

*La participación del alumnado en la evaluación:
la importancia de usar los instrumentos adecuados.
Un ejemplo de escalas graduadas en trabajos
colaborativos en la formación inicial del profesorado
de educación física*

Víctor M. López Pastor
Ángel Pérez Pueyo
Eloísa Lorente-Catalán
José J. Barba



RESUMEN

La participación del alumnado en la evaluación tiene muchas ventajas educativas que han sido investigadas y demostradas en los últimos 30 años. Pero para llevar a cabo estos procesos es conveniente contar con los instrumentos adecuados y conocer los procedimientos y protocolos que es mejor aplicar en cada situación y contexto, para conseguir que el proceso funcione correctamente y logre el mayor éxito posible.

En esta comunicación se presenta una experiencia de participación del alumnado en los procesos de evaluación desde una perspectiva cooperativa a través del diálogo y la toma de decisiones, con la intención de generar una interacción positiva, responsabilidad individual, interacción promotora y autoevaluación. Para ello se ha utilizado como instrumento una escala graduada. La experiencia ha sido llevada a cabo por cuatro profesores en tres centros diferentes de formación inicial del profesorado. Los resultados muestran que este tipo de procesos e instrumentos son muy útiles para que el alumnado tenga una mejor orientación a la hora de realizar su evaluación, mejorar la calidad de sus trabajos y ampliar su aprendizaje. Como efecto de todo ello, también suelen influir positivamente en la mejora del rendimiento académico.

En memoria a José Juan Barba Martín

El pasado 11 de enero falleció en Ávila nuestro querido compañero y amigo José Juan Barba (alias JJ). Precisamente, la ciudad en la que en 2008, él y su pequeño grupo de trabajo organizaron el Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas con todo su cariño e ilusión. Una edición en la que nos conocimos muchas de las personas que asistimos habitualmente a este congreso y en el que afianzamos una vez más nuestra amistad con otras muchas de anteriores ediciones. Hemos incluido a JJ como coautor de esta comunicación porque se trata de un tema en el que llevamos trabajando juntos muchos años y porque queremos seguir recordándole; pero no son los únicos motivos. También queremos reconocer todo su trabajo en estas temáticas, así como su buena práctica docente durante tantos años y, cómo no, rendir un pequeño homenaje a una persona profundamente comprometida con la educación y con las personas con las que convivía. Queremos recordar todo lo bueno que durante estos años hemos podido disfrutar y compartir con él. Gracias amigo, no te olvidaremos.

INTRODUCCIÓN

La investigación de los últimos 30 años indica claramente que la participación del alumnado en el proceso de evaluación suele incidir de forma positiva en su aprendizaje (Biggs, 1999; Boud, 1995; Boud & Falchikov, 2007; Brown & Glasner, 1999; Falchikov, 2005; Herranz y López, 2014; López-Pastor, 1999, 2006; López et al, 2008). Numerosos estudios muestran que tanto la autoevaluación como la evaluación entre iguales mejoran el aprendizaje de contenidos y permiten a los estudiantes desarrollar procesos metacognitivos de supervisión útiles y aplicables a lo largo de la vida académica y profesional (Boud & Falchikov, 2007; Falchikov, 2005; Lorente-Catalán & Kirk, 2014).

Por otra parte, en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física (FIPEF) parece importante y necesario implicar al alumnado en los procesos de evaluación por un doble motivo: (a) mejorar su aprendizaje y competencias metacognitivas; (b) vivenciar directamente y desarrollar una competencia docente clave: el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en el aula. Pueden encontrarse referencias al respecto en Fullan (1991), López-Pastor, Castejón y Pérez-Pueyo (2012), Palacios y López (2013), Lorente & Kirk (2013).

La aplicación de experiencias de evaluación formativa y compartida es especialmente importante en el desarrollo de trabajos en grupo de naturaleza colaborativa o cooperativa, como los “Proyectos de Aprendizaje Tutorados” a la hora de asegurar el éxito y la mayor calidad de dichos procesos de aprendizaje (Barba, López, Manrique, Gea y Monjas, 2010; Barba, Martínez y Torrego, 2012; López, Manrique, Monjas, y Gea, 2010; Manrique, López, Monjas y Real, 2010; Pérez-Pueyo et al, 2010, 2011, 2012).

Las escalas descriptivas (en los últimos años se ha puesto de moda denominarlas “rúbricas”, como efecto de una traducción literal del inglés “rúbrica” y del desconocimiento previo del instrumento en castellano) son muy útiles como instrumentos de evaluación y como recurso para una evaluación formativa y compartida. Deben establecer diferentes niveles de logro, con aspectos claramente observables y definidos, que determinen el valor de los resultados de los trabajos realizados por los alumnos.

Otro instrumento que puede ser muy útil para este tipo de procesos es la “escala graduada”.

Las escalas graduadas son especialmente útiles para el momento en que hay que dar el salto a la calificación, tras tres o cuatro meses de procesos de aprendizaje y evaluación formativa y continua, o bien a principio de curso, para que el alumnado

tenga muy claras cuáles son las reglas de juego a lo largo del curso. Las escalas graduadas permiten valorar el trabajo en su globalidad, identificando los aspectos positivos y los que es necesario mejorar, tanto en los procesos de autoevaluación y evaluación entre pares, como en los procesos finales de autocalificación y calificación dialogada. La finalidad es que todos los implicados puedan llegar a dar valoraciones globales justificadas y coherentes, a partir de unos referentes concretos y comunes (Pérez-Pueyo, 2016).

Por todo ello, la finalidad principal de esta comunicación es presentar una experiencia de participación del alumnado en los procesos de evaluación a través del diálogo y la toma de decisiones, utilizado como instrumento una escala graduada.

CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia se ha llevado a cabo de forma conjunta en tres centros diferentes de formación inicial del profesorado de Educación Física (FIPEF). En todos los casos se trata de asignaturas de con un perfil didáctico, tanto en las titulaciones de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte como en el Grado de Maestro de Educación Infantil. Las asignaturas se imparten en diferentes cursos (1º, 3º, 4º y 5º), con grupos de alumnos de tamaño medio y grande (entre 42 y 110), según el caso.

El dedicarnos a la formación de futuros docentes nos hacía ver que el material que diseñáramos debía tener un doble perfil, tal como defiende Fullan (1991): (1) servir como ayuda a la autoevaluación y a la toma de conciencia de los aprendizajes de la asignatura; y (2) ser una experiencia formativa que los estudiantes puedan aplicar en su futura docencia.

Desde esta doble perspectiva comenzamos a trabajar juntos hasta diseñar una escala graduada que pudiera ser utilizada con nuestro alumnado en los procesos de autoevaluación y evaluación compartida y dialogada que se llevan a cabo a lo largo de toda la asignatura.

Objetivos de la experiencia

- Facilitar al alumnado los criterios de calificación de un trabajo grupal a través de una Escala Graduada.
- Llevar a cabo procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales, evaluación compartida y evaluación formativa que generen una mayor implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje y una mejora de los resultados de aprendizaje.

Desarrollo de la experiencia.

- En dos casos, la escala graduada se utilizó durante el desarrollo de “Proyecto de Aprendizaje Tutorados”. En los otros dos casos, la actividad de aprendizaje consistió en la realización grupal de un trabajo monográfico de síntesis para el desarrollo posterior de una unidad didáctica. En los cuatro casos había que realizar un análisis de la bibliografía básica de la temática elegida y redactar un marco teórico con conclusiones metodológicas, organizativas y de evaluación a aplicar posteriormente en una sesión práctica o en una unidad didáctica.
- La escala graduada se utilizaba durante todo el proceso de elaboración del trabajo, para facilitar los procesos de heteroevaluación, autoevaluación, evaluación entre iguales, evaluación compartida, autocalificación y calificación dialogada final.

Protocolo de utilización de la escala graduada.

Se lleva a cabo a través de 5 fases, que explicamos en la tabla 1. *Protocolo de utilización de la escala graduada*

FASE	Actividades a realizar con el alumnado
1ª fase: Explicación del planteamiento del trabajo al alumnado	Se informa al alumnado (oralmente y por escrito) sobre el contenido del trabajo y la forma de aplicar la escala graduada. Es importante crear el clima de honestidad y confianza adecuado para llevar a cabo el proceso, poniendo especial énfasis en cómo repercutirá sobre su aprendizaje y en su calificación.
2ª Fase: desarrollo del trabajo y aplicación de evaluación formativa	Tras formar los grupos de trabajo se inicia el proceso. Los primeros borradores son corregidos por el profesorado y retornados a los estudiantes con el correspondiente <i>feedback</i> .
3ª Fase: Primera presentación del trabajo y entrega de la escala graduada	El alumnado presenta el trabajo por escrito adjuntando una autoevaluación realizada con la escala graduada. Se realiza una tutoría de evaluación compartida con cada grupo y se contrastan percepciones. Se fija una nueva fecha de entrega que contendrá las correcciones oportunas.
4ª Fase: Autoevaluación grupal y/o evaluación entre iguales (intergrupar)	Según cada caso se realizaron diferentes actuaciones. En dos casos utilizaron la evaluación entre iguales (intergrupar) y posteriormente realizaron una reunión con el profesor para revisar el trabajo y establecer fecha de entrega final. En un caso los grupos se autoevaluaron y se reunieron con el profesor para valorar el trabajo por última vez y preparar la entrega final. En el último caso se llegaba a la tutoría con la coevaluación de otro grupo y la propia autoevaluación. Se comparaban dichas valoraciones con la del docente.
5ª Fase: Entrega final	Se compara la autoevaluación con la calificación y se fija la definitiva en un proceso de calificación dialogada. Por otra parte, el alumnado rellena un cuestionario anónimo para evaluar la experiencia. También se realizan entrevistas estructuradas para conocer más detalles sobre su perspectiva de la experiencia. Se trata de técnicas e instrumentos muy útiles para diagnosticar las ventajas e inconvenientes de la propuesta.

Ejemplo de la escala graduada utilizada

El principal instrumento de evaluación utilizado en esta experiencia fue una “Escala Graduada”, de cuatro grados de valoración, según el sistema habitual de calificación en España (suspenso, aprobado, notable, sobresaliente) (ver tabla 2). Por tanto, un instrumento de este tipo podría ser utilizado en cualquier etapa del sistema educativo actual: educación primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional o universidad. Lo que deben cambiar son los niveles de logro y exigencia, adaptándolos a los contenidos de aprendizaje de cada curso y el contexto de cada centro.

Tabla 2. Ejemplo de escala graduada para la participación del alumnado en la evaluación de trabajos colaborativos en educación física (FIPEF).

GRADOS	Niveles de logro
Requiere cambios sustanciales para llegar al aprobado (Hasta 4,9)	Apenas hay concreción/claridad en las intenciones/objetivos del trabajo. Las incoherencias entre las intenciones del trabajo y el desarrollo son constantes.
	No contiene todos los apartados del trabajo (desde el índice hasta las referencias bibliográficas) expuestos en el guion.
	No se presenta de manera clara, explícita y detallada el contenido del trabajo, ni las intenciones del mismo en la introducción.
	El lenguaje no es nada adecuado/ coloquial.
	El contenido desarrollado en el trabajo no se ajusta al objetivo/s del trabajo.
	Problemas generalizados de redacción y expresión.
	Aspectos formales y de presentación nada cuidados.
	Tiene 5 o más faltas de ortografía graves.
	El trabajo está mal organizado de manera generalizada.
El trabajo es suficiente aunque es muy mejorable (Entre 5-6,9)	Las conclusiones no corresponden con el trabajo y los objetivos/intenciones.
	La bibliografía está incorrectamente mencionada de forma generalizada (no sigue normas APA 6th)
	Falta concreción/claridad en las intenciones/objetivos del trabajo. Existen incoherencias entre algunas de las intenciones del trabajo y el desarrollo.
	Falta alguno de los apartados del trabajo (índice,... bibliografía) expuestos en el guion.
	En la introducción, falta claridad y detalle en el contenido del trabajo.
	El lenguaje es mejorable en relación al tipo de trabajo requerido.
	El contenido toca tangencialmente los aspectos clave (diseño y aplicación de instrumentos de evaluación), pero no como se solicita en el guion del trabajo.
	Algunos problemas de redacción y expresión.
	Aspectos formales y de presentación poco cuidados.
Tiene entre 2-4 faltas de ortografía graves.	
El trabajo es suficiente aunque es muy mejorable (Entre 5-6,9)	No se organizan bien los apartados del trabajo, falta claridad y diferenciación de los apartados.
	Conclusiones relacionadas con las intenciones del trabajo pero con algunas incoherencias.
	Algunas de las referencias no sigue las normas APA 6th

El trabajo es correcto aunque hay aspectos mejorables (Entre 7-8,9)	Temática concreta y las intenciones del trabajo son claras y adecuadas
	Se organizan bien los apartados del trabajo y están todos.
	En general, una presentación y redacción clara y correcta con ritmo y buena puntuación.
	El lenguaje es adecuado al tipo de trabajo requerido.
	El contenido se ajusta a los objetivos del trabajo (es relevante). Todos los apartados clave (2 al 5) están completos y bien justificados
	Escasos problemas de redacción y expresión.
	Aspectos formales y de presentación cuidados, pero algunos mejorables.
	Tiene entre 1-2 faltas de ortografía graves.
	Los apartados del trabajo están bastante bien organizados, aunque hay detalles de claridad mejorables.
	Conclusiones que responden a la problemática del trabajo a partir de lo expuesto en el desarrollo del trabajo.
Magnífico trabajo (Entre 9-10)	Las referencias sigue las normas APA 6th, aunque hay pequeños detalles corregibles (alguna coma, cursiva...)
	Coherencia y perfecta relación entre las intenciones u objetivos del trabajo, desarrollo y conclusiones
	Muy bien estructurado y centrado en el tema.
	Todos los apartados del guion cumplen los requerimientos solicitados en él.
	Aspectos formales muy bien cuidados, de expresión y redacción.
	No hay faltas de ortografía.
	El contenido se ajusta totalmente a los objetivos del trabajo (es relevante).
	Los apartados del trabajo están muy bien organizados.
	Conclusiones que responden a la problemática del trabajo a partir de lo expuesto en el desarrollo del trabajo.
	Las referencias siguen perfectamente las normas APA 6th.
Hay reflexión sobre los instrumentos diseñados y aplicados pero falta una autocrítica.	

Como puede verse en la tabla 2, una *Escala Graduada organiza por "grados"* (horquillas/tramos) los posibles niveles de realización de un trabajo. En todos los grados se evalúan los mismos aspectos, pero diferenciando niveles de calidad. Por tanto, la valoración del tramo en que está un trabajo es algo global. Se elige el grado en que hay un mayor número de indicadores, pero la precisión de la calificación final queda a criterio del docente, o del docente y el alumno, cuando se realizan procesos de calificación dialogada. Por todo esto, este instrumento es más adecuado para producciones que tienen un cierto valor creativo o de originalidad (Pérez-Pueyo, 2016).

Resultados encontrados

De forma general, los resultados encontrados han sido muy positivos.

La escala graduada ha demostrado ser muy útil a la hora de proporcionar al alumnado

por adelantado los criterios de calificación de un trabajo grupal, de forma que tengan una orientación constante sobre la calidad del mismo durante el proceso de elaboración. El alumnado considera muy importante conocer los criterios de calificación de la actividad solicitada.

La utilización de la escala graduada ha demostrado ser muy útil en el desarrollo de procesos de evaluación formativa, generando una mayor implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje.

En la mayoría de los casos el rendimiento académico ha sido muy alto. El tener claros los criterios de calificación desde el principio de la asignatura ha favorecido que muchos estudiantes hayan conseguido la máxima calificación.

El alumnado valora positivamente la realización de procesos de reflexión sobre la herramienta y la posibilidad de utilizar este tipo de procesos e instrumentos en su futura labor docente. El conocer las escalas y utilizarlas en sus propios procesos de aprendizaje supone una experiencia muy valiosa para poder aplicar este conocimiento en su futura práctica docente.

Otro de los efectos positivos es la disminución o desaparición de las reclamaciones por la calificación final. Es un efecto lógico de tener información de cómo va el trabajo durante el proceso (autoevaluación y evaluación formativa del docente) y de participar en los procesos de calificación dialogada del trabajo.

Entre los inconvenientes, podría destacarse que se trata de procesos más complejos cuando se tiene grupos muy numerosos, porque no se pueden llevar a cabo tantas tutorías como serían necesarias para mejorar más el aprendizaje y la calidad del trabajo de algunos grupos.

CONCLUSIONES

En esta comunicación hemos presentado una experiencia de participación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje, a través de procesos de evaluación formativa y compartida, en los que ha resultado clave la utilización de una “escala graduada”. Se trata de procesos de evaluación muy coherentes y adecuados cuando se generan procesos de aprendizaje cooperativo en el aula.

Los resultados muestran que este tipo de procesos e instrumentos son muy útiles para que el alumnado tenga una mejor orientación a la hora de realizar su evaluación, se implique en los procesos de aprendizaje, mejore la calidad de sus trabajos y de su rendimiento académico.

La experiencia ha sido llevada a cabo en formación inicial del profesorado, pero es perfectamente transferible a otras etapas del sistema educativo donde se quieran desarrollar este tipo de procesos de aprendizaje y evaluación. Confiamos en que este trabajo pueda resultar de interés para todo el profesorado que está interesado en generar procesos de aprendizaje cooperativo y evaluación formativa en sus aulas.

REFERENCIAS

Barba, J. J., López Pastor, V.M., Manrique Arribas, J.C., Gea Fernández, J.M., & Monjas Aguado, R. (2010). Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: els projectes d'aprenentatge tutelats. *Temps d'educació*, 39, 187-206.

Barba, J. J., Martínez Scott, S., & Torrego Egado, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de educación infantil. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 10(1), 123-141.

Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.

Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.

Brown, S., & Glasner, A. (1999). *Assessment matters in higher education*. Buckingham: Open University Press.

Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. G. Brown & A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-75). Madrid: Narcea.

Herranz, M. & López-Pastor, V.M. (2014). ¿Es Viable Llevar a Cabo Procesos de Autoevaluación y Evaluación Compartida en Educación Física en la Etapa de Educación Primaria? Un Estudio de Caso Longitudinal. *Revista de Educación Física, Renovar la teoría y la práctica*, 133 (30,1), 11-18.

López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de Evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Valladolid.

López-Pastor, V. M. (coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la Evaluación Formativa y Compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

López-Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J., & González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa: El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477.

López-Pastor, V. M., Castejón, J., & Pérez-Pueyo, A. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201.

López-Pastor, V. M.; Manrique, J. C., Monjas, R., & Gea, J. M., (2010). Formative Assessment in project-oriented learning to improve academic performance. *Assessment, Learning & Teaching Journal*, 9, 23-26.

Lorente, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: An action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.

Lorente-Catalán, E., & Kirk, D (2014) Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of Physical Education Teacher Education. *European Physical Education Review*, 20(1), 104–119.

Manrique, J. C., López, V. M., Monjas, R., & Real, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14, 39-57.

Palacios, A., & López Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.

Pérez-Pueyo, A. (Coord.) (2010). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial CEP.

Pérez-Pueyo, A. (Coord.) (2011). *¿Competir o cooperar en la escuela?: Unidad didáctica*

de fútbol desde el marco del estilo actitudinal. Madrid: Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, A. (Coord.) (2012). *Acrobacias. Una propuesta para todos y con todos en el marco del Estilo Actitudinal*. Madrid: Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, A. (2016). *El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 207-216.

Datos del autor:

Víctor M. López Pastor,
Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid)

Ángel Pérez Pueyo,
Universidad de León

Eloísa Lorente-Catalán,
INEFC-Universidad de Lleida

José J. Barba.