorar cualquier cosa que me permita, a partir de esa valoración, verter a los chavales si han conseguido o no han conseguido lo que yo

estaba buscando, o qué dificultades han tenido para conseguirlo,... ¡Eso es lo interesante! No lo otro.

Entrevistador.- ¿A la hora de realizar ese informe valorabas la progresión del alumno desde la primera clase hasta la última?

Entrevistado P.- Una cosa es ver si progresa, es decir, eso sí. Y otra cosa es ir hacia qué contenidos ha adquirido. Un alumno puede progresar de aquí hasta allá, pero puede haber adquirido la mayor parte de los conocimientos o sólo una parte de ellos. Entonces yo tengo que determinar si ha progresado por un lado y, por otro lado, qué conocimientos son los que ha aprendido, y aquí está la dificultad. Porque no está claro que es lo que tienen que aprender. Es muy fácil decir si se ha implicado o si no lo ha hecho, si ha aprendido o no ha aprendido, sí o no. Si ha progresado o no ha progresado, sí o no.

Lo difícil es tener tú los criterios claros de lo que quieres que aprendan tus alumnos con aquellas clases, y eso es lo que falla. El profesor ha de tener claros cuáles son sus objetivos, los propios de la Educación Física, y sí eso no está claro cuando hagamos voleibol vas a evaluar si hace 10 toques de dedos consecutivos, y no vas a valorar la esencia del voleibol que es "en un enfrentamiento colectivo, que pueden ser 2 vs 2, saberse desenvolver con soltura para ganar el punto al adversario o para determinar pequeñas estrategias o habilidades que le permitan ganar al adversario. De este modo tu utilizarás tus toques, tus recursos, al servicio de tu estrategia o intencionalidad".

Entrevistador.- ¿Y cómo determinabas que un alumno había adquirido un conocimiento al final de una UD?

Entrevistado P.- No, no. Lo hacía al final de una sesión. He puesto una tarea concreta a realizar. En esa tarea determino si de 10 veces que lo has intentado lo has conseguido 5, 2, 1 o ninguna. Pero esto es lo menos importante. Lo más importante es que tú me digas por qué. La evaluación está al servicio de la reflexión, para que yo te haga reflexionar a ti sobre donde estas y que es lo que tienes que aprender para volver a intentarlo de nuevo y volver a progresar. Ese es el sentido. Entonces, no es tanto saber si estoy aquí o allí. Sino hoy estoy aquí, ayer estaba aquí y ¿qué he hecho para ir de aquí a aquí? Esto es lo que me genera el aprendizaje.

En mi opinión es fundamental estar preguntando constantemente en clase, ¿y esto como lo has hecho? Y el alumno me dice, regla de acción, si hago esto, consigo aquello. Esto lo ponemos en práctica otra vez y el alumno se da cuenta de que lo ha hecho mejor, sabiendo el porqué de haberlo hecho mejor. Lo importante no es tener un 2 o un 8, sino este proceso. Yo utilizo la evaluación para que el alumno sepa dónde está y, a partir de ahí, hacer una reflexión que me lleve a mejorar su manera de actuar.

Te voy a poner un ejemplo. Si propongo un juego de lucha en el que se tienen que robar unos pañuelos por equipos y les doy dos minutos. Unos han robado tantos y los otros menos. ¿Qué han hecho aquellos para conseguir tantos? Levanta la mano uno y me dice: hemos hecho un 2 vs 1. Ah, ¿y eso qué es? Voy preguntando continuamente. El otro me responde: pues yo le ataco por un lado y mi compañero por el otro. Ah, ya sabéis lo que tenéis que hacer.

La evaluación es constante en la clase, pero está como ves al servicio de la reflexión, al servicio del aprendizaje.

Entrevistador.- Y si ves que un alumno responde a las preguntas, se implica en clase, progresa,... ¿Tú te lo anotas de cara a ese informe final?

Entrevistado P.- Podría anotarlo, pero no es mi máxima preocupación. A mí lo que me interesa y me apunto es lo siguiente, te pongo un ejemplo: jugábamos al gavián en el que hay tres contra uno y tienen que coger balones de un sitio para llevarlos a otro, habiendo un gavián que se lo impide. ¿Tú cuantos intentos has hecho? "10". ¿Cuántas veces has pasado la pelota al otro lado? "Ninguna". Y el compañero ha hecho 5 intentos y ha pasado 4 veces. Y lo apunto. Al día siguiente volvemos a jugar. ¿Te acuerdas que ayer hiciste 10 intentos y no pasaste ninguna vez? A ver qué tal hoy.

¿Con eso que estoy haciendo? Utilizo la evaluación de ayer para generar en ti interés y motivación para que hoy vayas a dar el 100 % de tus posibilidades y pongas en práctica los aprendizajes que vimos ayer que te dan la posibilidad de mejorar tu actuación.

Yo claro que cojo notas y noto si progresas porque ayer no pasabas ninguna vez y hoy 3, pero has pasado tres veces no por azar, sino porque tú has puesto en práctica unos conocimientos que a lo mejor te dieron otros, o bien tú mismo descubriste para actuar mejor. Y eso es lo importante.

Entrevistador.- Por lo que me estás diciendo, eras tú el que les preguntaba y el que les incitaba a reflexionar... ¿Alguna vez los ponías por parejas y ponías en marcha una coevaluación?

Entrevistado P.- Sí, pero con pautas claras. Ellos tienen que saber dónde tienen que fijar su atención. Imagínate que estás haciendo un trabajo de expresión corporal y en un momento determinado, cuando suene la música, ellos tienen que hacer una inmovilización y yo pongo ahí a un alumno que me controla si su compañero lo hace. Esta es la tarea, ¿la cumplís o no la cumplís? Tú como actor sabes si la estás haciendo o no, pero tienes un espectador que está valorando si es o no.

Otro ejemplo: tú les das una música que tiene unas características determinadas y ellos tienen que inventar algo y tú les das unos criterios para evaluar. A él y al observador. ¿Se ajusta a la música? ¿Es original? ¿Es capaz de captar la atención de los espectadores? Estos son los objetivos que yo pretendo con este trabajo y yo quiero que tú, actor, estés al quite porque tú lo has creado y tienes que ser fiel a eso que yo te he planteado y tú, observador, estés atento a esto. ¿Qué ocurrirá con este observador? Cuando a él le toque, va a tener reforzados todavía más con qué criterios tiene que actuar.

Entrevistador.- De modo que tu das mucha importancia a la participación del alumnado en esta evaluación entiendo...

Entrevistado P.- Claro, claro. Es que la evaluación no se la hago yo y la escondo sino que la hace él o la hacen los otros o la hago yo, pero para dártela rápidamente porque el sentido que tiene la misma es que yo te la doy para que tú aprendas y para que sepas donde estás.

Por ejemplo, tú tienes talonado en el polideportivo 10, 14, 18, 20 metros con conos y tú le dices a un chaval de primaria, cuando de la salida voy a contar 6 segundos. Por otro lado, habrá dos alumnos que cuando yo diga 6 me dirán dónde estaba el corredor. Un niño de primero o de segundo de primaria no entiende lo que es un segundo y 14 centésimas, pero si yo le digo "estabas en el cono rojo o en la zona verde" le llama más la atención. Ellos saben que son verde en velocidad o rojo en velocidad, pero a lo mejor en lanzamiento de peso, ellos están en diferente zona. Ellos tienen que saber quién son y cuál es su marca estabilizada. A partir de ahí vamos a trabajar, ¿qué haremos para mejorar la velocidad? Trabajar la salida preguntando al alumno acerca de la manera en que la hace. "Y cuando sales, ¿corres todo el rato o al final te dejas ir? Solamente trabajando esos parámetros relacionados con la posición, con el espacio, con el tiempo... puede haber mejoría significativa. Imagínate que un crío que estaba en verde ahora es capaz de pasar a azul, ¿Por qué? Este chaval no solamente ha progresado, sino que ha adquirido los conocimientos que le han permitido progresar, aprendiendo a reflexionar y a aprender. Así, los alumnos son capaces de, por sí mismos, ante una situación, reflexionar qué hay que hacer, es decir, el aprender a aprender. Para esto hay que tener claro cuáles son tus objetivos, cuál es tu papel, cómo tienes que hacerlo,... hay que darle muchas vueltas a la cabeza y meter la pata muchas veces.

Entrevistador.- A final de una unidad didáctica, ¿has tenido alguna vez una conversación con un alumno sobre su desempeño?

Entrevistado P.- Yo no hacía todo esto únicamente al final, sino que lo hacía durante el proceso. Al final podemos hacer una valoración, por ejemplo, vamos a esquiar. Yo iba a esquiar con los críos e íbamos 5 o 6 días. El último día les pasaba un cuestionario, en el que se preguntaba acerca de si habían o no progresado, sobre qué habían aprendido,...

Debían decirlo ellos, porque yo me puedo hacer una idea pero no estoy apuntando todo el día. Así que el informe final lo iban a hacer ellos, habiendo hecho yo previamente un informe con lo que pretendía con esa actividad para que la familia se enterara. La autoevaluación del alumno yo la pasaba tal cual al informe final de esa UD. Si yo veía que en algún momento alguien se minusvaloraba o se sobrevaloraba, hablaba con él para que me lo justificara.

Entrevistador.- ¿Consideras que es importante enseñar a los alumnos que lo importante no es la calificación?

Entrevistado.- Y a las familias. Yo de entrada a todos los aprobaría. No suspendería a ninguno, por filosofía personal. La escuela no es un lugar donde yo creo que tenga que juzgar al personal. Yo he tenido alumnos por los que no hubiera dado un duro y son personas hechas y derechas, responsables, trabajadoras,... y otros que al revés. Yo lo que tengo que hacer es potenciar al alumno para que él se desarrolle lo mejor posible y sea lo mejor persona posible. Entonces yo me sirvo de esta calificación para animarles, para estimularles, para ayudarles y no para calificar por calificar, que es lo que se está buscando para lavarse las manos y decir pues a mí que no me pase nada que lo tengo todo aquí escrito...¡En educación física...! ¿Nos tenemos que comer el tarro de esta manera?

Entrevistador.- Cambiando un poco de tercio, ¿tenías tu alguna manera de evaluarte a ti mismo?

Entrevistado.- Sí, esto es una labor constante. Llegaba a casa y decía: "hoy no me ha salido bien" y constato que esta situación o propuesta no funciona o es inalcanzable para

ellos porque su zona de desarrollo próximo está muy lejos para ellos, por ejemplo. Pero esto ya lo hacía incluso cuando estaba en la práctica.

Yo estaba acostumbrado a llevar alumnos de prácticas, me encantaba, y solía discutir o dialogar con ellos sobre esto. Yo iba a clases con ellos y les veía trabajar con los niños y, en muchas ocasiones, lo que hacían era poner en práctica una situación y, a los diez minutos, la cerraban y ponían en práctica otra. Con lo cual exponían durante 5 minutos o más, los alumnos trabajaban 3 o 4 minutos, cortaban y ponían otra. Entonces en una sesión de 45 minutos o 1 hora igual hacían 7 u 8 situaciones. Eso no va a ningún lado. El niño necesita tiempo para aprender y hay que repetir las cosas. Yo te puedo decir que en una unidad de juegos colectivos para tercero o cuarto de primaria, con 4 situaciones nos pegábamos 7, 8, 10 sesiones. Ahora, esas 4 situaciones hay que saberlas explotar. A lo que voy. Si tú estás ahí como profesor, tú ya ves si lo que estás proponiendo alcanza el nivel o no alcanza el nivel para lo que tú habías diseñado aquello. Tú quieres que aprendan una serie de cosas y la situación está al servicio de ese aprendizaje. Si tú la pones en práctica y ves que no va, a lo mejor es que hay que poner más balones o hay que agrandar el espacio o tú has de redefinir la situación porque no encaja. En aquel momento, tú la rectificas así que la autoevaluación el profesor y de lo que está haciendo es ya allí y si luego te vas y dices "esto ha funcionado muy bien" yo me lo apuntaba. Cada día me apuntaba lo que ocurría en cada clase. Tenía unas plantillas y sabía lo que hacía cada día.

Esto, además, también me permitía al final de cada trimestre saber si los había tenido en el dominio 1, en el dominio 2,... y cuánto tiempo.

De modo que sí, utilizaba la autoevaluación para determinar si algo había servido, no había servido, qué es lo que he hecho, qué me falta por hacer, qué haré el próximo día, cómo he modificado dentro de una sesión una propuesta que he lanzado para ajustarla más y que les sirva mejor a los alumnos para aprender,...

Entrevistador.- En esas fichas que creabas tomabas alguna nota sobre los alumnos, sobre la actuación y participación que tenían en clase...

Entrevistado P.- No, generalmente no. Si había algún incidente sí. Normalmente en clase no hay problemas, no hay conflictos. Todo el mundo tiene claro a qué se va allí, a aprender, no a enredar al compañero porque, además, no hay tiempo para enredar. Te tengo enganchado todo el rato con el tema de que tú tienes que aprender y yo te estoy proponiendo constantemente recursos, tareas,... que te enganchen a ti. Además, te estoy dando feedbacks constantes acerca de si aprendes o no aprendes y qué es lo que aprendes, ¿cómo se va a desenganchar una criatura? Es muy difícil. Claro que a todos no les gusta el bádminton o a todos no les gusta la carrera de larga duración, pero por lo menos, hay que tratar de proponer tareas que sean lo suficientemente significativas para ellos y que se enganchen. Ahí es donde está el profesor.

Entrevistador.- Nunca has llegado a decir: "oye que estoy cansado de apuntar todo, todos los días,..."

Entrevistado P.- No. yo no apuntaba tanto. Yo apuntaba lo que hacíamos cada día y era un placer hacerlo porque sabía que era útil tanto para ellos como para mí, por tanto nunca ha sido una carga. Yo recuerdo que hace muchos años, hacía la batería Eurofit y yo no sabía por qué lo

hacía. No lo sabía. Para los críos aquello era un machaque. El test de Couper aún me lo recuerdan. ¿Para qué nos hacías aquella prueba de 12 minutos? Y yo tampoco sabía por qué. ¿Para que servía que uno hubiera dado más o menos vueltas?

Esto hasta que no lo descubres eres capaz de pasarlo todos los años pensando que aquello es un elemento que te sirve para evaluar, y no es así. Esto te sirve para saber dónde estás y, a partir de ahí, mejorar tu resistencia aeróbica o lo que sea.

Entrevistador.- ¿Has recibido algún curso de formación sobre este tipo de evaluación que se está llevando ahora?

Entrevistado P.- No, de evaluación en concreto no. He recibido muchos cursos en los que la evaluación formativa era uno de los temas de los que se hablaba, pero específico de evaluación formativa no. Sí que es verdad que he estado en cursos, conferencias, ponencias,... en los que se hablaba del poder de la evaluación. También tengo revistas que tratan este tema,... A mí la educación física me apasiona de modo que yo estos temas los leo y los sigo.

Lo que no me miro ni me gusta es el rollo este que han sacado aquí sobre criterios de evaluación y sus correspondientes estándares de aprendizaje, mediante lo cual se intenta pasar a todos por el aro y controlar haciendo que el profesorado se machaque durante horas diseñando situaciones de evaluación para saber si finalmente le ponemos un 8, un 9 o un 4. No tiene ningún sentido. El reducir a eso la Educación Física es horrible, es quitarle toda la esencia. Como te he dicho, la evaluación está al servicio del aprendizaje. Claro, vendrá esta gente y te dirá: "no, no, esto está al servicio del aprendizaje". Y no, esto está al servicio de ti. Para curarte en salud.

En mi opinión, hay que ser críticos con estas personas. Yo tengo derecho a discrepar. Todo este rollo que se ha generado en torno de la evaluación a mí me parece que es una autocomplacencia del personal.

Entrevistador.- ¿Tal vez con el objetivo de objetivar todo al máximo?

Entrevistado P.- Pero eso es muy americano todo. Por encima de todo tiene que haber un concepto de lo que para ti significa educar: la persona. Hay que meter a la persona en medio de todo. Yo creo que en muchas ocasiones, con estos rollos se pierden muchas energías y no se pone al que aprende en el centro del sistema sino que se pone al que se evalúa, no al que aprende, a la persona que aprende.

Entrevistador.- También perjudica a los profesores, ¿no?

Entrevistado P.- ¡Cuántas horas meten los profesores a estos rollos! Tú preguntas a profesores de primaria y están hasta las narices. Todo el mundo se va quejando de que tienen que hacer plantillas, tenerlo todo claro y no les da tiempo a prepararse las clases. Y total, ¿para qué? ¿Qué se consigue con esto? Nada.

¿Quién te determina a ti que esos criterios de evaluación, que esos estándares son los adecuados? Porque para mí los de Educación Física de Primaria no son los adecuados. Y si yo hubiera tenido que hacerlo, hubiera elegido otros estándares y otros criterios. Con lo cual, si partimos de que yo no estoy de acuerdo con eso que tú pretendes que yo evalúe,... Me piden que evalúe habilidades y me determinan que en baloncesto lo importante es la habilidad, por ejemplo. Yo pienso que no. En deportes colectivos es importante que progresen para adelante, que tengan un control significativo del móvil

individual y colectivo,... hasta aquí la técnica. Pero también es importante que generen estrategias para superar al adversario, para crear una relación de fuerzas a tu favor,... Aquí esta lo bonito, lo que tienen que aprender ellos para gestionar una situación de deporte colectivo. Si no puedo tirar, paso, y si no puedo hacer ni lo uno ni lo otro, controlo.

En definitiva, yo no estoy muy de acuerdo con los estándares que han salido porque no tocan lo fundamental de los aprendizajes de las actividades que se ponen en juego. Y para eso hay que saber.

Te pongo un nuevo ejemplo, el bádminton. Tienes un estándar de aprendizaje que te valora si golpea con la raqueta de una forma o de otra,... Yo trabajaba muy poco los golpes en bádminton sino que trabajaba más la intencionalidad del juego. Con lo cual, los estándares hay que ponerlos en tela de juicio.

**Entrevistador.- ¿Cuáles crees que son los objetivos de estos estándares?
¿Objetividad?**

Entrevistado P.- No lo sé. Porque es lo que está de moda, no sé. Y no estoy acusando a nadie, pero sé de lo que estoy hablando.

Y luego dices: "en educación física..." que podemos hacer mil cosas, mirar al alumno a la cara. ¿En qué área existe la posibilidad de que se impliquen tanto como en la nuestra? Yo recuerdo que cuando los alumnos bajaban por la escalera hacia la clase de educación física venían con una alegría brutal, diciendo "¿y hoy que haremos?", "te acuerdas ayer lo que hicimos",... eso no tiene precio. Que te entren todos con ganas de comerse la clase... Este es un valor brutal para poder educar a través de nuestra asignatura. Pero hay que tenerlo claro. Yo no puedo machacar al alumno, no puedo quitarle esa ilusión. Es

un arma educativa brutal en la que hay que colaborar con otros, "tío, tú eres un chupón". Dime en que asignatura puedo yo poner en evidencia realmente a un chaval de que no considera a los demás, no ha sabido aceptar una derrota, no ha sabido vencer,... Si yo te hago a ti consciente y te doy recursos para gestionar la victoria, para gestionar la derrota, te estoy ayudando enormemente. El gimnasio o la clase es un laboratorio impresionante para hacer personas, pero has de tenerlo claro.

Entrevistador.- En mi opinión, también creo que puede ser difícil para personas que han sido educadas de una manera, primando la calificación y demás, cambiar el chip y ver la evaluación como tú la ves.

Entrevistado P.- Yo he tenido que luchar mucho contra eso. La clave está en saber. Cuando no se sabe de las cosas, harás lo que has hecho siempre. Si tú sabes estas cosas, buscarás la sabiduría de aquellas cosas. Pero para eso hay que ser tenaz, persistente, no dejar nunca de aprender, reflexionar, compartir con otra gente, hay que tener un espíritu crítico permanentemente con lo que haces, con lo que ves y, por otro lado, hay que tener siempre una apertura de miras para dejarte interpelar por cualquier persona, por cualquier situación. Yo he ido a hacer muchos cursos, he dado muchos cursos y he conocido a mucha gente, he visto muchas ponencias sobre este tema de la Educación Física. De todo he aprendido algo, no se puede ir por la vida pensando que uno lo sabe todo y que los demás no saben nada. Yo creo que de todo el mundo se puede aprender y así, al final, construyes tu propia sabiduría, tu propia forma de entender.

Yo me veo con tu edad y yo hacía lo que me habían enseñado y, poco a poco, vas aprendiendo. Es un proceso lento. Encuentras a lo largo de la vida profesional, si te apasiona lo que haces, puntos de inflexión que te hace a ti reflexionar, reubicarte, captar aquello y mejorar.

Anexo 2. Análisis de las entrevistas.

1. Análisis de la entrevista con experto en Educación Secundaria (Entrevistado S).

Unidad de información (S.1)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>Yo creo que combino las dos maneras. Como bien sabrás en estos 25 años, el sistema educativo ha cambiado 5 veces, y los sucesivos legisladores o técnicos contratados para diseñar los sistemas de evaluación, han querido de una u otra manera dejar su impronta. Esa impronta viene también definida por los trabajos teóricos que se hacen sobre la evaluación que se hacen en Universidades,... Sin embargo, desde mi punto de vista, creo que hay algunas cosas que quedan claras se llamen como se llamen. Yo considero que hay que evaluar tres cosas en educación física: comportamiento, conocimientos teóricos que puedan ser adquiridos y aprendizajes técnico-tácticos de cuestiones motoras. En en caso de mi centro, nosotros lo denominamos conceptos, procedimientos y actitudes, que se valoran de distinta manera. A los procedimientos, es decir, a</p>	<p>Para calificar a mis alumnos empleo tanto las pruebas finales (teóricas y prácticas) como el proceso que han seguido.</p> <p>Durante estos últimos 25 años, el sistema educativo ha cambiado 5 veces. Sin embargo, a pesar de todos estos cambios, yo creo que en Educación Física hay que evaluar tres cosas: comportamientos, conocimientos teóricos y aprendizajes técnico-tácticos, independientemente de cómo se llamen. En mi centro lo llamamos conceptos, procedimientos y actitudes, y damos mayor importancia a los procedimientos (60% de la nota).</p>	<p>Para calificar a mis alumnos empleo tanto las pruebas finales (teóricas y prácticas) como el proceso que han seguido.</p> <p>A pesar de los numerosos cambios que ha habido en el sistema educativo durante los últimos años, yo creo que en Educación Física hay que evaluar tres cosas: comportamientos, conocimientos teóricos y aprendizajes técnico-tácticos.</p>

todo lo relacionado con el comportamiento motor le damos un valor de 60 %, lo que sería 6 puntos de la nota final. Por su parte, dentro de las actitudes, que es lo que entendemos por puntualidad, respeto a los compañeros, recogida de material, interés por la propia tarea. Luego estarían los conceptos teóricos. En cada evaluación, siempre tenemos o un trabajo teórico (individual o en grupo) o un examen, micro-examen, en el que intentamos que los contenidos que entren sean significativos, sin avasallar a los alumnos con infinidad de teoría, porque no nos gusta perder mucho tiempo de clase no haciendo cosas prácticas (de modo que son de muy corta duración). Colgamos la documentación en un blog. Si tuviéramos más horas como en otros países, yo dedicaría más tiempo a cuestiones teóricas (normas de deportes, primeros auxilios, nutrición,...)

En cuanto a los conceptos, en cada evaluación, siempre tenemos o un trabajo teórico (individual o en grupo) o un micro-examen, en el que intentamos que los contenidos que entren sean significativos. Además, no nos gusta perder mucho tiempo de clase no haciendo cosas prácticas (de modo que los micro-exámenes son de muy corta duración)

Unidad de información (S.2)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>En la ESO valoramos actitudes 30 % y el bachillerato 20%. Esto se decide en el departamento. Siempre metemos un poco de teoría. Ej. En bchto plan de entrenamiento y en tercer trimestre batería eurofit. Ellos diseñan su plan de entrenamiento como si la batería eurofit fuera una competición final contra ellos mismos, cogiendo datos de años anteriores e intentan superarse. Hacemos periodo preparatorio, periodo precompetitivo (intermedio) en el que incrementamos las cargas y finalmente modelamiento para la competición.</p> <p>A nivel teórico tienen que hacer su plan de entrenamiento, diseñar una ficha sencilla (calentamiento, ejercicios de aspectos coordinativos y la parte central de entrenamiento funcional y resistencia). 5 semanas, 5 fichas. El otro día el entrenamiento lo hago yo. En este caso no he hecho examen, he tenido en cuenta estos trabajos.</p>	<p>Siempre metemos un poco de teoría. Por ejemplo, los alumnos de bachillerato diseñan su plan de entrenamiento como si la batería eurofit fuera una competición final contra ellos mismos, cogiendo datos de años anteriores e intentando superarse.</p> <p>Entonces, a nivel teórico ellos tienen que hacer su plan de entrenamiento diseñando una ficha sencilla que incluya calentamiento, ejercicios coordinativos y parte central de entrenamiento funcional y resistencia.</p> <p>Estos trabajos son tenidos en cuenta para la nota.</p>	<p>En todos los cursos metemos un poco de teoría. Por ejemplo, los alumnos de bachillerato diseñan su propio plan de entrenamiento como si la batería eurofit fuera una competición final contra ellos mismos, cogiendo datos de años anteriores e intentando superarse.</p> <p>Trabajos como este plan de entrenamiento son tenidos en cuenta para la nota.</p>

Unidad de información (S.3)	Proposición de síntesis	Interpretación
Sí, exactamente. Son micro-exámenes, no duran más de 20 minutos. Se hacen en el pabellón tumbados.	Sí. Además, estos micro-exámenes no duran más de 20 minutos y se hacen en el pabellón tumbados	Cuando empleamos los micro-exámenes, solamente tenemos en cuenta esta nota para el apartado de conceptos.

Unidad de información (S.4)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>Me gustaría mucho, de hecho entiendo que es la manera más lógica. Pero por ejemplo, en bachillerato tengo 35 alumnos, voy de culo en clase para valorar la técnica al final. El proceso, en el plan de entrenamiento por ejemplo, mientras ellos trabajan yo estoy constantemente dándoles feedback, preguntándoles por qué hacen eso,... de alguna manera considero que estoy evaluando sus actitudes, cuando están distraídos, cuando molestan a otros, tomando nota de este proceso. La técnica tendemos a evaluarla al final de alguna manera por optimizar el momento. También creo que puede haber métodos más interesantes. Mientras practican sí que damos feedback. Yo creo en la evaluación del proceso y también creo que deberíamos trabajar más para sistematizarlo.</p>	<p>La técnica tendemos a evaluarla al final de alguna manera por optimizar el momento, ya que el número de alumnos es muy elevado, aunque también creo que puede haber métodos más interesantes.</p> <p>Durante las prácticas sí que damos feedback, preguntando el por qué hacen una determinada cosa. De este modo, considero que estoy evaluando sus actitudes, cuando están distraídos, cuando molestan a otros. Tomo nota de este proceso.</p> <p>También creo en la evaluación del proceso y creo que deberíamos trabajar más para sistematizarlo.</p>	<p>La técnica tendemos a evaluarla al final de alguna manera por optimizar el momento, ya que el número de alumnos es muy elevado, aunque también creo que puede haber métodos más interesantes como puede ser la evaluación del proceso. Deberíamos trabajar más para sistematizar esto.</p> <p>Además, durante las prácticas sí que damos feedback, preguntando el por qué hacen una determinada cosa. De este modo, considero que estoy evaluando sus actitudes y tomo nota de este proceso.</p>

Unidad de información (S.5)	Proposición de síntesis	Interpretación
Porque en Jaca no hay ciclos, de tal manera que hay 13, 14 chicos que si estuvieran en Huesca o en Zaragoza no estarían ya en el instituto. Son chicos que llevan muchas pendientes de primer y segundo trimestre pero que son muy jóvenes para irse a vivir fuera y hacer un ciclo.	El gran número de alumnos en bachillerato se debe a que en Jaca no hay ciclos, de modo que hay 13 o 14 alumnos que si estuvieran en Huesca o en Zaragoza no estarían ya en el instituto.	El gran número de alumnos en bachillerato se debe a que en Jaca no hay ciclos, de modo que hay 13 o 14 alumnos que si estuvieran en Huesca o en Zaragoza no estarían ya en el instituto.

Unidad de información (S.6)	Proposición de síntesis	Interpretación
Sí, podría hacer una atención más individualizada, tanto en el aspecto evaluativo como en los demás.	Sí, podría hacer una atención más individualizada, tanto en el aspecto evaluativo como en los demás.	En caso de no tener tantos alumnos, podría hacer una atención más individualizada, tanto en el aspecto evaluativo como en los demás.

Unidad de información (S.7)	Proposición de síntesis	Interpretación
Como te he dicho antes, ellos hacen sus fichas, que en verdad ya es una evaluación, permitiendo la mejora del alumno. Esto siempre desde un punto de vista teórico. En cuanto a la práctica, no	Desde el punto de vista teórico, los alumnos hacen sus fichas, que en verdad ya es una evaluación que permite su mejora. En cuanto a	Para valorar el proceso desde el punto de vista teórico, los alumnos hacen sus fichas, que en verdad ya es una evaluación que permite su

<p>disponemos de fichas para sistematizar, nos basamos en el feedback.</p> <p>Además, en cuanto a la elección de los contenidos que vamos a abordar, en nuestro centro preferimos hacer varias cosas, no solo centrándonos en dos contenidos por curso (como se ha hecho en algún instituto en el que he estado) de tal manera que las Unidades Didácticas duran entre 6 y 10 sesiones, de tal manera que la posibilidad de mejora disminuye muchísimo pero el abanico de cosas que tratan los alumnos es mucho mayor.</p>	<p>la práctica, no disponemos de fichas para sistematizar, nos basamos en el feedback.</p> <p>Además, tratamos de abordar varios contenidos por curso, de tal manera que las Unidades Didácticas duran entre 6 y 10 sesiones, disminuyendo la posibilidad de mejora.</p>	<p>mejora. En cuanto a la práctica, no disponemos de fichas para sistematizar y nos basamos en el feedback.</p> <p>Además, tratamos de abordar varios contenidos por curso, de tal manera que las Unidades Didácticas duran entre 6 y 10 sesiones, disminuyendo la posibilidad de mejora.</p>
--	--	---

Unidad de información (S.8)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>Sí, ahora estamos tratando el entrenamiento y combinamos un día de entrenamiento con otro de micro enseñanza. Un alumno trae una clase preparada, la da y el resto de compañeros, con una ficha, lo observan, le puntúan y valoran la diversión, el aprendizaje,... aquí hay coevaluación. Cuando uno lleva 25 años en la educación, tiene un sistema de evaluación que funciona,...</p>	<p>Normalmente empleamos la evaluación tradicional (profesor-alumno) porque es la más fácil. Aunque no es la más eficaz o educativa, cuando se te junta toda la burocracia de las faltas, tutorías en los pocos huecos que hay durante la mañana,...</p>	<p>Normalmente empleamos la evaluación tradicional (profesor-alumno). Aunque no es la más eficaz o educativa, cuando se te junta toda la burocracia de las faltas, tutorías... en los pocos huecos que hay durante la mañana, la verdad que vas un poco a lo fácil.</p>

<p>También, en ocasiones, cuando los alumnos trabajan en grupo hacemos que se repartan la nota entre ellos (se suelen crear conflictos duros e interesantes a la vez: alumnos que le echan geta y no trabajan, alumnos que han trabajado más pero no se atreven a pedir más nota,...). Este tipo de trabajos son realizados por los alumnos en clase, de tal manera que yo lo estoy viendo y siguiendo, y puedo pedir explicaciones de las notas (cuando estas me chirrían) ya que tengo una idea bastante clara de cómo ha trabajado cada uno dentro del grupo.</p> <p>Esto lo empleamos de manera esporádica. Normalmente empleamos la evaluación más tradicional: profesor alumno porque es la más fácil (no la más eficaz o educativa) pero al fin y al cabo cuando se te junta toda la burocracia de las faltas, tutorías en los pocos huecos que hay durante la mañana,... la verdad que vas un poco a lo fácil, ya que la otra opción implica un trabajo previo que a veces no tengo. Me gusta utilizarlo en algún momento puntual, pero el 85% de la evaluación es tradicional: profesor alumno.</p>	<p>a lo fácil.</p> <p>Sim embargo, en algunas ocasiones también empleamos otros métodos, como la coevaluación. Por ejemplo, ahora que estamos tratando el entrenamiento, un alumno trae una clase preparada, la da y el resto de compañeros con una ficha lo observan, le puntual y valoran.</p> <p>En otras ocasiones cuando los alumnos trabajan en grupo hacemos que se repartan la nota.</p>	<p>En algunas ocasiones también empleamos otros métodos como la coevaluación, debiendo los alumnos valorar a un compañero que da la clase (ejemplo de bachillerato con entrenamiento).</p> <p>En otras ocasiones, cuando los alumnos trabajan en grupos hacemos que se repartan la nota entre ellos.</p>
--	--	--

Unidad de información (S.9)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>Sí, en ocasiones les pregunto y les digo que si no te vas muy arriba o muy abajo de lo que yo he puesto, me va a servir tu nota. No para una evaluación pero sí para determinadas Unidades Didácticas.</p>	<p>Sí, en ocasiones les pregunto y les digo que si no te vas muy arriba o muy abajo de lo que yo he puesto, me va a servir tu nota. No para una evaluación pero sí para determinadas Unidades Didácticas.</p>	<p>Hay veces que les insto a autoevaluarse en determinadas Unidades Didácticas. Si no se va su nota mucho de la que yo considero como adecuada, tomo la suya.</p>

Unidad de información (S.10)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>Sí, eso siempre. También les hacemos arbitrar.</p>	<p>Sí, eso siempre. También les hacemos arbitrar.</p>	<p>Cuando les insto a que se autoevalúen, les preparo algún tipo de ficha.</p>

Unidad de información (S.11)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>Sí, pero en el sólo tomo notas con respecto al comportamiento de los alumnos. Es la única referencia que tengo cuando tengo que poner la nota a final de la evaluación con respecto a las actitudes. Pierdo 5 o 6 minutos al final de la clase y pongo anotaciones muy sencillas: Negativos y Positivos. Esta parte (2 puntos de actitudes) no es objetiva.</p>	<p>Sí, pero en el sólo tomo notas con respecto al comportamiento de los alumnos. Es la única referencia que tengo cuando tengo que poner la nota a final de la evaluación con respecto a las actitudes. Pierdo 5 o 6 minutos al final de la clase y pongo anotaciones muy sencillas: Negativos y Positivos. Esta parte (2 puntos de actitudes) no es objetiva.</p>	<p>Tengo un cuaderno para tomar notas después de clase. En él, únicamente tomo notas respecto al comportamiento de los alumnos. De hecho, es la única referencia que tengo para poner la nota a final de la evaluación con respecto a las actitudes.</p>

Unidad de información (S.12)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>En determinadas Unidades Didácticas sí. Por ejemplo en la de entrenamiento que estamos haciendo ahora mismo (he planteado mal el peso porque me he dado cuenta de que era poco, mucho,...). En UD como estas sí que toman notas de cara al trabajo que tienen que presentar.</p>	<p>En determinadas Unidades Didácticas como la de entrenamiento, sí. Estas notas las toman de cara al trabajo que tienen que presentar. Son anotaciones de tipo: he planteado bien o mal el peso, era mucho, era poco,...</p>	<p>En determinadas Unidades Didácticas como la de entrenamiento, los alumnos tienen unas fichas donde apuntan su progresión. Estas notas las toman de cara al trabajo que tienen que presentar.</p>

Unidad de información (S.13)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>No siempre, pero muchas veces sí. Por ejemplo en combas o gimnasia deportiva. En combas tenemos una evaluación con 40 posibles saltos donde ponen mal, regular, bien y muy bien, diciéndoles yo a que se corresponde cada una de esas valoraciones. Antes de empezar la Unidad Didáctica de combas hacen esa hoja por parejas para ver el nivel que tienen. Además, a la hora de poner la nota final de la Unidad, esta hoja también me sirve para ver su evolución.</p> <p>En la Unidad Didáctica de gimnasia deportiva ocurre algo similar, les ponemos unos vídeos donde aparecen varios aspectos técnicos, tras lo cual ellos tienen que intentar hacer los que crean ser capaces de hacer.</p> <p>Lo hacemos en aquellas unidades en las que es fundamental analizar la evolución.</p>	<p>Realizamos evaluación inicial en aquellas unidades en las que es fundamental analizar la evolución como es el caso de combas o gimnasia deportiva, por ejemplo.</p> <p>A la hora de poner la nota final de la Unidad, esta hoja inicial sirve para ver la evolución de los alumnos</p>	<p>Realizamos evaluación inicial en aquellas unidades en las que es fundamental analizar la evolución como es el caso de combas o gimnasia deportiva, por ejemplo.</p> <p>A la hora de poner la nota final de la Unidad, esta hoja inicial sirve para ver la evolución de los alumnos</p>

Unidad de información (S.14)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>No, cada grupo es completamente diferente. Hay grupos donde hay conflictos constantes donde es difícil plantear esto. Es muy bonito plantear cosas novedosas pero hay que tener en cuenta también la burocracia que implican (la familia te quita mucho tiempo de la tarde y por las mañanas hay días con 5 o 6 horas lectivas) y el trabajo extra para los chicos y, por otro lado, los grupos conflictivos que en ocasiones se juntan y donde es muy difícil utilizar esas estrategias de evaluación.</p> <p>También creo que hay un déficit importante en primaria (no estoy echándoles toda la culpa a ellos ya que nosotros también tenemos nuestra parte de culpa) a la hora de implicar a los chicos en su aprendizaje. Un buen ejemplo de esto es A.L. Él daba mucha importancia a los chicos, y ellos con 8 y 9 años hacían unas fichas y unos controles de carrera continua impresionantes. Esto no se hace, lo hace únicamente gente especial. No se convencen los niños de primaria de que son capaces de hacer mucho más de lo que se les pide. Si se realizara este trabajo, llegarían a secundaria mucho más autónomos, más preparados, con más iniciativa,...</p>	<p>Hay grupos conflictivos donde es difícil plantear estrategias de coevaluación, autoevaluación,...Además, la burocracia que implican y el trabajo extra para los chicos, también dificulta su utilización.</p> <p>También creo que hay un déficit en primaria ya que no se convencen los niños de que son capaces de hacer mucho más de lo que hacen.</p> <p>Si se hiciera este trabajo llegarían a secundaria más preparados.</p>	<p>Son varios los aspectos que dificultan o imposibilitan la utilización de estrategias de autoevaluación o coevaluación. Entre ellos estarían: la conflictividad en algunos grupos, la burocracia que implican, el trabajo extra para los alumnos y el déficit con el que algunos niños llegan de primaria.</p>

Unidad de información (S.15)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>Un poco más de motivación sí, pero tienen mucha inseguridad. A veces ponen cosas muy diferentes a las que tú crees. Esto se debe también, en parte, a la falta de costumbre que tienen de evaluarse. Yo intentaría aumentar estas estrategias ya que me parecen muy interesantes. Además, cuanto más lo hicieran, mejor lo harían.</p>	<p>Un poco más de motivación sí, pero tienen mucha inseguridad. A veces ponen cosas muy diferentes a las que tú crees. Esto se debe también, en parte, a la falta de costumbre que tienen de evaluarse. Yo intentaría aumentar estas estrategias ya que me parecen muy interesantes. Además, cuanto más lo hicieran, mejor lo harían.</p>	<p>El empleo de estrategias de coevaluación o autoevaluación les genera un poco más de motivación y, a su vez, mucha inseguridad debido a la falta de costumbre.</p>

Unidad de información (S.16)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>No, porque las tengo preparadas de hace tiempo. Muchas de ellas están subidas en el blog del instituto. Pero cuando tienes 10 cursos diferentes, generas mucha documentación y para el profesor hay que entender que también es difícil poder seguir esta progresión del alumnado e individualizar el proceso. Este sería un problema del sistema. Si tuviéramos menos alumnos por clase, este proceso sería más eficaz. Yo creo que hay que simplificar el trabajo, sobre todo cuando tienes familia.</p>	<p>Prepararlas no me cuesta trabajo ya que las tengo diseñadas desde hace tiempo. Sin embargo, cuando tienes 10 cursos diferentes generas mucha documentación, siendo difícil para el profesor seguir la progresión del alumnado e individualizar el proceso. Yo creo que hay que simplificar el trabajo, sobre todo cuando tienes familia.</p>	<p>El hecho de llevar 10 cursos diferentes da lugar a que, si utilizas fichas de autoevaluación o coevaluación por ejemplo, generes demasiada documentación. Esto dificulta al profesor la individualización del proceso y el seguir la progresión del alumnado. Es necesario por tanto simplificar el trabajo, sobre todo cuando tienes familia.</p>

Unidad de información (S.17)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>Que hubiera más cursos de formación específicos en evaluación en la zona en la que vivo (Jaca y Sabiñánigo), sin necesidad de tener que ir a Huesca o Zaragoza para hacer un curso de este tipo.</p> <p>Cursos de calidad, en los que se enseñen herramientas útiles para introducir este tipo de evaluación formativa. Reconozco que me falta formación en este aspecto, pero también creo que es debido a lo que te digo, a la falta de cursos de este tipo por mi zona. La gente de Zaragoza lo tiene más fácil en este aspecto.</p>	<p>Echo en falta cursos de formación específicos en evaluación en la zona en la que vivo, para no tener la obligación de ir a Huesca o Zaragoza para hacer un curso de este tipo.</p>	<p>Me falta formación en cuanto a las novedades en la evaluación. Este aspecto se debe a la falta de cursos de formación específicos en evaluación en la zona en la que vivo, para no verme obligado a ir a Huesca o Zaragoza para realizarlos.</p>

Unidad de información (S.18)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>Exacto. Yo considero que mi sistema de evaluación es bastante justo y que ha funcionado bien a lo largo de los años, sin quejas,... Lo que era bueno hace 25 años, sigue siendo bueno y lo que era malo hace 25 años, sigue siendo malo.</p>	<p>Considero que mi sistema de evaluación es bastante justo y que ha funcionado bien a lo largo de los años, sin quejas,... Lo que era bueno hace 25 años, sigue siendo bueno y lo que era malo hace 25 años, sigue siendo malo.</p>	<p>Considero que si sistema de evaluación es bastante justo y que lo que era bueno hace 25 años sigue siendo bueno ahora, mientras que lo que era malo hace 25 años, lo sigue siendo ahora también.</p>

2. Análisis de la entrevista con experto en inspección educativa (Entrevistado I).

Unidad de información (I.1)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>Para mí como inspector la evaluación tiene una función diagnóstica, debiendo ir siempre de la mano tanto de los procesos de enseñanza como de la atención a la diversidad. No conozco a nadie que realice mal los procesos de enseñanza y haga bien los otros dos aspectos. Ni a nadie que atienda a la diversidad y falle en los otros dos. De igual manera ocurre con la evaluación,... Desde mi conocimiento, hay profesionales que realizan bien</p>	<p>La evaluación tiene una función diagnóstica, debiendo ir de la mano tanto de los procesos de enseñanza como de la atención a la diversidad. Hay profesionales que realizan bien la evaluación, los procesos de enseñanza y atienden a la diversidad y otros que no.</p>	<p>La evaluación tiene una función diagnóstica, debiendo ir de la mano tanto de los procesos de enseñanza como de la atención a la diversidad. Hay dos tipos de profesionales: los que realizan bien estos tres aspectos y los que no.</p>

la evaluación, los procesos de enseñanza y atienden bien a la diversidad y otros que no.		
--	--	--

Unidad de información (I.2)	Proposición de síntesis	Interpretación
Todas las asignaturas deben evaluarse en función a los referentes de evaluación y a los estándares de aprendizaje, que son diferentes en función de la asignatura. Eso sí, siempre de una manera objetiva, atendiendo a los referentes de evaluación y estándares de aprendizaje y evaluando tanto la labor de los alumnos como la tuya como docente.	Todas las asignaturas deben evaluarse en función a los referentes de evaluación y a los estándares de aprendizaje, que son diferentes en función de la asignatura. Eso sí, siempre de manera objetiva y evaluando tanto la labor de los alumnos como la tuya como docente.	Todas las asignaturas deben evaluarse en función a los referentes de evaluación y a los estándares de aprendizaje, que son diferentes en función de la asignatura. Además, siempre se hará de manera objetiva y evaluando tanto la labor de los alumnos como la tuya como docente.

Unidad de información (I.3)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>En mi opinión, el problema existente con la evaluación se debe a carencias en los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formación inicial: no se enseña de acuerdo con la normativa, sino que se enseña lo que se venía haciendo hace años. 2. Formación permanente: no se está ofreciendo una formación permanente al profesorado por parte de las CIFEs. 3. Procesos selectivos: no hay manera en las oposiciones de saber que los candidatos saben hacer la evaluación correctamente. 4. Norma: la evaluación por competencias no está claramente definida y, por lo tanto, muchos docentes siguen calificando en función de los contenidos. 5. Supervisión: no hay actuación de la inspección respecto a la evaluación. 	<p>En mi opinión, el problema existente con la evaluación se debe a carencias en los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formación inicial: no se enseña de acuerdo con la normativa, sino que se enseña lo que se venía haciendo hace años. 2. Formación permanente: no se está ofreciendo una formación permanente al profesorado por parte de las CIFEs. 3. Procesos selectivos: no hay manera en las oposiciones de saber que los candidatos saben hacer la evaluación correctamente. 4. Norma: la evaluación por competencias no está claramente definida y, por lo tanto, muchos docentes siguen calificando en función de los contenidos. 	<p>En mi opinión, el problema existente con la evaluación se debe a carencias en los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formación inicial: no se enseña de acuerdo con la normativa, sino que se enseña lo que se venía haciendo hace años. 2. Formación permanente: no se está ofreciendo una formación permanente al profesorado por parte de las CIFEs. 3. Procesos selectivos: no hay manera en las oposiciones de saber que los candidatos saben hacer la evaluación correctamente. 4. Norma: la evaluación por competencias no está claramente definida y, por lo tanto, muchos docentes siguen calificando en función de los contenidos.

<p>Además de estas 5 variables que hay que acometer, otro de los medios que podrían ser útiles para remediar estos problemas relacionados con la evaluación podría ser que apareciera el concepto de CARRERA PROFESIONAL. Es decir, si mejoráramos las condiciones laborales (mejor salario, posibilidad de ganar puntos,...) de aquellos profesionales que realizaran bien la evaluación podríamos conseguir que se implicaran más en hacerlo correctamente. Esto pasa igual con todo, no solamente cuando hablamos de evaluación, también serviría para hablar de la metodología de enseñanza, por ejemplo.</p>	<p>5. Supervisión: no hay actuación de la inspección respecto a la evaluación.</p> <p>Además, otro medio que podría ser útil para remediar estos problemas con la evaluación podría ser que apareciera el concepto de carrera profesional, es decir, mejorar las condiciones laborales de aquellos profesionales que realizaran bien la evaluación, la metodología de enseñanza,...</p>	<p>5. Supervisión: no hay actuación de la inspección respecto a la evaluación.</p> <p>Además, otro medio que podría ser útil para remediar estos problemas con la evaluación podría ser que apareciera el concepto de carrera profesional, es decir, mejorar las condiciones laborales de aquellos profesionales que realizaran bien la evaluación, la metodología de enseñanza,...</p>
---	---	---

Unidad de información (I.4)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>En Educación Física, donde se abordan contenidos muy diferentes unos de otros como puede ser bádminton y bicicleta, por poner un ejemplo, la evaluación continua haría referencia a las unidades didácticas. Es decir, debería realizarse una evaluación continua dentro de cada UD. En otras asignaturas, como sería el caso de inglés, sí que sería más factible aplicar una evaluación continua durante todo el curso.</p> <p>De todos modos, en mi opinión, sí que es posible interrelacionar diferentes bloques de contenidos, por ejemplo la condición física con los deportes de oposición o la condición física con deportes en el medio natural. Esto requiere de docentes más preparados, que sean capaces de imaginarse estas relaciones. Los docentes suele trabajar por bloques de contenidos de manera separada.</p>	<p>En Educación Física se abordan contenidos muy diferentes unos de otros, de modo que la evaluación continua hace referencia a las Unidades Didácticas. Es decir, deberá realizarse una evaluación continua dentro de cada UD.</p> <p>De todos modos, considero que sí que es posible interrelacionar diferentes bloques de contenidos, pero esto requiere de docentes más preparados, capaces de imaginarse estas relaciones. Los docentes suelen trabajar por bloques de contenidos de manera separada.</p>	<p>En Educación Física, al abordarse contenidos muy diferentes unos de otros, la evaluación continua deberá realizarse dentro de cada Unidad Didáctica.</p> <p>De todos modos, sí que es posible interrelacionar diferentes bloques de contenidos, pero esto requiere de docentes más preparados.</p>

Unidad de información (I.5)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>Claro, y no sólo docentes con años de experiencia. También creo que hay docentes con meses de experiencia que desconocen este término. Hay muchos profesionales que realizan mini evaluaciones sumativas, pero esto no es evaluación formativa, sino que son muchas calificaciones. De modo que los alumnos se limitan a soltar lo que han memorizado y se olvidan.</p>	<p>Son muchos los docentes que desconocen el término evaluación formativa. Hay muchos profesionales que realizan mini evaluaciones sumativas, pero esto no es evaluación formativa, sino que son muchas calificaciones. De modo que los alumnos se limitan a soltar lo que han memorizado y se olvidan.</p>	<p>Son muchos los docentes que desconocen el término evaluación formativa y que, en su lugar, realizan mini evaluaciones sumativas. Esto no es evaluación formativa sino que son muchas calificaciones. En ellas, los alumnos se limitan a soltar lo que han memorizado, tras lo cual se olvidan.</p>

Unidad de información (I.6)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>No, de oficio no actuamos. Actuamos ante reclamaciones y estas sólo pueden producirse en las evaluaciones finales. En este momento no se ha planteado ninguna actuación prioritaria institucional enfocada al asesoramiento y supervisión de los procesos de evaluación educativa. Tampoco de los procesos de planificación de la enseñanza (programaciones didácticas). La Dirección de la Inspección, designados por el Gobierno y que son los que deben elaborar este protocolo, no lo han considerado una prioridad. El Departamento de Educación no ha considerado la oportunidad de que la Inspección intervenga en estos aspectos que, sin duda, mejoran la calidad de la educación. En mi opinión, deberíamos ser más activos en cuanto a asesorar, supervisar y evaluar al profesorado, a pesar de que dicha intervención haga salir de la "zona de confort" a algunos docentes.</p>	<p>En este momento no se ha planteado ninguna actuación prioritaria institucional enfocada al asesoramiento y supervisión de los procesos de evaluación educativa. Tampoco de los procesos de planificación de la enseñanza (programaciones didácticas). La Dirección de la Inspección, designados por el Gobierno y que son los que deben elaborar este protocolo, no lo han considerado una prioridad.</p> <p>En mi opinión, deberíamos ser más activos en cuanto a asesorar, supervisar y evaluar al profesorado, a pesar de que dicha intervención haga salir de la "zona de confort" a algunos docentes.</p>	<p>En este momento no se ha planteado ninguna actuación prioritaria institucional enfocada al asesoramiento y supervisión de los procesos de evaluación educativa o de planificación de la enseñanza.</p> <p>La Dirección de la Inspección, designados por el Gobierno y que son los que deben elaborar este protocolo, no lo han considerado una prioridad.</p> <p>En mi opinión, deberíamos ser más activos en cuanto a asesorar, supervisar y evaluar al profesorado, a pesar de que dicha intervención haga salir de la "zona de confort" a algunos docentes.</p>

Unidad de información (I.7)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>En mi opinión, es fundamental que leyes futuras introduzcan aplicaciones informáticas que ayuden al profesorado a realizar una buena evaluación formativa teniendo en cuenta los criterios de evaluación y la evaluación por competencias. Esto obligaría a los centros a hacerlo bien. De hecho, en uno de los centros que superviso, en el de Ayerbe, ya se está empleando una herramienta informática con esta finalidad.</p>	<p>Es fundamental que leyes futuras introduzcan aplicaciones informáticas que ayuden al profesorado a realizar una buena evaluación formativa teniendo en cuenta los criterios de evaluación y la evaluación por competencias. Esto obligaría a los centros a hacerlo bien.</p>	<p>Es fundamental que leyes futuras introduzcan aplicaciones informáticas que ayuden al profesorado a realizar una buena evaluación formativa teniendo en cuenta los criterios de evaluación y la evaluación por competencias. Esto obligaría a los centros a hacerlo bien.</p>

Unidad de información (I.8)	Proposición de síntesis	Interpretación
Sí, creo que esto se debe y se acabará incorporando en las leyes de educación futuras.	Sí, creo que esto se debe y se acabará incorporando en las leyes de educación futuras.	En leyes futuras se acabarán incorporando aplicaciones informáticas que ayuden al profesorado a realizar una buena evaluación formativa teniendo en cuenta los criterios de evaluación y la evaluación por competencias.

Unidad de información (I.9)	Proposición de síntesis	Interpretación
Sí, como he comentado anteriormente este es uno de los 5 o 6 aspectos en los que hay que incidir de cara a conseguir una mejora tanto en la evaluación como en el resto de elementos que componen la enseñanza.	Sí, como he comentado anteriormente este es uno de los 5 o 6 aspectos en los que hay que incidir de cara a conseguir una mejora tanto en la evaluación como en el resto de elementos que componen la enseñanza.	Una mayor oferta de cursos de formación del profesorado es uno de los aspectos en los que hay que incidir de cara a conseguir una mejora tanto en la evaluación como en el resto de elementos que componen la enseñanza.

Unidad de información (I.10)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>En mi opinión, esto sirve un poco como escudo para aquellos docentes que no hacen y que no quieren hacer las cosas bien: “No voy a adaptarme a la nueva legislación porque total, en 4 años volverán a cambiar...” Esta mentalidad es errónea, en primer lugar porque sea cual sea, debes ceñirte a la ley.</p>	<p>En mi opinión, esto sirve un poco como escudo para aquellos docentes que no hacen y que no quieren hacer las cosas bien: “No voy a adaptarme a la nueva legislación porque total, en 4 años volverán a cambiar...” Esta mentalidad es errónea, en primer lugar porque sea cual sea, debes ceñirte a la ley.</p>	<p>El hecho de que haya numerosos proyectos de leyes educativas en la actualidad sirve como escudo para aquellos docentes que no hacen y que no quieren hacer las cosas bien. Esta mentalidad es errónea, ya que siempre debes ceñirte a la ley.</p>

Unidad de información (I.11)	Proposición de síntesis	Interpretación
<p>A modo de conclusión, quiero recalcar que en la normativa vigente hay poca claridad con respecto a la evaluación, que unido al desconocimiento de la misma por parte del profesorado nos hace llegar a la situación en la que nos encontramos actualmente.</p> <p>Para solucionar esta situación, deberíamos focalizar nuestros esfuerzos en los 5 o 6 aspectos comentados anteriormente.</p> <p>Considero que debería impulsarse un Plan institucional para intervenir desde la Inspección de una manera diferente y más activa en los centros educativos. De no ser así, no considero que realmente se esté ayudando a la mejora de la calidad docente y, por lo tanto, de la escuela. Soy consciente de que este tipo de intervenciones tienen su valor técnico, y, quizás, su influencia política.</p>	<p>En la normativa vigente hay poca claridad con respecto a la evaluación, que unido al desconocimiento de la misma por parte del profesorado nos hace llegar a la situación en la que nos encontramos actualmente.</p> <p>Para solucionar esto, deberíamos focalizar nuestros esfuerzos en los 5 o 6 aspectos comentados anteriormente.</p> <p>Considero que debería impulsarse un Plan institucional para intervenir desde la Inspección de una manera diferente y más activa en los centros educativos. De no ser así, no considero que realmente se esté ayudando a la mejora de la calidad docente y, por lo tanto, de la escuela. Soy consciente de que este tipo de intervenciones tienen su valor técnico, y, quizás, su influencia política.</p>	<p>En la normativa vigente hay poca claridad con respecto a la evaluación, que unido al desconocimiento de la misma por parte del profesorado nos hace llegar a la situación en la que nos encontramos actualmente.</p> <p>Para solucionar esto, deberíamos focalizar nuestros esfuerzos en los 5 o 6 aspectos comentados anteriormente.</p> <p>Considero que debería impulsarse un Plan institucional para intervenir desde la Inspección de una manera diferente y más activa en los centros educativos aunque soy consciente de que este tipo de intervenciones tienen su valor técnico, y, quizás, su influencia política.</p>

3. Análisis de la entrevista con experto en Universidad (Entrevistado U).

Unidad de información (U.1)

El sistema de evaluación que yo he seguido con mis alumnos en la universidad ha variado de manera sustantiva a lo largo de todos estos años, desde el año 1989 que me incorporo a la Universidad hasta la actualidad. En líneas generales, yo creo que ha variado en dos o tres aspectos principales.

A mi juicio, el principal cambio es que tenga mayor carácter continuo, es decir, que aparezcan muchas fuentes de evaluación a lo largo del tiempo. Al principio eran menos y ahora mismo yo diría que estoy casi permanentemente recogiendo información.

La segunda cuestión en la que ha habido variaciones importantes es que tenga mayor carácter formativo, es decir, que la información que tenga la revierta en mi propia forma de actuar. Es bastante frecuente que, a partir de lo que haya ocurrido un día en clase o a lo largo de una o dos semanas revise mi propia previsión sobre las siguientes clases y las recomponga en función de lo que he visto que ha pasado en esas clases.

Para ello, yo utilizo un instrumento desde hace muchos años, que es el diario de clase. Cada vez que doy una clase, tengo una tutoría con un alumno o hago algo que tiene que ver con la asignatura, me lo apunto, construyendo un diario. Ese diario es para mí una fuente de información importantísima porque me da muchas pautas sobre cómo van las cosas y, por tanto, como las tengo que reconducir, lo que tendría un importante carácter formativo.

Por otro lado, desde hace unos 4,5 o 6 años, otra evolución que ha habido en mi manera de evaluar los aprendizajes es que, progresivamente, van teniendo más participación los alumnos en la evaluación. En un principio, cuando llegué a la Universidad, yo decidía al 100% lo que tenía que ver con la evaluación mientras que ahora, cada vez más son las participaciones de los alumnos en términos de procedimientos de autoevaluación o evaluación entre pares y, últimamente, participan también en el diseño y decisión sobre criterios de evaluación (en qué nos

vamos a fijar para poder evaluar). Eso antes lo decidía yo sólo o hablándolo con los compañeros pero ahora son los estudiantes los que, en una determinada medida, todavía lejos de lo que yo creo que se puede hacer, participan.

Por ejemplo, uno de los trabajos de los chicos del Máster que llevo este año dentro de la asignatura consiste en diseñar una Unidad Didáctica que están poniendo ahora en marcha durante el periodo de prácticas. Esa Unidad Didáctica es un documento que forma parte de su calificación. Para calificar ese documento hemos elaborado una rúbrica que ha sido elaborada mayoritariamente por los propios alumnos. Me parece que esto se puede hacer con otras experiencias y con otros instrumentos.

Proposición de síntesis

Desde el año 1989 en el que me incorporo a la Universidad hasta la actualidad, el sistema de evaluación que he seguido con mis alumnos ha variado de manera sustantiva. Esta variación se evidencia en dos o tres aspectos principales.

- Mayor carácter continuo, es decir, que aparezcan muchas fuentes de evaluación a lo largo del tiempo. Ahora mismo estoy casi permanentemente recogiendo información.
- Mayor carácter formativo, es decir, que la información que tenga la revierta en mi forma de actuar. Es frecuente que, a partir de lo acontecido a lo largo de una o dos semanas de clase, recomponga la previsión de las siguientes clases. Para ello empleo el diario de clase, donde yo me apunto todo lo que tiene que ver con la asignatura: una clase, una tutoría,...
- Mayor participación de los alumnos en la evaluación. En un principio, yo decidía al 100% lo que tenía que ver con la evaluación mientras que ahora, cada vez son más las participaciones de los alumnos en términos de procedimientos de autoevaluación o coevaluación. Últimamente, además, también participan en el diseño y decisión sobre los criterios de evaluación.

Interpretación

Los tres cambios principales desarrollados en el sistema de evaluación que he empleado desde el año 1989, en el que me incorporo a la Universidad, hasta la actualidad son los siguientes:

- Mayor carácter continuo, es decir, que aparezcan muchas fuentes de evaluación a lo largo del tiempo. Ahora mismo estoy casi permanentemente recogiendo información.
- Mayor carácter formativo, es decir, que la información que tenga la revierta en mi forma de actuar. Es frecuente que, a partir de lo acontecido a lo largo de una o dos semanas de clase, recomponga la previsión de las siguientes clases. Para ello empleo el diario de clase, donde yo me apunto todo lo que tiene que ver con la asignatura: una clase, una tutoría,...
- Mayor participación de los alumnos en la evaluación. En un principio, yo decidía al 100% lo que tenía que ver con la evaluación mientras que ahora, cada vez son más las participaciones de los alumnos en términos de procedimientos de autoevaluación o coevaluación. Últimamente, además, también participan en el diseño y decisión sobre los criterios de evaluación.

Unidad de información (U.2)

Evidentemente, los estudiantes no están ajenos a este diario. En él hay muchas alusiones a los estudiantes. Por ejemplo, me da pie a que yo de alguna manera pueda tener una referencia de cómo van las cosas porque, al anotar algunos comentarios que hacen los alumnos, luego cuando voy revisando el diario sé con bastante precisión lo que ha ocurrido con cada uno de los alumnos y en qué medida están participando, si sus participaciones son más o menos interesantes,... No es el motivo principal del diario pero sí que me da una cierta constatación.

Proposición de síntesis

En este diario de clase también hay alusiones a los estudiantes. Me permite tener una referencia de cómo van las cosas porque, al anotar algunos comentarios que hacen los alumnos, sé con bastante precisión lo que ha ocurrido con cada uno de ellos y en qué medida están participando. Aunque no es el motivo principal del diario, me da una cierta constatación.

Interpretación

Aunque no es el objetivo principal del diario, también tomo anotaciones sobre los estudiantes que me permiten saber con bastante precisión lo que ha ocurrido con cada uno de ellos y en qué medida están participando.

Unidad de información (U.3)

En lo que corresponde a este tipo de participaciones sí, en un porcentaje muy pequeño, porque me parece que también es interesante tener en cuenta, en términos de cantidad y sobre todo de calidad, la participación del alumnado, y ahí tengo una fuente de información relativamente

clara con independencia de que al margen del diario, yo llevo a su vez un registro de cada una de las sesiones de clase en términos cuantitativos. Es muy rudimentario pero a mí me da bastante seguridad. Tengo una hoja Excel con la lista de los alumnos y los días de clase. Como son muy pocos y, además, prácticamente a todos los conozco desde antes, desde el primer día yo tengo identificados a todos mis alumnos.

Anoto en términos de presencia y ausencia, lo que es muy fácil de constatar, pero en cuanto tengo posibilidades, anoto en valores numéricos la calidad y cantidad de su participación. Por ejemplo: si ha estado en clase pero no ha aportado nada le pongo un 0 (aclarando que no es un 0 en sentido de calificación), si ha participado algo ha dicho alguna cosa pero de muy poco interés le pongo un 1, pongo un dos y hasta un 3. Esto son anotaciones que, sin tener un carácter estrictamente matemático, sí que me dan una idea, junto con lo que pueda recuperar del diario, de cómo va un alumno en concreto a lo largo de los días.

Proposición de síntesis

A la hora de calificarlos, aunque en un porcentaje muy pequeño, sí que tengo en cuenta este diario. Además, de manera paralela al mismo, también llevo un registro de cada una de las sesiones de clase en términos cuantitativos, anotando en términos de presencia y ausencia y, cuando tengo posibilidades, valoro tanto la calidad como la cantidad de su participación. Considero que es interesante tener en cuenta, en términos de cantidad y calidad, la participación del alumnado.

Interpretación

Considero que es interesante tener en cuenta, en términos de cantidad y calidad, la participación del alumnado. Por lo tanto, tengo en cuenta por un lado las anotaciones realizadas en el diario y, por otro lado, el registro de cada una de las sesiones en términos cuantitativos, en el que valoro la presencia o ausencia de los alumnos, así como la cantidad y calidad de su participación.

Unidad de información (U.4)

Para empezar, nunca he tenido una reclamación... (Risas), al menos una reclamación oficial, pero sí que es cierto que podría darse el caso. Entonces, efectivamente, un alumno podría decir que estoy poniendo las notas a ojo. Yo creo que eso no es ningún problema. La subjetividad, que es algo que tiene muy mala prensa en el terreno de la evaluación, es algo absolutamente insustituible; si solamente tuviéramos que utilizar procedimientos estrictamente objetivos, cambiaría a mi juicio por completo el sistema de enseñanza, date cuenta que un procedimiento objetivo se caracteriza porque es independiente de la persona que lo aplique (fuese como fuese saldría el mismo resultado) entonces, objetivo al 100% es la tecnología, el tiempo, el número de veces que ocurre algo, el peso de... pero, ¿cómo puedes objetivamente evaluar la participación de un alumno en clase? Aunque hubiera 10.000 indicadores y no estuviéramos haciendo otra cosa que estar anotando la de veces que lo ha hecho, durante cuánto tiempo, con que intensidad,... habría montones de cosas, la esencia de la participación se habría perdido, por tanto, yo no doy ningún valor al hecho de que tuviera necesariamente que ser objetivo. Ahora bien, lo que es muy importante es diferenciar subjetividad de arbitrariedad. Yo acepto que soy subjetivo y, además, creo que tengo que serlo, yo no soy un objeto sino que soy un sujeto y, por lo tanto, tengo que ser subjetivo. Lo que no sería correcto es que fuese arbitrario, es decir, que yo hubiera puesto un 1, 2, 3... Porque sí. Yo soy un profesional de la enseñanza de la misma manera que un médico es profesional de la medicina y no diagnostica arbitrariamente sino que diagnostica a partir de síntomas. Cuando un médico se pone el estetoscopio y escucha los sonidos del tórax, no escucha: "Jorge, tienes el corazón,..." No escucha eso sino que escucha unos sonidos, además muy extraños, para los que está muy entrenado a diferenciar que significan una cosa u otra. Él lo que hace es interpretar una información que no es objetiva y, desde luego, en términos nada arbitrarios. No le dice a un paciente que está enfermo porque le tiene manía, sino porque escucha determinado sonido. Si yo a un alumno le pongo un 1 en vez de un 2, no es porque le tengo manía sino porque ese día ha participado menos o su participación ha sido más pobre.

Proposición de síntesis

La subjetividad, que es algo que tiene muy mala prensa en el terreno de la evaluación, es algo absolutamente insustituible; si solamente tuviéramos que utilizar procedimientos estrictamente objetivos, cambiaría a mi juicio por completo el sistema de enseñanza. Pero, ¿cómo puedes objetivamente evaluar la participación de un alumno en clase? Aunque hubiera 10.000 indicadores y no estuviéramos haciendo otra cosa que estar anotando, no seríamos completamente objetivos. Ahora bien, lo que es muy importante es diferenciar subjetividad de arbitrariedad. Yo acepto que soy subjetivo y, además, creo que tengo que serlo, lo que no sería correcto es que fuese arbitrario, es decir, que yo hubiera puesto un 1, 2, 3... Porque sí. Yo soy un profesional de la enseñanza de la misma manera que un médico es profesional de la medicina y no diagnostica arbitrariamente sino que diagnostica a partir de síntomas.

Interpretación

Aunque la subjetividad es algo que tiene muy mala prensa en el terreno de la evaluación, es algo insustituible, por ejemplo a la hora de evaluar la participación de un alumno en clase. Ahora bien, lo que es muy importante es diferenciar subjetividad de arbitrariedad. Yo soy un profesional de la enseñanza y acepto que soy subjetivo (creo que tengo que serlo), del mismo modo que un profesional de la medicina, quien tampoco diagnostica arbitrariamente.

Unidad de información (U.5)

A mí me da muchísima seguridad sí. De los 19 alumnos que tengo, únicamente a 4 no los conocía anteriormente, es decir, el primer día de clase de los 19 conocía a 15. En cualquier caso, son muy poquitos. Si en vez de tener 19 tuviera 80 o 90, evidentemente esto sería muchísimo más problemático, muchísimo más complicado. Pero yo creo que es una tarea que los profesores tenemos que hacer. Cuando yo daba clases en el grado a los alumnos no los conocía el primer día, entonces lo que hacía era estudiármelos, cogía las fotos de los alumnos y les daba vueltas y vueltas... Recorría bastante espacio para poder identificarlos.

En cualquier caso, es absolutamente claro que si, en vez de tener 20 alumnos, tienes 80 el procedimiento es muchísimo más complicado. Si te sirve como anécdota, cuando yo estaba en el instituto antes del año 89, tenía por intuición la misma idea. Me parecía que era importante que cada día pudiera tener una opinión más o menos precisa de lo que estaba ocurriendo en clase. Hacía lo mismo, me estudiaba a los alumnos y el sistema que utilizaba a mí me servía; lo que hacía era que cuando venían los del 3ºC, los tenía en clase y yo me quedaba con una idea de cómo había funcionado la clase en su conjunto. Tenía una escala para establecer cómo había funcionado la clase en su conjunto y, entonces, ese número o indicador lo ponía para toda la clase pero si me había llamado la atención algún alumno en particular, por bien o por mal, a partir de esa cifra yo tiraba para arriba o tiraba para abajo. Entonces los que se han salido de la impresión general que yo he tenido para peor, si a la clase le había puesto un 3 pues a él le ponía un 2 o incluso un 1 si había destacado de una manera especialmente negativa. Y si me parecía que un alumno había destacado para bien pues a él le subía un poco esa anotación.

¿Qué me podía equivocar? Por supuesto que sí. Desde luego me equivocaba mucho más que ahora porque eran muchos más alumnos, menos tiempo, los conocía menos,... pero me podía servir para tener una cierta orientación. Si esa fuese mi única fuente de información creo que no lo estaría haciendo bien pero me servía como ayuda y me obligada a mí a estar atento.

Proposición de síntesis

El hecho de manejar un grupo reducido indudablemente ayuda de cara a implementar este tipo de evaluación. Si en vez de tener 19 tuviera 80 o 90, evidentemente esto sería muchísimo más problemático, muchísimo más complicado. Pero yo creo que es una tarea que los profesores tenemos que hacer. Cuando yo daba clases en el grado a los alumnos no los conocía el primer día, entonces lo que hacía era estudiármelos, cogía las fotos de los alumnos y les daba vueltas y vueltas... Recorría bastante espacio para poder identificarlos.

A modo de anécdota, cuando yo trabajaba en el instituto, me parecía que era importante que cada día pudiera tener una opinión más o menos precisa de lo que estaba ocurriendo en clase. Hacía lo mismo, me estudiaba a los alumnos y, cuando acababa la clase, me quedaba con una idea de cómo había funcionado la clase en su conjunto. Tenía una escala para establecer cómo había funcionado la clase en general y, entonces, ese número o indicador lo ponía para toda la clase pero si me había llamado la atención algún alumno en particular, por bien o por mal, a partir de esa cifra yo tiraba para arriba o tiraba para abajo.

Interpretación

El hecho de manejar un grupo reducido indudablemente ayuda de cara a implementar este tipo de evaluación. Si en vez de tener 19 tuviera 80 o 90, evidentemente esto sería muchísimo más problemático, muchísimo más complicado. Pero yo creo que es una tarea que los profesores tenemos que hacer.

Unidad de información (U.6)

Yo ahí te tendría que hablar no de mi experiencia en la enseñanza media porque está alejadísima, sino de cuáles podrían ser los procedimientos a la hora de dar cabida a otro tipo de evaluaciones. A mí me parece que las evaluaciones compartidas, las evaluaciones entre iguales y las autoevaluaciones pueden dar muchísimo juego, sobre todo cuando hay bastante gente a tener en cuenta. ¿Qué pasaría si un profesor de secundaria de 4º de la ESO negocia con los alumnos que cosas vamos a tener en cuenta en una determinada Unidad Didáctica? Los alumnos lo tienen suficientemente claro como para apropiarse de estos criterios. Es decir, esto es lo que yo quiero aprender y, por tanto, lo que voy a tener en cuenta y, a partir de ahí, establecer un procedimiento en el que sean los propios alumnos lo que vayan identificando cosas en los demás (evaluación entre pares) o cosas en sí mismo (sistemas de autoevaluación). Los teóricos siempre dicen que el mejor sistema de evaluación es el que utiliza muchas fuentes diferentes. No hay un sistema de evaluación perfecto sino que el que tiende más a la perfección es porque utiliza varias fuentes diferentes. Es como si uno fuese un cocinero. Si uno es cocinero y solamente se fija en el grado de sal que tiene el alimento pues podrá hacerlo con mucha precisión pero eso no es el alimento. Y si no se fija más que en el grado de cocción... Y si no se fija... Lo ideal es que tenga muchas fuentes de información. Pues aquí pasaría algo relativamente parecido.

Proposición de síntesis

A mí me parece que las evaluaciones compartidas, las evaluaciones entre iguales y las autoevaluaciones pueden dar muchísimo juego, sobre todo cuando hay bastante gente a tener en cuenta. ¿Qué pasaría si un profesor de secundaria de 4º de la ESO negocia con los alumnos que cosas vamos a tener en cuenta en una determinada Unidad Didáctica? Los alumnos lo tienen suficientemente claro como para apropiarse de estos criterios. Es decir, esto es lo que yo quiero aprender y, por tanto, lo que voy a tener en cuenta y, a partir de ahí, establecer un procedimiento en el que sean los propios alumnos lo que vayan identificando cosas en los demás (evaluación entre pares) o cosas en sí mismo (sistemas de autoevaluación). Los teóricos siempre dicen que el mejor sistema de evaluación es el que utiliza muchas fuentes diferentes. No

hay un sistema de evaluación perfecto sino que el que tiende más a la perfección es porque utiliza varias fuentes diferentes.

Interpretación

Los teóricos siempre dicen que el mejor sistema de evaluación es el que utiliza muchas fuentes diferentes, de modo que las evaluaciones compartidas, las evaluaciones entre iguales y las autoevaluaciones pueden dar muchísimo juego. Además, también puede ser positivo el hecho de que el profesor negocie con los alumnos lo que se va a tener en cuenta en una determinada Unidad Didáctica ya que así, los alumnos lo tienen lo suficientemente claro como para apropiarse de estos criterios, es decir, saben lo que quieren aprender y, por tanto, lo tienen en cuenta.

Unidad de información (U.7)

En el Máster por ejemplo nosotros no hacemos exámenes. Solamente hago exámenes a aquellos alumnos que deciden no ir a la evaluación continua y eligen la prueba final (son las dos opciones que da la Universidad de Zaragoza). Para aquellos alumnos que van normalmente a clase no hay exámenes. En la asignatura del Grado, la de Observación, tampoco hacemos exámenes.

Proposición de síntesis

En el Máster por ejemplo nosotros no hacemos exámenes. Solamente hago exámenes a aquellos alumnos que deciden no ir a la evaluación continua y eligen la prueba final (son las dos opciones que da la Universidad de Zaragoza). Para aquellos alumnos que van normalmente a clase no hay exámenes. En la asignatura del Grado, la de Observación, tampoco hacemos exámenes.

Interpretación

En cuanto a los instrumentos que he dejado de utilizar estarían los exámenes. Ni en el Master ni en la asignatura del Grado hacemos exámenes a aquellos alumnos que se decantan por la evaluación continua. Solamente se lo hago a aquellos alumnos que eligen la prueba final

Unidad de información (U.8)

Ahora ha desaparecido por completo el tema de los exámenes sí. Si estuviera con un grupo muchísimo más grande, pues probablemente igual hacía algún examen pero ahora mismo no tengo necesidad. La justificación es muy clara; si yo estoy viendo a un alumno al que identifico permanentemente, lo estoy viendo 8 horas a la semana,... ¿Qué me va a decir ese alumno en el examen que no me lo haya dicho a lo largo de unas cuantas semanas a razón de 8 horas de clase a la semana? Es poco probable que me diga nada distinto en un examen de lo que yo no haya podido percibir, sobre todo si tengo ganas de percibirlo. Si estoy mirando para otro lado evidentemente se me puede escapar, pero hay muy pocas probabilidades de que eso suceda. Por tanto, a mí me parece que un examen no me va a aportar nada nuevo que no haya pillado por otro camino.

Proposición de síntesis

Si estuviera con un grupo muchísimo más grande, pues probablemente igual hacía algún examen pero ahora mismo no tengo necesidad. La justificación es muy clara; si yo estoy viendo a un alumno al que identifico permanentemente, lo estoy viendo 8 horas a la semana,... ¿Qué me va a decir ese alumno en el examen que no me lo haya dicho a lo largo de unas cuantas semanas a razón de 8 horas de clase a la semana? Me parece que un examen no me va a aportar nada nuevo que no haya pillado por otro camino.

Interpretación

Teniendo en cuenta que manejo un grupo muy reducido de alumnos no tengo necesidad de hacer examen. Si yo estoy viendo a un alumno al que identifico permanentemente,... ¿Qué me va a decir ese alumno en el examen que no me lo haya dicho a lo largo de unas cuantas semanas a razón de 8 horas de clase a la semana?

Unidad de información (U.9)

Sí, trabajos sí que hacemos porque claro, el Máster tiene una orientación profesionalizante en el sentido de que prepara para ejercer una profesión. En esa profesión el personal tiene que hacer cosas y, por ejemplo, en lo que corresponde a mi asignatura, es la que se encarga de decirles a los estudiantes cómo se hace una Unidad Didáctica. Eso es una cuestión que tiene una cierta composición instrumental, pues hacerlo en clase me parece bien. O tendrá que evaluar el a su vez a sus chicos ahí en el instituto. Pues hacer prácticas en las que él evalúe aquí como se procede y como plantea su programa de evaluación y cómo lo implementa,... me parece que es muy necesario de llevar a la práctica.

Proposición de síntesis

Sí, trabajos sí que hacemos porque claro, el Máster tiene una orientación profesionalizante en el sentido de que prepara para ejercer una profesión. En esa profesión el personal tiene que hacer cosas y, por ejemplo, en lo que corresponde a mi asignatura, es la que se encarga de decirles a los estudiantes cómo se hace una Unidad Didáctica. Eso es una cuestión que tiene una cierta composición instrumental, siendo necesario de llevar a la práctica.

Interpretación

Trabajo en un Máster profesionalizante, de modo que sí, hacemos trabajos con la idea de preparar a nuestros alumnos a ejercer una profesión.

Unidad de información (U.10)

El cuándo me resultaría imposible porque es una evolución muy paulatina. Llevo en el ejercicio docente en la Universidad 28 años y antes de Universidad estuve 11 o 12 años en enseñanzas medias. Normalmente he justificado los cambios por básicamente dos razones. Porque la experiencia me está diciendo que aquello funciona peor o menos bien que otras cosas, entonces no me importa nada estar abierto a posibles cambios y luego hay muchísima aportación de la experiencia oída, a través de lo que yo he podido aprender en los cursos, en los libros, de mis compañeros, de los congresos a los que he ido... es decir, yo quiero empaparme y estoy dispuesto a aceptar que otras fuentes de información puedan corregir lo que yo estoy haciendo. Pensar que uno está en un modelo correcto y que de ese modelo no se tiene que salir a mí, en principio, me parece un error.

Proposición de síntesis

Normalmente, he justificado los cambios (que se han producido de forma paulatina) por dos razones. Porque la experiencia me está diciendo que aquello funciona peor o menos bien que otras cosas, entonces no me importa nada estar abierto a posibles cambios y luego hay muchísima aportación de la experiencia oída, a través de lo que yo he podido aprender en los cursos, en los libros, de mis compañeros, de los congresos a los que he ido... es decir, yo quiero empaparme y estoy dispuesto a aceptar que otras fuentes de información puedan corregir lo que yo estoy haciendo. Pensar que uno está en un modelo correcto y que de él no se tiene que salir me parece un error.

Interpretación

Normalmente, he justificado los cambios en mi manera de evaluar (que se han producido de forma paulatina) por dos razones:

- Porque la experiencia me está diciendo que aquello funciona peor que otras cosas, entonces no me importa nada estar abierto a posibles cambios.
- Por la experiencia oída, a través de lo que yo he podido aprender en los cursos, en los libros, de mis compañeros, de los congresos a los

que he ido... es decir, yo quiero empaparme y estoy dispuesto a aceptar que otras fuentes de información puedan corregir lo que yo estoy haciendo.

Unidad de información (U.11)

La Universidad de Zaragoza permite las dos vías, de hecho a lo que obliga es a que exista una prueba final, y los profesores podemos, además de eso que es obligatorio, implantar un sistema de evaluación continua. Yo en la asignatura sobre la que tengo responsabilidad siempre he puesto un sistema de evaluación continua y siempre lo he llevado a cabo desde el año 89, con independencia de que la normativa lo exigiera o no lo exigiera. Por otro lado, las normativas no suelen ser tan extraordinariamente precisas como para que el profesor se sienta maniatado en el sentido de que piense que solo puede evaluar de esta manera. Yo todas las experiencias que he tenido y que he leído siempre dan una holgura para que el profesor haga de una manera u otra con bastante flexibilidad. Incluidas las oposiciones. A mí me ha tocado estar evaluando candidatos en oposiciones al cuerpo docente y las posibilidades de que el tribunal haga las cosas de una manera u otra son relativamente amplias, es decir, hay una cierta capacidad de maniobra.

Proposición de síntesis

La Universidad de Zaragoza permite las dos vías, de hecho a lo que obliga es a que exista una prueba final, y los profesores podemos, además de eso que es obligatorio, implantar un sistema de evaluación continua. Yo en la asignatura sobre la que tengo responsabilidad siempre he puesto un sistema de evaluación continua con independencia de que la normativa lo exigiera o no lo exigiera. Por otro lado, las normativas no suelen ser tan extraordinariamente precisas como para que el profesor se sienta maniatado en el sentido de que piense que solo puede evaluar de esta manera

Interpretación

En la asignatura sobre la que tengo responsabilidad siempre he puesto un sistema de evaluación continua con independencia de que la normativa lo exigiera o no, ya que las normativas no suelen ser tan extraordinariamente precisas como para que el profesor se sienta maniatado en cuanto a que solo puede evaluar de una manera.

Unidad de información (U.12)

Probablemente sea porque en el fondo es una cuestión de un modelo de enseñanza. A mí me parece que uno de los enormes avances que, luego cada uno los ha vivido como los ha vivido, hizo en la Universidad el plan Bolonia es una frase nada más pero para mí es significativa: el intento de cambiar la Universidad de la enseñanza por la Universidad del aprendizaje, es decir, ¿el protagonismo del sistema educativo lo tiene el profesor o el protagonismo lo tiene el alumno? Entonces, yo siempre lo he entendido así, no sé si por intuición, porque cuando yo estuve estudiando algunos profesores lo hicieron de esta manera y a mí me pareció bien,... La idea de pensar siempre el hecho educativo en términos de estudiante, de alumno, a mí me parece fundamental. Entonces en las evaluaciones de tipo sumativo, de tipo final, de tipo producto,...el alumno ahí no pinta nada, es como si no existiera. Es alguien que está ahí y que al final, ni tan siquiera el mismo, sino lo que él ha hecho en un examen o en una prueba es lo que sirve. Es la desconsideración absoluta de la persona alumno. En cualquier otro sistema, en un sistema más formativo la evaluación es la excusa para ayudar al alumno a aprender, y cuando en vez de ser formativa es formadora, a su vez estamos intentando que el propio alumno de alguna manera digiera el sistema de evaluación y es el que participa no sólo en su aplicación sino en su diseño. Si vamos a hacer una Unidad Didáctica, si tenemos que diseñar una Unidad Didáctica, el alumno aprenderá mejor si sabe su finalidad, qué se va a tener en cuenta e incluso es capaz de diseñar cómo vamos a evaluar el diseño de la Unidad Didáctica. Más participación no puede haber. A mí esto me parece extraordinariamente educativo y creo en un modelo en el que el alumno es el principal sujeto de la educación y como tal sujeto es el que tiene que tomar las decisiones.

Proposición de síntesis

La clave está en la siguiente frase: el intento de cambiar la Universidad de la enseñanza por la Universidad del aprendizaje, es decir, ¿el protagonismo del sistema educativo lo tiene el profesor o el protagonismo lo tiene el alumno? Yo siempre lo he entendido así, pensar siempre el hecho educativo en términos de estudiante, de alumno, a mí me parece fundamental. En las evaluaciones de tipo sumativo o final el alumno no pinta nada, desconsiderando totalmente la persona alumno.

Sin embargo, en un sistema más formativo la evaluación es la excusa para ayudar al alumno a aprender, y cuando en vez de ser formativa es formadora, a su vez estamos intentando que el propio alumno de alguna manera digiera el sistema de evaluación y es el que participa no sólo en su aplicación sino en su diseño. A mí esto me parece extraordinariamente educativo y creo en un modelo en el que el alumno es el principal sujeto de la educación y como tal sujeto es el que tiene que tomar las decisiones.

Interpretación

La clave está en la respuesta a esta pregunta: ¿el protagonismo del sistema educativo lo tiene el profesor o el protagonismo lo tiene el alumno? Yo siempre he entendido que pensar en el hecho educativo en términos de alumno es fundamental.

En las evaluaciones de tipo sumativo o final el alumno no pinta nada, mientras que en un sistema formativo, la evaluación es la excusa para ayudar al alumno a aprender. Por otro lado, si en vez de ser formativa es formadora, a su vez estamos intentando que el propio alumno participe no sólo en la aplicación de la evaluación, sino también en su diseño.

El hecho de que el alumno sea el principal sujeto de la educación, que sea el que tome las decisiones me parece extraordinariamente educativo.

Unidad de información (U.13)

A mí me parece que puede haber abusos o malos usos. Que la gente identifique la evaluación exclusivamente con la calificación y diga "bueno, si va a depender mucho de mí puedo deformar la calificación, hincharla,...". Riesgos de ese tipo existen pero se pueden mitigar mucho si el carácter de la evaluación es muy dialogado: "¿Tú crees que tienes esta nota? Vale pues inténtame convencer". Porque tú la habrás tenido como consecuencia de que los criterios que hemos establecido han sido, tú te los crees, a mí ya me has convencido de que son estos,... La aplicación de estos criterios en tu caso, a tu juicio, ha resultado en términos de una calificación, por ejemplo. Entonces muéstrame que esto es así. De alguna manera, si él es el que ha construido todo este sistema, él debería ser el que mejor lo domina a efectos de explicarlo a otro. Por ejemplo, al profesor. Esto se podría mitigar. En todo caso, son riesgos que me parece que se pueden asumir. En mi caso concreto son riesgos menores porque las relaciones profesor - alumno son muy cortas, hay muy poca distancia al ser tan pocos. De modo que estas situaciones es difícil que se den.

Proposición de síntesis

A mí me parece que puede haber abusos o malos usos. Que la gente identifique la evaluación exclusivamente con la calificación y diga "bueno, si va a depender mucho de mí puedo deformar la calificación, hincharla,...". Riesgos de ese tipo existen pero se pueden mitigar mucho si el carácter de la evaluación es muy dialogado: "¿Tú crees que tienes esta nota? Vale pues inténtame convencer". En todo caso, son riesgos que me parece que se pueden asumir.

Interpretación

En cuanto a los inconvenientes que puede tener esta evaluación, a mí me parece que puede haber abusos o malos usos. Que la gente identifique la evaluación exclusivamente con la calificación y diga "bueno, si va a depender mucho de mí puedo deformar la calificación, hincharla,...". Riesgos de ese tipo existen pero se pueden mitigar mucho si el carácter de la evaluación es muy dialogado: "¿Tú crees que tienes esta nota? Vale pues inténtame convencer". En todo caso, son riesgos que me parece que se pueden asumir.

Unidad de información (U.14)

A día de hoy, yo todavía estoy sintiendo que los alumnos se resisten, porque tomar protagonismo en la evaluación de uno mismo es algo a lo que no están acostumbrados los estudiantes. Entonces les suele pillar relativamente descolocados. No es infrecuente que haya algún alumno que te diga: "oye, que el profesor eres tú, que es una responsabilidad tuya. No me cargues a mí con este muerto", porque lo pueden vivir incluso como una amenaza. Es un riesgo que ahí está y en el que todavía tengo que trabajar porque, desde luego, si participan en el diseño de una herramienta, de una rúbrica, de un constructo de un programa de evaluación,... lo tienen que hacer bastante convencidos de que merece la pena, de que eso les va a ayudar a aprender mejor, que, en última instancia es de lo que se trata. Es decir, la evaluación per sé yo creo que no tiene ningún sentido si se evalúa por evaluar. Si se evalúa de determinada manera es porque se piensa que, como consecuencia de esa forma de evaluar, se va a aprender más y mejor. Si no, ¿para qué? Por eso, lo que no tiene ningún sentido es evaluar sólo mediante una evaluación final y sumativa porque ahí no hay ninguna manera de enseñar mejor. Habrás enseñado como haya sido y, al final, sin que tenga nada que ver eso, vas a poner una especie de escenificación. Ya no hay ninguna posibilidad de intervenir en la enseñanza. O lo haces durante o con toda esta

serie de negociaciones o no tiene ningún sentido.

Proposición de síntesis

A día de hoy, yo todavía estoy sintiendo que los alumnos se resisten, porque tomar protagonismo en la evaluación de uno mismo es algo a lo que no están acostumbrados los estudiantes. Lo pueden vivir incluso como una amenaza. Es un riesgo que ahí está y en el que todavía tengo que trabajar porque, desde luego, si participan en el diseño de una herramienta, de una rúbrica, de un constructo de un programa de evaluación,...lo tienen que hacer bastante convencidos de que merece la pena, de que eso les va a ayudar a aprender mejor, que, en última instancia es de lo que se trata.

Por eso, lo que no tiene ningún sentido es evaluar sólo mediante una evaluación final y sumativa porque ahí no hay ninguna manera de enseñar mejor. Habrás enseñado como haya sido y, al final, sin que tenga nada que ver eso, vas a poner una especie de escenificación. Ya no hay ninguna posibilidad de intervenir en la enseñanza. O lo haces durante o con toda esta serie de negociaciones o no tiene ningún sentido.

Interpretación

En cuanto a la respuesta de los alumnos a esta evaluación, yo todavía estoy sintiendo que se resisten. Tomar protagonismo en la evaluación de uno mismo es algo a lo que no están acostumbrados los estudiantes y lo pueden vivir incluso como una amenaza. Es un riesgo sobre el que tengo que trabajar porque no tiene sentido que participen en el diseño de una herramienta o de una rúbrica si no están convencidos de que merece la pena, de que les va a ayudar a aprender mejor, que en definitiva es de lo que se trata.

Por eso, lo que no tiene ningún sentido es evaluar sólo mediante una evaluación final y sumativa porque ahí no hay ninguna manera de enseñar mejor.

Unidad de información (U.15)

Partiendo de que, como te he dicho, somos un grupo pequeño y que ya nos conocemos, hay mucha relación durante todas las clases, durante todos los días de la semana, durante las tutorías,... La relación con los alumnos es muy intensa, pero no solamente como consecuencia de la evaluación sino como consecuencia de las clases, de las experiencias,... En este sentido, yo creo que los profesores de educación física tenemos mucho terreno ganado por la propia naturaleza de la asignatura. Los contenidos no mediatizan tanto como en otras asignaturas. A veces, cuando vas a un instituto y hablas con el de Lengua o con el de Inglés o con el de Matemáticas te dicen, es que claro, a mí me dicen que este programa lo tengo que acabar. Ellos lo viven prácticamente como una amenaza. En Educación Física esto no es tan así, parece que es más flexible. Pero es que incluso físicamente el de educación física se mueve por entre medio del aula mientras que el de otras materias tiene que hacer un esfuerzo suplementario para, de alguna manera, integrarse en el tejido del alumnado. En ese sentido creo que lo tenemos más fácil. Luego, la propia naturaleza de la Educación Física basada en la motricidad hace que los alumnos sean mucho más espontáneos, no es tan sofisticado sino que ocurre con total naturalidad. Yo me acuerdo de que cuando estaba en el instituto, llegábamos a las reuniones de evaluación y el de Educación Física muchas veces era el que daba opiniones que para los otros eran totalmente desconocidas. Imagínate lo fácil que es para nosotros, en términos relativos, identificar como son las relaciones internas de un grupo de clase en comparación con la película que se tiene que montar el profesor de Geografía para llegar a estas conclusiones. ¿Con quién se relaciona fulano en 3ºA? El de Educación Física no tiene más que estar con los ojos abiertos. Para el de Geografía son 20 o 25 alumnos que están cada uno en su sitio y es más difícil ver quien se lleva con quien. Le cuesta más trabajo que a nosotros.

Proposición de síntesis

La relación con los alumnos es muy intensa, pero no solamente como consecuencia de la evaluación sino como consecuencia de las clases, de las experiencias,... En este sentido, yo creo que los profesores de educación física tenemos mucho terreno ganado por la propia naturaleza de la

asignatura. Pero es que incluso físicamente el de educación física se mueve por entre medio del aula mientras que el de otras materias tiene que hacer un esfuerzo suplementario para, de alguna manera, integrarse en el tejido del alumnado. En ese sentido creo que lo tenemos más fácil. Luego, la propia naturaleza de la Educación Física basada en la motricidad hace que los alumnos sean mucho más espontáneos, no es tan sofisticado sino que ocurre con total naturalidad.

Interpretación

La relación con los alumnos es muy intensa, pero no solamente como consecuencia de la evaluación sino como consecuencia de las clases, de las experiencias,... En este sentido, yo creo que los profesores de educación física tenemos mucho terreno ganado por la propia naturaleza de la asignatura, que nos permite integrarnos en el tejido del alumnado de una manera más sencilla.

4. Análisis de la entrevista del experto en Educación Primaria (Entrevistado P).

Unidad de información (P.1)

Yo creo que la evaluación forma parte del proceso de aprender, entonces es un elemento más que interviene en ese proceso. Ni más ni menos. Entonces es un recurso que uno utiliza en las clases para ayudar a que sus alumnos aprendan y me estoy desmarcando de la corriente que busca solamente calificar. Para mí eso no es importante, para mí es importante es que el alumno aprenda, así que la evaluación está al servicio del aprendizaje (primera y casi única premisa para mí). Actualmente, quizás se esté utilizando este término para lavarse las manos y decir: "Yo le pongo un 5 o le pongo un 6", y lo que prima básicamente es que haya unos criterios de calificación muy claros para lavarse las manos pero eso para mí no tiene ningún sentido.

Proposición de síntesis

La evaluación forma parte del proceso de aprender, siendo un elemento más de los que interviene en ese proceso. Ni más ni menos. Es un recurso que el profesor utiliza en las clases para ayudar a que sus alumnos aprendan, estando la evaluación al servicio de este aprendizaje. Me estoy desmarcando de la corriente que busca solamente calificar, cuyo objetivo es lavarse las manos y decir: "Yo le pongo un 5 o un 6", y lo que prima básicamente es que haya unos criterios de calificación muy claros para, como he dicho, lavarse las manos. Esto no tiene ningún sentido.

Interpretación

La evaluación es un recurso que el profesor utiliza en las clases para ayudar a que sus alumnos aprendan, estando por tanto al servicio de este aprendizaje. Me desmarco de la corriente que busca solamente calificar, cuyo objetivo es que haya unos criterios de calificación muy claros para lavarse las manos. Esto no tiene ningún sentido.

Unidad de información (P.2)

No, yo he trabajado en primaria, eso no tiene ningún sentido. Menos mal que cuando yo trabajaba no tenía que calificar.

Proposición de síntesis

No, yo he trabajado en primaria, eso no tiene ningún sentido. Menos mal que cuando yo trabajaba no tenía que calificar.

Interpretación

En primaria el tema de las reclamaciones no tiene mucho sentido, de hecho cuando yo trabajaba no tenía que calificar.

Unidad de información (P.3)

Yo ponía un informe como dios manda a cada alumno, de un folio para cada uno. Y, a veces, con anotaciones para cada uno y explicando a los padres lo que se había hecho y la valoración. Lo importante era dar una información a las familias para que supieran qué se ha hecho, con qué sentido y lo que habían aprendido sus hijos. Eso era lo importante.

Proposición de síntesis

Yo no ponía notas sino que hacía un informe como dios manda a cada alumno. A veces, incluso con anotaciones individuales y explicando a los padres lo que se había hecho y la valoración. Lo importante era dar esta información a las familias para que supieran qué se ha hecho, con qué sentido y lo que habían aprendido sus hijos.

Interpretación

Yo no ponía notas sino que hacía un informe individual a cada alumno en el que incluía anotaciones individuales y explicaba a los padres qué se había hecho, con qué sentido y lo que habían aprendido sus hijos.

Unidad de información (P.4)

Del orden de dos sextos, dos quintos y dos cuartos o, a veces, tres. Pero bueno, aunque algunas cosas eran más personalizadas, muchas cosas eran comunes para todos. Lo importante es que si yo he hecho una Unidad de juegos de lucha en cuarto de primaria tengo que saber decir cuáles han sido mis objetivos (por qué lo he hecho, a donde quería llegar) y luego si han llegado o no han llegado, si se han implicado o no se han implicado, y si les ha servido o no,...

Este tipo de informes ayudan mucho a que las familias den valor a lo que tú das valor. Si yo pongo simplemente: progresa adecuadamente, o un 5 o un 8,... no tiene ningún sentido. ¿Para qué me sirve a mí esa evaluación? A mí no me sirve para nada. Mi objetivo como profesor es que los padres comulguen conmigo en la misma filosofía que yo estoy trabajando y que entiendan lo que trabajo y por qué trabajo y para ello tengo ese informe que me permite explicar con

claridad lo que para mí es fundamental e importante y dejarlo ahí por escrito.

Proposición de síntesis

Manejaba un número elevado de alumnos, sí. Pero bueno, aunque en los informes algunas cosas eran más personalizadas, muchas eran comunes para todos. Lo importante es saber decir cuáles han sido mis objetivos (por qué lo he hecho, a donde quería llegar) y luego indicar si han llegado o no, si se han implicado o no, si les ha servido o no,...

Este tipo de informes ayudan mucho a que las familias den valor a lo que tú das valor. Mi objetivo como profesor es que los padres comulguen conmigo en la misma filosofía que yo estoy trabajando y que entiendan lo que trabajo y por qué trabajo. Para esto sirve el informe. El poner un 5 o un 8 a mí no me sirve para nada.

Interpretación

Manejaba un número elevado de alumnos, sí. Pero bueno, aunque en los informes algunas cosas eran más personalizadas, muchas eran comunes para todos. Lo importante es saber decir cuáles han sido mis objetivos (por qué lo he hecho, a donde quería llegar) y luego indicar si han llegado o no, si se han implicado o no, si les ha servido o no,...

Este tipo de informes ayudan mucho a que las familias den valor a lo que tú das valor. Mi objetivo como profesor es que los padres comulguen conmigo en la misma filosofía que yo estoy trabajando y que entiendan lo que trabajo y por qué trabajo. Para esto sirve el informe. El poner un 5 o un 8 a mí no me sirve para nada.

Unidad de información (P.5)

Sí, básicamente sí. Durante por lo menos 15 o 20 años y cada evaluación va cambiando.

Durante los 40 años que he trabajado he ido evolucionando y sí cuando empecé tenía que poner 8 había unos criterios detrás para poner la calificación. Pero eso para mí no era lo importante, vuelvo a insistir. Para mí lo importante es el día a día. Si yo he hecho una situación y tengo que valorar cualquier cosa que me permita, a partir de esa valoración, verter a los chavales si han conseguido o no han conseguido lo que yo estaba buscando, o qué dificultades han tenido para conseguirlo,... ¡Eso es lo interesante! No lo otro.

Proposición de síntesis

Sí, siempre he evaluado con ese informe. Para mí lo importante no es la calificación, vuelvo a insistir, sino el día a día. Lo interesante es hacer una situación y valorarla de una manera que me permita, a partir de esa valoración, verter a los chavales si han conseguido o no han conseguido lo que yo estaba buscando, qué dificultades han tenido para conseguirlo,...

Interpretación

Siempre he evaluado de la misma manera, con ese informe. Sin embargo, vuelvo a insistir, para mí lo importante no es la calificación sino el día a día. Lo interesante es hacer una situación y valorarla de una manera que me permita, a partir de esa valoración, verter a los chavales si han conseguido o no han conseguido lo que yo estaba buscando, qué dificultades han tenido para conseguirlo,...

Unidad de información (P.6)

Una cosa es ver si progresa, es decir, eso sí. Y otra cosa es ir hacia qué contenidos ha adquirido. Un alumno puede progresar de aquí hasta allá, pero puede haber adquirido la mayor parte de los conocimientos o sólo una parte de ellos. Entonces yo tengo que determinar si ha progresado por un lado y, por otro lado, qué conocimientos son los que ha aprendido, y aquí está la dificultad. Porque no está claro que es lo que tienen que aprender. Es muy fácil decir si se ha implicado o si no lo ha hecho, si ha aprendido o no ha aprendido, sí o no. Si ha progresado o no ha progresado, sí o no.

Lo difícil es tener tú los criterios claros de lo que quieres que aprendan tus alumnos con aquellas clases, y eso es lo que falla. El profesor ha de tener claros cuáles son sus objetivos, los propios de la Educación Física, y si eso no está claro cuando hagamos voleibol vas a evaluar si hace 10 toques de dedos consecutivos, y no vas a valorar la esencia del voleibol que es "en un enfrentamiento colectivo, que pueden ser 2 vs 2, saberse desenvolver con soltura para ganar el punto al adversario o para determinar pequeñas estrategias o habilidades que le permitan ganar al adversario. De este modo tu utilizarás tus toques, tus recursos, al servicio de tu estrategia o intencionalidad".

Proposición de síntesis

Valoraba el progreso, sí. Pero una cosa es valorar el progreso y otra determinar que conocimientos ha aprendido. Aquí está la dificultad ya que no está claro que es lo que tienen que aprender. Lo difícil es tener tú los criterios claros de lo que quieres que aprendan tus alumnos con aquellas clases y si no está claro, cuando hagamos voleibol vas a evaluar si hace 10 toques de dedos consecutivos, y no vas a valorar la esencia del voleibol, que es un enfrentamiento colectivo donde hay que determinar pequeñas estrategias o habilidades que permitan ganar al adversario. De este modo tú utilizarás tus toques, tus recursos, al servicio de tu estrategia o intencionalidad.

Interpretación

Valoraba el progreso, sí. Pero una cosa es valorar el progreso y otra determinar que conocimientos ha aprendido. Aquí está la dificultad ya que no está claro que es lo que tienen que aprender. Lo difícil es tener tú los criterios claros de lo que quieres que aprendan tus alumnos con aquellas clases.

Unidad de información (P.7)

No, no. Lo hacía al final de una sesión. He puesto una tarea concreta a realizar. En esa tarea determino si de 10 veces que lo has intentado lo has conseguido 5, 2 1 o ninguna. Pero esto es lo menos importante. Lo más importante es que tú me digas por qué. La evaluación está al servicio de la reflexión, para que yo te haga reflexionar a ti sobre donde estas y que es lo que tienes que aprender para volver a intentarlo de nuevo y volver a progresar. Ese es el sentido. Entonces, no es tanto saber si estoy aquí o allí. Sino hoy estoy aquí, ayer estaba aquí y ¿qué he hecho para ir de aquí a aquí? Esto es lo que me genera el aprendizaje.

En mi opinión es fundamental estar preguntando constantemente en clase, ¿y esto como lo has hecho? Y el alumno me dice, regla de acción, si hago esto, consigo aquello. Esto lo ponemos en práctica otra vez y el alumno se da cuenta de que lo ha hecho mejor, sabiendo el porqué de haberlo hecho mejor. Lo importante no es tener un 2 o un 8, sino este proceso. Yo utilizo la evaluación para que el alumno sepa dónde está y, a partir de ahí, hacer una reflexión que me lleve a mejorar su manera de actuar.

Te voy a poner un ejemplo. Si propongo un juego de lucha en el que se tienen que robar unos pañuelos por equipos y les doy dos minutos. Unos han robado tantos y los otros menos. ¿Qué han hecho aquellos para conseguir tantos? Levanta la mano uno y me dice: hemos hecho un 2 vs 1. Ah, ¿y eso qué es? Voy

preguntando continuamente. El otro me responde: pues yo le ataco por un lado y mi compañero por el otro. Ah, ya sabéis lo que tenéis que hacer.

La evaluación es constante en la clase, pero está como ves al servicio de la reflexión, al servicio del aprendizaje.

Proposición de síntesis

La evaluación está al servicio de la reflexión, para que yo te haga reflexionar a ti sobre donde estas y que es lo que tienes que aprender para volver a intentarlo de nuevo y volver a progresar. Ese es el sentido. Entonces, no es tanto saber si estoy aquí o allí. Sino hoy estoy aquí, ayer estaba aquí y ¿qué he hecho para ir de aquí a aquí? Esto es lo que me genera el aprendizaje. En mi opinión es fundamental estar preguntando constantemente en clase, ¿y esto como lo has hecho? Y el alumno me dice, regla de acción, si hago esto, consigo aquello. Esto lo ponemos en práctica otra vez y el alumno se da cuenta de que lo ha hecho mejor, sabiendo el porqué de haberlo hecho mejor. Lo importante no es tener un 2 o un 8, sino este proceso.

Interpretación

La evaluación está al servicio de la reflexión, para que yo te haga reflexionar a ti sobre donde estas y que es lo que tienes que aprender para volver a intentarlo de nuevo y volver a progresar. Lo importante es pensar: hoy estoy aquí, ayer estaba aquí y ¿qué he hecho para ir de aquí a aquí? Esto es lo que me genera el aprendizaje.

En mi opinión es fundamental estar preguntando constantemente en clase, ¿y esto como lo has hecho? Y el alumno me dice, regla de acción, si hago esto, consigo aquello. Este proceso es fundamental.

Unidad de información (P.8)

Podría anotarlo, pero no es mi máxima preocupación. A mí lo que me interesa y me apunto es lo siguiente, te pongo un ejemplo: jugábamos al gabilán en el que hay tres contra uno y tienen que coger balones de un sitio para llevarlos a otro, habiendo un gabilán que se lo impide. ¿Tú cuantos intentos has hecho? "10". ¿Cuántas veces has pasado la pelota al otro lado? "Ninguna". Y el compañero ha hecho 5 intentos y ha pasado 4 veces. Y lo apunto. Al día siguiente volvemos a jugar. ¿Te acuerdas que ayer hiciste 10 intentos y no pasaste ninguna vez? A ver qué tal hoy.

¿Con eso que estoy haciendo? Utilizo la evaluación de ayer para generar en ti interés y motivación para que hoy vayas a dar el 100 % de tus posibilidades y pongas en práctica los aprendizajes que vimos ayer que te dan la posibilidad de mejorar tu actuación.

Yo claro que cojo notas y noto si progresas porque ayer no pasabas ninguna vez y hoy 3, pero has pasado tres veces no por azar, sino porque tú has puesto en práctica unos conocimientos que a lo mejor te dieron otros, o bien tú mismo descubriste para actuar mejor. Y eso es lo importante.

Proposición de síntesis

De cara al informe final, podría apuntarme que un alumno progresa, está implicado... Pero remarco que eso no es lo importante. Te voy a poner un ejemplo. Planteaba un juego de gabilán y de 10 intentos que tenían, les preguntaba cuántas veces habían pasado, y yo lo apunto. Al día siguiente volvemos a jugar y les recuerdo como les había ido el otro día y les digo "a ver qué tal hoy". Con esto, estoy utilizando la evaluación para generar en ti interés y motivación para que hoy pongas en práctica aquellos conocimientos que a lo mejor te dieron otros, o bien tú mismo descubriste para actuar mejor.

Interpretación

De cara al informe final podría apuntarme que un alumno progresa, que está implicado,... Pero esto no es lo importante. Lo importante es que el profesor utilice la evaluación para generar en ti interés y motivación para que hoy pongas en práctica, en una situación que ya practicamos ayer, aquellos conocimientos que a lo mejor te dieron otros o bien tú mismo descubriste, consiguiendo así reflexionar y mejorar.

Unidad de información (P.9)

Sí, pero con pautas claras. Ellos tienen que saber dónde tienen que fijar su atención. Imagínate que estás haciendo un trabajo de expresión corporal y en un momento determinado, cuando suene la música, ellos tienen que hacer una inmovilización y yo pongo ahí a un alumno que me controla si su compañero lo hace. Esta es la tarea, ¿la cumplís o no la cumplís? Tú como actor sabes si la estás haciendo o no, pero tienes un espectador que está valorando si es o no.

Otro ejemplo: tú les das una música que tiene unas características determinadas y ellos tienen que inventar algo y tú les das unos criterios para evaluar. A él y al observador. ¿Se ajusta a la música? ¿Es original? ¿Es capaz de captar la atención de los espectadores? Estos son los objetivos que yo pretendo con este trabajo y yo quiero que tú, actor, estés al quite porque tú lo has creado y tienes que ser fiel a eso que yo te he planteado y tú, observador, estés atento a esto. ¿Qué ocurrirá con este observador? Cuando a él le toque, va a tener reforzados todavía más con qué criterios tiene que actuar.

Proposición de síntesis

Empleaba la coevaluación, sí, pero con pautas claras. Ellos deben saber dónde tienen que fijar la atención. Por ejemplo: tú les das una música que tiene unas características determinadas y ellos tienen que inventar algo y tú les das unos criterios para evaluar. A él y al observador. ¿Se ajusta a la música? ¿Es original? ¿Es capaz de captar la atención de los espectadores? Estos son los objetivos que yo pretendo con este trabajo y yo quiero que tú, actor, estés al quite porque tú lo has creado y tú, observador, estés atento a esto. ¿Qué ocurrirá con este observador? Cuando a él le toque, va a tener reforzados todavía más con qué criterios tiene que actuar.

Interpretación

Empleaba la coevaluación, sí, pero con pautas claras. Ellos deben saber dónde tienen que fijar la atención. Con esta estrategia conseguía que el observador reforzara todavía más los criterios con los que tenía que actuar.

Unidad de información (P.10)

Claro, claro. Es que la evaluación no se la hago yo y la escondo sino que la hace él o la hacen los otros o la hago yo, pero para dártela rápidamente porque el sentido que tiene la misma es que yo te la doy para que tú aprendas y para que sepas donde estás.

Por ejemplo, tú tienes talonado en el polideportivo 10, 14, 18, 20 metros con conos y tú le dices a un chaval de primaria, cuando de la salida voy a contar 6 segundos. Por otro lado, habrá dos alumnos que cuando yo diga 6 me dirán dónde estaba el corredor. Un niño de primero o de segundo de primaria no entiende lo que es un segundo y 14 centésimas, pero si yo le digo "estabas en el cono rojo o en la zona verde" le llama más la atención. Ellos saben que son verde en velocidad o rojo en velocidad, pero a lo mejor en lanzamiento de peso, ellos están en diferente zona. Ellos tienen que saber quién son y cuál es su marca estabilizada. A partir de ahí vamos a trabajar, ¿qué haremos para mejorar la velocidad? Trabajar la salida preguntando al alumno acerca de la manera en que la hace. "Y cuando sales, ¿corres todo el rato o al final te dejas ir? Solamente trabajando esos parámetros relacionados con la posición, con el espacio, con el tiempo... puede haber mejoría significativa. Imagínate que un crío que estaba en verde ahora es capaz de pasar a azul, ¿Por qué? Este chaval no solamente ha progresado, sino que ha adquirido los conocimientos que le han permitido progresar, aprendiendo a reflexionar y a aprender. Así, los alumnos son capaces de, por sí mismos, ante una situación, reflexionar qué hay que hacer, es decir, el aprender a aprender. Para esto hay que tener claro cuáles son tus objetivos, cuál es tu papel, cómo tienes que hacerlo,... hay que darle muchas vueltas a la cabeza y meter la pata muchas veces.

Proposición de síntesis

La evaluación no se la hago yo y la escondo sino que la hace él o la hacen los otros o la hago yo, pero para dártela rápidamente porque el sentido que tiene la misma es que yo te la doy para que tú aprendas y para que sepas donde estás.

Por ejemplo en atletismo, ellos saben que son verde en velocidad o rojo en velocidad, pero a lo mejor en lanzamiento de peso, ellos están en diferente zona. Ellos tienen que saber quién son y cuál es su marca estabilizada. A partir de ahí vamos a trabajar, ¿qué haremos para mejorar la velocidad? Trabajar la salida preguntando al alumno acerca de la manera en que la hace. "Y cuando sales, ¿corres todo el rato o al final te dejas ir? Solamente trabajando esos parámetros relacionados con la posición, con el espacio, con el tiempo... puede haber mejoría significativa. Imagínate que un crío que estaba en verde ahora es capaz de pasar a azul. Este chaval no solamente ha progresado, sino que ha adquirido los conocimientos que le han permitido progresar, aprendiendo a reflexionar y a aprender. Así, los alumnos son capaces de, por sí mismos, ante una situación, reflexionar qué hay que hacer, es decir, el aprender a aprender. Para esto hay que tener claro cuáles son tus objetivos, cuál es tu papel, cómo tienes que hacerlo,...

Interpretación

No escondo la evaluación sino que te la doy rápidamente para que tú aprendas y sepas donde estás. Por ejemplo en atletismo, ellos tienen que saber quién son y cuál es su marca estabilizada. A partir de ahí vamos a trabajar preguntando al alumno acerca de la manera en que la hace. Imagínate que un alumno mejora. Este chaval no solamente ha progresado, sino que ha adquirido los conocimientos que le han permitido progresar, aprendiendo a reflexionar y a aprender. Así, los alumnos son capaces de, por sí mismos, ante una situación, reflexionar qué hay que hacer, es decir, el aprender a aprender.

Para esto, hay que tener claro cuáles son tus objetivos, cuál es tu papel y como tienes que hacerlo.

Unidad de información (P.11)

Yo no hacía todo esto únicamente al final, sino que lo hacía durante el proceso. Al final podemos hacer una valoración, por ejemplo, vamos a esquiar. Yo iba a esquiar con los críos e íbamos 5 o 6 días. El último día les pasaba un cuestionario, en el que se preguntaba acerca de si habían o no progresado, sobre qué habían aprendido,... Debían decirlo ellos, porque yo me puedo hacer una idea pero no estoy apuntando todo el día. Así que el informe final lo iban a hacer ellos, habiendo hecho yo previamente un informe con lo que pretendía con esa actividad para que la familia se enterara. La autoevaluación del alumno yo la pasaba tal cual al informe final de esa UD. Si yo veía que en algún momento alguien se minusvaloraba o se sobrevaloraba, hablaba con él para que me lo justificara.

Proposición de síntesis

Sí. Yo iba a esquiar con los críos e íbamos 5 o 6 días. El último día les pasaba un cuestionario, en el que se preguntaba acerca de si habían o no progresado, sobre qué habían aprendido,... Así que el informe final lo iban a hacer ellos, habiendo hecho yo previamente un informe con lo que pretendía con esa actividad para que la familia se enterara. La autoevaluación del alumno yo la pasaba tal cual al informe final de esa UD. Si yo veía que en algún momento alguien se minusvaloraba o se sobrevaloraba, hablaba con él para que me lo justificara.

Interpretación

En algunas situaciones también empleaba la autoevaluación. Yo iba con los alumnos a esquiar 5 o 6 días y el último día les pasaba un cuestionario, en el que se preguntaba acerca de si habían o no progresado, sobre qué habían aprendido,... Ellos hacían el informe final, habiendo hecho yo previamente un informe

con lo que pretendía con esa actividad. Esta autoevaluación la pasaba tal cual al informe final de esa Unidad Didáctica.

Unidad de información (P.12)

Y a las familias. Yo de entrada a todos los aprobaría. No suspendería a ninguno, por filosofía personal. La escuela no es un lugar donde yo creo que tenga que juzgar al personal. Yo he tenido alumnos por los que no hubiera dado un duro y son personas hechas y derechas, responsables, trabajadoras,... y otros que al revés. Yo lo que tengo que hacer es potenciar al alumno para que él se desarrolle lo mejor posible y sea lo mejor persona posible. Entonces yo me sirvo de esta calificación para animarles, para estimularles, para ayudarles y no para calificar por calificar, que es lo que se está buscando para lavarse las manos y decir pues a mí que no me pase nada que lo tengo todo aquí escrito...¡En educación física...! ¿Nos tenemos que comer el tarro de esta manera?

Proposición de síntesis

Hay que enseñar tanto a familias como a alumnos que lo importante no es la calificación. Yo de entrada aprobaría a todos. La escuela no es un lugar donde yo creo que tenga que juzgar al personal, sino que mi misión debe ser potenciar al alumno para que se desarrolle lo mejor posible y sea lo mejor persona posible. Yo me sirvo de esta calificación para animarles, para estimularles y para ayudarles. Nunca para calificar por calificar, que es lo que se está buscando para lavarse las manos...¡En Educación Física!...

Interpretación

Hay que enseñar tanto a familias como a alumnos que lo importante no es la calificación. Yo de entrada aprobaría a todos. La escuela no es un lugar donde yo creo que tenga que juzgar al personal, sino que mi misión debe ser potenciar al alumno para que se desarrolle lo mejor posible y sea lo mejor persona posible.

Yo me sirvo de esta calificación para animarles, para estimularles y para ayudarles.

Unidad de información (P.13)

Sí, esto es una labor constante. Llegaba a casa y decía: "hoy no me ha salido bien" y constato que esta situación o propuesta no funciona o es inalcanzable para ellos porque su zona de desarrollo próximo está muy lejos para ellos, por ejemplo. Pero esto ya lo hacía incluso cuando estaba en la práctica.

Yo estaba acostumbrado a llevar alumnos de prácticas, me encantaba, y solía discutir o dialogar con ellos sobre esto. Yo iba a clases con ellos y les veía trabajar con los niños y, en muchas ocasiones, lo que hacían era poner en práctica una situación y, a los diez minutos, la cerraban y ponían en práctica otra. Con lo cual exponían durante 5 minutos o más, los alumnos trabajaban 3 o 4 minutos, cortaban y ponían otra. Entonces en una sesión de 45 minutos o 1 hora igual hacían 7 u 8 situaciones. Eso no va a ningún lado. El niño necesita tiempo para aprender y hay que repetir las cosas. Yo te puedo decir que en una unidad de juegos colectivos para tercero o cuarto de primaria, con 4 situaciones nos pegábamos 7, 8, 10 sesiones. Ahora, esas 4 situaciones hay que saberlas explotar. A lo que voy. Si tú estás ahí como profesor, tú ya ves si lo que estás proponiendo alcanza el nivel o no alcanza el nivel para lo que tú habías diseñado aquello. Tú quieres que aprendan una serie de cosas y la situación está al servicio de ese aprendizaje. Si tú la pones en práctica y ves que no va, a lo mejor es que hay que poner más balones o hay que agrandar el espacio o tú has de redefinir la situación porque no encaja. En aquel momento, tú la rectificas así que la autoevaluación del profesor y de lo que está haciendo es ya allí y si luego te vas y dices "esto ha funcionado muy bien" yo me lo apuntaba. Cada día me apuntaba lo que ocurría en cada clase. Tenía unas plantillas y sabía lo que hacía cada día.

Esto, además, también me permitía al final de cada trimestre saber si los había tenido en el dominio 1, en el dominio 2,... y cuánto tiempo.

De modo que sí, utilizaba la autoevaluación para determinar si algo había servido, no había servido, qué es lo que he hecho, qué me falta por hacer, qué haré el próximo día, cómo he modificado dentro de una sesión una propuesta que he lanzado para ajustarla más y que les sirva mejor a los alumnos para aprender,...

Proposición de síntesis

Sí, esto es una labor constante. Pero esto ya lo hacía incluso cuando estaba en la práctica. En ese mismo momento, tú rectificas aquellas situaciones que no funcionan así que la autoevaluación del profesor y de lo que está haciendo es ya allí y si luego te vas y dices "esto ha funcionado muy bien", yo me lo apuntaba. Cada día me apuntaba lo que ocurría en cada clase. Tenía unas plantillas y sabía lo que hacía cada día.

Esto, además, también me permitía al final de cada trimestre saber si los había tenido en el dominio 1, en el dominio 2,... y cuánto tiempo.

De modo que sí, utilizaba la autoevaluación para determinar si algo había servido, no había servido, qué es lo que he hecho, qué me falta por hacer, qué haré el próximo día, cómo he modificado dentro de una sesión una propuesta que he lanzado para ajustarla más y que les sirva mejor a los alumnos para aprender,...

Interpretación

La autoevaluación ya la hacía cuando estaba en la práctica. En ese mismo momento, rectificaba aquellas situaciones que no funcionaban. Además, si cuando llegaba a casa pensaba que algo había funcionado bien me lo apuntaba, apuntándome cada día en unas plantillas lo que ocurría en clase.

De modo que sí, utilizaba la autoevaluación para determinar si algo había servido, no había servido, qué es lo que he hecho, qué me falta por hacer, qué haré el próximo día, cómo he modificado dentro de una sesión una propuesta que he lanzado para ajustarla más y que les sirva mejor a los alumnos para aprender,...

Unidad de información (P.14)

No, generalmente no. Si había algún incidente sí. Normalmente en clase no hay problemas, no hay conflictos. Todo el mundo tiene claro a qué se va allí, a aprender, no a enredar al compañero porque, además, no hay tiempo para enredar. Te tengo enganchado todo el rato con el tema de que tú tienes que aprender y yo te estoy proponiendo constantemente recursos, tareas,... que te enganchen a ti. Además, te estoy dando feedbacks constantes acerca de si aprendes o no aprendes y qué es lo que aprendes, ¿cómo se va a desenganchar una criatura? Es muy difícil. Claro que a todos no les gusta el bádminton o a todos no les gusta la carrera de larga duración, pero por lo menos, hay que tratar de proponer tareas que sean lo suficientemente significativas para ellos y que se enganchen. Ahí es donde está el profesor.

Proposición de síntesis

En estas fichas que creaba, normalmente no tomaba notas sobre los alumnos. Únicamente en caso de que hubiera algún incidente, que era altamente improbable pues todo el mundo tiene claro a qué se va allí, a aprender, no a enredar al compañero.

Te tengo enganchado todo el rato con el tema de que tú tienes que aprender y yo te estoy proponiendo constantemente recursos, tareas,... que te enganchen a ti. Además, te estoy dando feedbacks constantes acerca de si aprendes o no aprendes y qué es lo que aprendes, ¿cómo se va a desenganchar una criatura? Es muy difícil. Claro que a todos no les gusta el bádminton o a todos no les gusta la carrera de larga duración, pero por lo menos, hay que tratar de proponer tareas que sean lo suficientemente significativas para ellos y que se enganchen. Ahí es donde está el profesor.

Interpretación

Únicamente tomaba notas de los alumnos en estas fichas en caso de que hubiera conflictos, lo cual era altamente improbable porque tenía a todos los alumnos

implicados con el tema de que tenían que aprender. Para ello, les proponía constantemente recursos y tareas que les engancharan, les daba continuos feedbacks acerca de si aprenden o no y acerca de qué es lo que aprenden. Hay que tratar de proponer tareas que sean lo suficientemente significativas para ellos y que se enganchen. Ahí es donde está el profesor.

Unidad de información (P.15)

No. yo no apuntaba tanto. Yo apuntaba lo que hacíamos cada día y era un placer hacerlo porque sabía que era útil tanto para ellos como para mí, por tanto nunca ha sido una carga.

Yo recuerdo que hace muchos años, hacía la batería Eurofit y yo no sabía por qué lo hacía. No lo sabía. Para los críos aquello era un machaque. El test de Couper aún me lo recuerdan. ¿Para qué nos hacías aquella prueba de 12 minutos? Y yo tampoco sabía por qué. ¿Para que servía que uno hubiera dado más o menos vueltas?

Esto hasta que no lo descubres eres capaz de pasarlo todos los años pensando que aquello es un elemento que te sirve para evaluar, y no es así. Esto te sirve para saber dónde estás y, a partir de ahí, mejorar tu resistencia aeróbica o lo que sea.

Proposición de síntesis

No. yo no apuntaba tanto. Yo apuntaba lo que hacíamos cada día y era un placer hacerlo porque sabía que era útil tanto para ellos como para mí, por tanto nunca ha sido una carga.

Yo recuerdo que hace muchos años, hacía la batería Eurofit y yo no sabía por qué lo hacía. No lo sabía. Para los críos aquello era un machaque. Esto hasta que no lo descubres eres capaz de pasarlo todos los años pensando que aquello es un elemento que te sirve para evaluar, y no es así. Esto te sirve para saber dónde estás y, a partir de ahí, mejorar tu resistencia aeróbica o lo que sea.

Interpretación

No, yo no apuntaba tanto. Yo apuntaba lo que hacíamos cada día y era un placer hacerlo porque sabía que era útil tanto para ellos como para mí, por tanto nunca ha sido una carga.

Yo recuerdo que hace muchos años, hacía la batería Eurofit y yo no sabía por qué lo hacía. Para los críos aquello era un machaque. Esto hasta que no lo descubres eres capaz de pasarlo todos los años pensando que es un elemento que te sirve para evaluar, y no es así. Esto te sirve para saber dónde estás y, a partir de ahí, mejorar tu resistencia aeróbica o lo que sea.

Unidad de información (P.16)

No, de evaluación en concreto no. He recibido muchos cursos en los que la evaluación formativa era uno de los temas de los que se hablaba, pero específico de evaluación formativa no. Sí que es verdad que he estado en cursos, conferencias, ponencias,... en los que se hablaba del poder de la evaluación. También tengo revistas que tratan este tema,... A mí la educación física me apasiona de modo que yo estos temas los leo y los sigo.

Lo que no me miro ni me gusta es el rollo este que han sacado aquí sobre criterios de evaluación y sus correspondientes estándares de aprendizaje, mediante lo cual se intenta pasar a todos por el aro y controlar haciendo que el profesorado se machaque durante horas diseñando situaciones de evaluación para saber si finalmente le ponemos un 8, un 9 o un 4. No tiene ningún sentido. El reducir a eso la Educación Física es horrible, es quitarle toda la esencia. Como te he dicho, la evaluación está al servicio del aprendizaje. Claro, vendrá esta gente y te dirá: "no, no, esto está al servicio del aprendizaje". Y no, esto está al servicio de ti. Para curarte en salud.

En mi opinión, hay que ser críticos con estas personas. Yo tengo derecho a discrepar. Todo este rollo que se ha generado en torno de la evaluación a mí me parece que es una autocomplacencia del personal.

Proposición de síntesis

He recibido muchos cursos en los que la evaluación formativa era uno de los temas de los que se hablaba, pero específico de evaluación formativa no. Sí que es verdad que he estado en cursos, conferencias, ponencias,... en los que se hablaba del poder de la evaluación. También tengo revistas que tratan este tema,... A mí la educación física me apasiona de modo que yo estos temas los leo y los sigo.

Lo que no me miro ni me gusta es el rollo este que han sacado aquí sobre criterios de evaluación y sus correspondientes estándares de aprendizaje, mediante lo cual se intenta pasar a todos por el aro y controlar haciendo que el profesorado se machaque durante horas diseñando situaciones de evaluación para saber si finalmente le ponemos un 8, un 9 o un 4. No tiene ningún sentido. El reducir a eso la Educación Física es horrible, es quitarle toda la esencia. Como te he dicho, la evaluación está al servicio del aprendizaje. Claro, vendrá esta gente y te dirá: "no, no, esto está al servicio del aprendizaje". Y no, esto está al servicio de ti. Para curarte en salud. En mi opinión, hay que ser críticos con estas personas.

Interpretación

He recibido muchos cursos en los que la evaluación formativa era uno de los temas de los que se hablaba, pero específico de evaluación formativa no. Sí que es verdad que he estado en cursos, conferencias, ponencias,... en los que se hablaba del poder de la evaluación. También tengo revistas que tratan este tema,... A mí la educación física me apasiona de modo que yo estos temas los leo y los sigo.

Lo que no me miro ni me gusta es el rollo este que han sacado aquí sobre criterios de evaluación y sus correspondientes estándares de aprendizaje, mediante lo cual se intenta pasar a todos por el aro haciendo que el profesorado se machaque durante horas diseñando situaciones de evaluación para saber si finalmente le ponemos un 8, un 9 o un 4. No tiene ningún sentido. El reducir a eso la Educación Física es horrible, es quitarle toda la esencia. Como te he dicho, la evaluación está al servicio del aprendizaje. Claro, vendrá esta gente y te dirá: "no, no, esto está al servicio del aprendizaje". Y no, esto está al servicio de ti. Para curarte en salud. En mi opinión, hay que ser críticos con estas personas.

Unidad de información (P.17)

Pero eso es muy americano todo. Por encima de todo tiene que haber un concepto de lo que para ti significa educar: la persona. Hay que meter a la persona en medio de todo. Yo creo que en muchas ocasiones, con estos rollos se pierden muchas energías y no se pone al que aprende en el centro del sistema sino que se pone al que se evalúa, no al que aprende, a la persona que aprende.

Proposición de síntesis

Por encima de todo tiene que haber un concepto de lo que para ti significa educar: la persona. Hay que meter a la persona en medio de todo. Yo creo que en muchas ocasiones, con estos rollos se pierden muchas energías y no se pone al que aprende en el centro del sistema sino que se pone al que se evalúa, no al que aprende, a la persona que aprende.

Interpretación

Con este tema de los estándares de aprendizaje y criterios de evaluación se pierden muchas energías y no se pone al que aprende en el centro del sistema sino que se pone al que se evalúa.

Unidad de información (P.18)

¡Cuántas horas meten los profesores a estos rollos! Tú preguntas a profesores de primaria y están hasta las narices. Todo el mundo se va quejando de que tienen que hacer plantillas, tenerlo todo claro y no les da tiempo a prepararse las clases. Y total, ¿para qué? ¿Qué se consigue con esto? Nada.

¿Quién te determina a ti que esos criterios de evaluación, que esos estándares son los adecuados? Porque para mí los de Educación Física de Primaria no son los adecuados. Y si yo hubiera tenido que hacerlo, hubiera elegido otros estándares y otros criterios. Con lo cual, si partimos de que yo no estoy de acuerdo con eso que tú pretendes que yo evalúe,... Me piden que evalúe habilidades y me determinan que en baloncesto lo importante es la habilidad, por ejemplo. Yo pienso que no. En deportes colectivos es importante que progresen para adelante, que tengan un control significativo del móvil individual y colectivo,... hasta aquí la técnica. Pero también es importante que generen estrategias para superar al adversario, para crear una relación de fuerzas a tu favor,... Aquí esta lo bonito, lo que tienen que aprender ellos para gestionar una situación de deporte colectivo. Si no puedo tirar, paso, y si no puedo hacer ni lo uno ni lo otro, controlo.

En definitiva, yo no estoy muy de acuerdo con los estándares que han salido porque no tocan lo fundamental de los aprendizajes de las actividades que se ponen en juego. Y para eso hay que saber.

Te pongo un nuevo ejemplo, el bádminton. Tienes un estándar de aprendizaje que te valora si golpea con la raqueta de una forma o de otra,... Yo trabajaba muy poco los golpes en bádminton sino que trabajaba más la intencionalidad del juego. Con lo cual, los estándares hay que ponerlos en tela de juicio.

Proposición de síntesis

¡Cuántas horas meten los profesores a estos rollos! Y total, ¿qué se consigue con esto? Nada.

¿Quién te determina a ti que esos criterios de evaluación, que esos estándares son los adecuados? Porque para mí los de Educación Física de Primaria no son los adecuados. Y si yo hubiera tenido que hacerlo, hubiera elegido otros estándares y otros criterios. Con lo cual, si partimos de que yo no estoy de acuerdo con eso que tú pretendes que yo evalúe,...

Estos estándares no tocan lo fundamental de los aprendizajes de las actividades que se ponen en juego. Y para eso hay que saber.

Interpretación

Los profesores pierden demasiadas horas con estos temas, con los cuales no se consigue nada. Para mí, los estándares de aprendizaje y los criterios de evaluación de Educación Física de Primaria no son los adecuados ya que no tocan lo fundamental de los aprendizajes de las actividades que se ponen en juego, para lo cual hay que saber. Si yo hubiera tenido que hacerlo, hubiera elegido otros estándares y criterios.

Unidad de información (P.19)

No lo sé. Porque es lo que está de moda, no sé. Y no estoy acusando a nadie, pero sé de lo que estoy hablando.

Y luego dices: "en educación física..." que podemos hacer mil cosas, mirar al alumno a la cara. ¿En qué área existe la posibilidad de que se impliquen tanto como en la nuestra? Yo recuerdo que cuando los alumnos bajaban por la escalera hacia la clase de educación física venían con una alegría brutal, diciendo "¿y hoy que haremos?", "te acuerdas ayer lo que hicimos",... eso no tiene precio. Que te entren todos con ganas de comerse la clase... Este es un valor brutal para poder educar a través de nuestra asignatura. Pero hay que tenerlo claro. Yo no puedo machacar al alumno, no puedo quitarle esa ilusión. Es un arma educativa

brutal en la que hay que colaborar con otros, "tío, tú eres un chupón". Dime en que asignatura puedo yo poner en evidencia realmente a un chaval de que no considera a los demás, no ha sabido aceptar una derrota, no ha sabido vencer,... Si yo te hago a ti consciente y te doy recursos para gestionar la victoria, para gestionar la derrota, te estoy ayudando enormemente. El gimnasio o la clase es un laboratorio impresionante para hacer personas, pero has de tenerlo claro.

Proposición de síntesis

No sé cuáles pueden ser los objetivos de estos estándares. Y luego dices: "en educación física..." que podemos hacer mil cosas, mirar al alumno a la cara. ¿En qué área existe la posibilidad de que se impliquen tanto como en la nuestra? Este es un valor brutal para poder educar a través de nuestra asignatura. Pero hay que tenerlo claro. Dime en que asignatura puedo yo poner en evidencia realmente a un chaval de que no considera a los demás, no ha sabido aceptar una derrota, no ha sabido vencer, "tío, eres un chupón... Si yo te hago a ti consciente y te doy recursos para gestionar la victoria, para gestionar la derrota, te estoy ayudando enormemente. El gimnasio o la clase es un laboratorio impresionante para hacer personas, pero has de tenerlo claro.

Interpretación

La Educación Física es una asignatura en la que podemos hacer mil cosas puesto que no hay una asignatura en la que se impliquen tanto como en la nuestra. Este es un valor brutal para poder educar a través de nuestra asignatura, pero hay que tenerlo claro. Si yo te hago consciente y te doy recursos para gestionar la victoria o para gestionar la derrota, te estoy ayudando enormemente.

Unidad de información (P.20)

Yo he tenido que luchar mucho contra eso. La clave está en saber. Cuando no se sabe de las cosas, harás lo que has hecho siempre. Si tú sabes estas cosas, buscarás la sabiduría de aquellas cosas. Pero para eso hay que ser tenaz, persistente, no dejar nunca de aprender, reflexionar, compartir con otra gente, hay que tener un espíritu crítico permanentemente con lo que haces, con lo que ves y, por otro lado, hay que tener siempre una apertura de miras para dejarte interpelar por cualquier persona, por cualquier situación. Yo he ido a hacer muchos cursos, he dado muchos cursos y he conocido a mucha gente, he visto muchas ponencias sobre este tema de la Educación Física. De todo he aprendido algo, no se puede ir por la vida pensando que uno lo sabe todo y que los demás no saben nada. Yo creo que de todo el mundo se puede aprender y así, al final, construyes tu propia sabiduría, tu propia forma de entender.

Yo me veo con tu edad y yo hacía lo que me habían enseñado y, poco a poco, vas aprendiendo. Es un proceso lento. Encuentras a lo largo de la vida profesional, si te apasiona lo que haces, puntos de inflexión que te hace a ti reflexionar, reubicarte, captar aquello y mejorar.

Proposición de síntesis

Cuando no se sabe de las cosas, harás lo que has hecho siempre. La clave está en saber. Pero para eso hay que ser tenaz, persistente, no dejar nunca de aprender, reflexionar, compartir con otra gente, hay que tener un espíritu crítico permanentemente con lo que haces, con lo que ves y, por otro lado, hay que tener siempre una apertura de miras para dejarte interpelar por cualquier persona, por cualquier situación. Yo he ido a hacer muchos cursos, he dado muchos cursos y he conocido a mucha gente, he visto muchas ponencias sobre este tema de la Educación Física. De todo he aprendido algo y he ido construyendo mi propia sabiduría, mi propia forma de entender.

Interpretación

Cuando no se sabe de las cosas, harás lo que has hecho siempre. La clave para ser un buen profesor está en saber. Pero para eso hay que ser tenaz, persistente,

no dejar nunca de aprender, reflexionar, compartir con otra gente, tener un espíritu crítico permanentemente con lo que haces y con lo que ves. Por otro lado, hay que tener siempre una apertura de miras para dejarte interpelar por cualquier persona, por cualquier situación. De todo he aprendido algo y he ido construyendo mi propia sabiduría, mi propia forma de entender.

