



Revista Internacional de Medicina y Ciencias
de la Actividad Física y del Deporte /
International Journal of Medicine and Science
of Physical Activity and Sport

ISSN: 1577-0354

vicente.martinez@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

López Pastor, V.M.; Barba Martín, J.J.; Monjas Aguado, R.; Manrique Arribas, J.C.; Heras Bernardino, C.; González Pascual, M.; Gómez García, J.M.

TRECE AÑOS DE EVALUACIÓN COMPARTIDA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International
Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport, vol. 7, núm. 26, junio, 2007, pp. 69-86

Universidad Autónoma de Madrid

Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54222966001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

López Pastor, V.M., Barba Martín, J.J., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J.C., Heras Bernardino, C., González Pascual, M. y Gómez García, J.M. (2007) Trece años de evaluación compartida en Educación Física. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 7 (26) pp. 69-86 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>

TRECE AÑOS DE EVALUACIÓN COMPARTIDA EN EDUCACIÓN FÍSICA

THIRTEEN YEARS OF SHARED ASSESSMENT IN PHYSICAL EDUCATION

López Pastor, V.M.¹, Barba Martín, J.J.², Monjas Aguado, R.³, Manrique Arribas, J.C.⁴, Heras Bernardino, C.⁵, González Pascual, M.⁶ y Gómez García, J.M.⁷

(1) - Doctor en Educación, E.U. Magisterio de Segovia, e-mail: vlopez@mpc.uva.es

(2) - Maestro especialista en Educación Física y Primaria, Centro: C.R.A. Fuenteadaja (Ávila),

(3) - Licenciado en Educación Física, E.U. Magisterio de Segovia

(4) - Doctor en Educación. E.U. Magisterio de Segovia

(5) - Licenciado en Educación Física y Maestro especialista en Educación Física, E.U. Magisterio de Segovia

(6) - Licenciada en Educación Física y Diplomada en Psicología. E.U. Magisterio de Segovia

(7) - Licenciado en Educación Física. IES. María Moliner. Segovia

Recibido 2 de febrero de 2007

Aceptado 11 de marzo de 2007

Clasificación UNESCO: evaluación: 5801-06, Metodología 5801-07, Formación del Profesorado: 5803, Otras especialidades 5899 Educación Física

RESUMEN

En este trabajo realizamos una revisión de trece años de experiencia docente e investigación educativa sobre la Autoevaluación y la Evaluación Compartida en Educación Física. En una primera parte llevamos a cabo una revisión del estado de la cuestión, describimos el objeto de estudio y la metodología utilizada, para pasar posteriormente a analizar los resultados generales de estos trece años de experimentación. Los resultados los hemos organizado en dos grandes apartados: a- ventajas y posibilidades y b- inconvenientes, dificultades y posibles soluciones, de modo que puedan ser de utilidad para el profesorado interesado en el estudio y la puesta en práctica de este tipo de sistemas de evaluación.

ABSTRACT

In this document we make a revision of our teaching and educational researching experience of thirteen years about Self-Assessment and Shared Assessment in Physical Education. We have made a review of the specific bibliography about the topic, describe the object of study and methodology and finally we make an analysis of the main advantages and disadvantages that we have found during these thirteen years. This way can be usefull to all teachers that could be interested in the study in order to develop in their own practices this type of evaluation system.

PALABRAS – CLAVE: Evaluación Formativa, Autoevaluación, Evaluación Compartida, Evaluación Educativa, Educación Física, Investigación-Acción.

KEY-WORDS: Formative Assessment, Self-Assessment, Shared Assessment, Educational Assessment, Physical Education, Action-Research.

INTRODUCCIÓN

Hace ahora trece cursos, un grupo de profesores de EF accedió por primera vez a la práctica docente, con toda la ilusión que se atesora cuando los sueños se hacen realidad y llega la hora de poner en práctica lo que hasta ese momento no eran más que ideas, convicciones y dudas. Algunos todavía no teníamos muy claro cómo llevaríamos a cabo los procesos denominados “evaluación y calificación”, pero, al menos, teníamos muy claro cómo no queríamos hacerlo. No queríamos hacerlo como habíamos visto hacer en los institutos, ni como lo habían hecho con nosotros cuando éramos alumnos, ni como nos habían dicho en nuestra formación inicial que había que hacerlo, ni como decían la mayoría de las publicaciones especializadas sobre la temática. Curiosamente, todas estas opciones coincidían entre sí. Sólo parecía existir una forma de hacer las cosas y era, precisamente, la que no nos convencía.

En esta profesión, en la que muchas veces se impone la fuerza de la rutina o de la costumbre, el paso de tener claro cómo no se quieren hacer las cosas es un paso importante. Luego quedaba el reto consiguiente: ¿cómo hacerlo de forma que fuera coherente con nuestra forma de entender la Educación y la Educación Física? ¿Cómo actuar de modo que fuera viable en nuestras condiciones de trabajo, con nuestras características personales y profesionales? Ese era el reto a resolver y a ello nos dedicamos, entre otras tantas cuestiones que preocuparon a este grupo de profesores en sus primeros años de práctica docente.

El reto lo afrontamos desarrollando sistemas de autoevaluación y de evaluación compartida. Al final de ese curso presentamos la propuesta, la experiencia y sus primeros resultados en una revista especializada y en un congreso profesional. Tras la presentación de la comunicación, un compañero más experimentado nos recriminó nuestro rechazo de los instrumentos estandarizados para la evaluación del alumnado y, tras una amable reflexión sobre que era normal que los jóvenes quisiéramos cambiar las cosas, nos retó a comprobar si diez años después todavía seguiríamos practicando y defendiendo parecidas prácticas y planteamientos.

Pues bien, pasaron ya más de esos diez años y el mismo planteamiento sigue en pie, aunque con más fuerza y convicción si cabe. Quizás porque los trece años de práctica e investigación desarrollados nos han demostrado que, además de ser viable y eficaz, también es más coherente con nuestras finalidades educativas y suficientemente adecuado a las características de nuestro alumnado y de los contextos en los que desarrollamos nuestra labor docente. Lógicamente, el cambio es de mucho mayor calado que la simple adecuación de la evaluación a unas finalidades más educativas. Es un cambio que evoluciona desde la intuición de una educación física diferente que queremos ayudar a construir, hasta el desarrollo de una EF guiada por unos principios de actuación concretos. Hemos plasmado estos Principios de Actuación en Barba, López y otros (2006) y el planteamiento básico de Racionalidad Curricular y Educación en Valores en López, Monjas y Pérez (2003).

Ahora, trece años después, creemos que ha llegado el momento de hacer un alto en el camino y revisar las luces y las sombras del proceso seguido; las ventajas y los inconvenientes; la experiencia acumulada. También entendemos que debe ser difundida, para que no sea una experiencia solitaria y cerrada en sí misma, sino un motivo de reflexión y debate profesional y una posibilidad de aprendizaje más rápido para otros compañeros interesados en cuestiones similares.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN COMPARTIDA? ESTADO DE LA CUESTIÓN EN NUESTRO PAÍS

En este apartado vamos a realizar una aclaración terminológica de los conceptos más utilizados cuando se habla de la participación del alumnado en los procesos de evaluación. También vamos a realizar una revisión de las propuestas y experiencias que se han difundido y publicado en nuestro país sobre la participación del alumnado en los procesos de evaluación en el área de Educación Física.

Cuando se habla de participación del alumnado en los procesos de evaluación, los conceptos que más se utilizan son los de “*Autoevaluación*” y “*Coevaluación*”. Pueden encontrarse trabajos que defienden la conveniencia de este tipo de procesos en: Fernández-Balboa (2005), Fraile (1995; 2006), del Campo (2002), López Pastor (1999, 2000, 2004), López Pastor y otros (1999, 2006...), López, González y Barba (2005) Martínez Álvarez (1992), Muñoz y otros (2002), Ureña et al. (2004, 2006), Velázquez Buendía (1996, 1997, 1998, 2001,...). Por “*Autoevaluación*” entendemos la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal. En educación, la mayoría de las veces que se utiliza este término es para referirse a la autoevaluación del alumnado, pero igualmente puede referirse al profesorado. Las primeras propuestas publicadas sobre autoevaluación en castellano hacían referencia a la autoevaluación de la condición física y han sido una constante durante los últimos 25 años (Díaz Otañez, 1982; Pila-Teleña, 1985; Pérez Cerdán, 1992, 1994; Jiménez y Paramio, 1994; Ruiz Navarro, 1992; Castejón, 1995; Barakat, 2005, Velázquez y Martínez, 2004;...). Posteriormente aparecen otros tipos de propuestas y experiencias de autoevaluación en EF (Barba, 2005; Blández, 2000; Blasco Mira et al., 1994; Fernández, 2002; Fernández-Balboa, 2005; Fraile, 1999, 2002; López Pastor, 1999, 2004; López, González y Barba, 2005; López y Jiménez, 1994; López y Rueda, 1995; López y otros, 1999, 2006; Méndez Giménez, 2005; Mosston y Ashworth, 1993; Ureña et al., 2004, 2006;

Velázquez Buendía, 1997, 2001; Velázquez y Martínez, 2004;...).

Normalmente el concepto de “*coevaluación*” se utiliza para referirse a la evaluación entre pares, entre iguales. Pueden encontrarse referencias sobre la utilización de técnicas de Coevaluación en EF en: del Campo Vecino (2002), Falguiere (1994), López, González y Barba (2005), López y otros (1999, 2006), Méndez Giménez (2005), Suari Rodríguez (2005), Velázquez Buendía (1996, 1997, 1998, 2001), Velázquez y Martínez (2004),...

Nosotros preferimos hablar de “*evaluación compartida*” y “*calificación dialogada*”. Con el término de “*Evaluación Compartida*” nos referimos a los procesos de diálogo que mantiene el profesorado con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza – aprendizaje que tiene lugar. Este tipo de “diálogos” pueden ser individuales o grupales; de forma oral y/o escrita. Pueden encontrarse referencias sobre procesos de Evaluación Compartida en EF en García del Olmo (2002), Jiménez et al. (2002), López Pastor (1999,2000, 2004), López, González y Barba (2005), López y otros (1999, 2006), Sebastiani (1993), Velázquez y Fernández (2002).

La participación del alumnado en los procesos evaluativos conlleva también otro tipo de técnicas, procesos y conceptos, como: “*autocalificación*”, “*calificación dialogada*” y “*evaluación democrática*”. La “*autocalificación*” hace referencia a que es el alumnado el que fija su calificación (total o parcial), en función de unos criterios previamente acordados. Dado que en los sistemas educativos actuales existe la calificación del alumnado, entendemos que la “*calificación dialogada*” es una consecuencia lógica y coherente de un proceso de “*evaluación compartida*”. Por último, todos estos conceptos están estrechamente relacionados con el desarrollo de una “*evaluación democrática*”. Algunas de las características básicas que tendría que tener un proceso de evaluación democrático son: la importancia del intercambio de información; la participación del alumnado en el proceso de evaluación; el desarrollo de estrategias para la negociación y cogestión del currículum; la existencia de unas relaciones de comunicación, diálogo y respeto entre profesor y alumno; el avance hacia procesos de autocalificación, entendida como poder compartido y dialogado (*Calificación Dialogada*) y llevar a cabo una “*metaevaluación*”, una evaluación del sistema de evaluación empleado, con el objeto de irlo mejorando curso a curso.

EL OBJETO DE ESTUDIO: revisión de la experiencia acumulada sobre Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física

El objeto de estudio de este trabajo es revisar los principales resultados que hemos encontrado a lo largo de los trece años que llevamos desarrollando y poniendo en práctica procesos de autoevaluación y evaluación formativa en EF. Los organizaremos en dos grandes apartados: 1-ventajas y 2-posibilidades e inconvenientes y problemáticas. Entendemos que esta forma de presentar dichos resultados facilita una información útil para las personas que pudieran estar interesadas en poner en práctica este tipo de procesos evaluativos.

Las experiencias de evaluación dentro de la propuesta de “Evaluación Formativa y Compartida”. Sus características principales

En un primer momento, hace ya trece años, nuestra propuesta se basaba fundamentalmente en la autoevaluación del alumnado y en la evaluación compartida entre el alumnado y el profesor (López y Jiménez, 1994). Posteriormente nos fuimos dando cuenta que, más importante aún que la participación del alumnado en los procesos de evaluación educativa, era que la evaluación tuviera una finalidad eminentemente formativa y que no se redujera sólo al proceso de aprendizaje del alumnado, sino que se ampliara también hasta la evaluación del profesorado y del proceso de enseñanza-aprendizaje que se llevaba a cabo. Ello nos llevó a desarrollar una propuesta más amplia y completa, que sirviera para todo tipo de contextos y situaciones, así como para las diferentes etapas educativas. La hemos denominado “*Evaluación Formativa y Compartida*” (López y otros, 1999, 2006; López Pastor, 1999, 2000, 2004). Utilizamos esos dos adjetivos porque concretan los dos aspectos que consideramos más importantes en un proceso evaluativo en educación: el esfuerzo por desarrollar una Evaluación eminentemente Formativa y el interés por desarrollar procesos e instrumentos que faciliten la realización de una Evaluación Compartida en Educación Física.

Por *Evaluación Formativa* entendemos todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar, tanto en lo relativo al aprendizaje del alumnado como a la mejora de la práctica docente. Esto es, no se busca la calificación del alumnado, sino disponer de información que permita hacer dos cosas: saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y a aprender más y que el profesorado aprenda a hacer su trabajo cada vez mejor. Con *Evaluación Compartida* hacemos referencia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación, dado que entendemos la evaluación debe ser un proceso de diálogo y de toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual, unidireccional e impuesto. Para poder llevar a cabo procesos de evaluación compartida existen algunas técnicas básicas: autoevaluación, coevaluación y calificación dialogada. Hemos llegado a este tipo de propuestas educativas a través de procesos de búsqueda de coherencia entre nuestra práctica docente y los planteamientos epistemológicos y pedagógicos en que nos basamos.

La propuesta se ha desarrollado a través de tres pasos sucesivos y encadenados:

- a- Plantearse una serie de preguntas-problema a resolver.
- b- Elaborar unos criterios de calidad educativa que debían cumplir nuestros sistemas y propuestas de evaluación.
- c- Fijar cinco líneas de actuación para sistemas e instrumentos concretos de evaluación, a partir del trabajo experimental desarrollado.

En este sentido, las principales características de este modelo de evaluación están recogidas en los criterios de calidad a cumplir. Dichos criterios funcionan como “*Principios de Procedimiento*”, que nos orientan a la hora de decidir cómo poner en

práctica los sistemas de evaluación concretos en cada contexto y asignatura. Los presentamos de forma resumida en la TABLA 1. Para diseñar los instrumentos de evaluación específicos a utilizar en cada contexto educativo concreto, planteamos cinco posibles líneas de actuación. Entendemos que estas líneas pueden y deben ser complementarias; en ningún caso, excluyentes entre sí. Esto es, cada docente debe seleccionar las más adecuadas para su contexto y circunstancias, complementando entre dos o más de ellas. Las enunciamos en la TABLA 1.

TABLA 1. Principios de procedimiento para la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física

Principales características de la evaluación formativa y compartida en Educación Física	
Criterios de Evaluación.	1- Adecuación respecto al diseño curricular; respecto a las características del alumnado y el contexto; y respecto a los planteamientos docentes; 2- Relevancia; 3- Veracidad; 4- Formatividad; 5- Integración en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje, respecto a los diferentes sujetos de la evaluación (profesorado, procesos, alumnado) y los diferentes ámbitos, contenidos y competencias a conseguir; 6- Viabilidad, 7- Eticidad.
Tipos de instrumentos a utilizar.	1- El cuaderno del profesor, desde los muy estructurados hasta los poco o nada estructurados; 2- Espacios para la evaluación en las fichas de sesión y las fichas de unidades didácticas. 3- Producciones del alumnado (carpeta, portafolios y/o cuaderno del alumno). 4- Fichas y hojas para el alumnado (fichas de seguimiento individual y hojas de observación grupal; autoinformes; fichas y/o cuestionarios de autoevaluación; fichas de co-evaluación individuales y grupales, etc.). 5- Dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación colectiva.

Las diferentes experiencias de evaluación que presentamos en nuestros trabajos colectivos han sido diseñadas y puestas en práctica por profesoras y profesores concretos y en momentos puntuales. La diversidad de contextos y situaciones profesionales es tan amplia que los instrumentos siempre deben ser adaptados de forma específica para cada contexto y/o curso. El planteamiento de un sistema de evaluación genérico y abierto como éste, pero con unas líneas de actuación claras y abundantes ejemplos concretos, permite realizar de un modo sencillo y viable dicha contextualización.

METODOLOGÍA

La propuesta y los resultados presentados en este trabajo están basados en un proceso de investigación-acción sobre la evaluación formativa y compartida en

EDUCACIÓN FÍSICA que se lleva desarrollando desde hace trece años. La utilización de esta metodología nos ha permitido ir perfeccionando la propuesta curso a curso, hasta llegar al modelo que utilizamos en la actualidad. A lo largo de este tiempo hemos ido poniendo en práctica este sistema de evaluación en todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta la Formación Inicial del Profesorado de EDUCACIÓN FÍSICA, a través de un Seminario Permanente Internivelar de Investigación-Acción en EDUCACIÓN FÍSICA, que en estos momentos lleva funcionando ininterrumpidamente trece años. En sus comienzos, el grupo de trabajo estaba constituido por cinco personas, de tres etapas educativas diferentes (primaria, secundaria y universidad). Paulatinamente el número de componentes se ha ido incrementando hasta llegar a estar cercano a las treinta personas en los últimos cursos (López y otros, 2005).

En lo relativo a la línea de trabajo sobre evaluación formativa y compartida, nos ha permitido contrastar nuestras propuestas y experiencias en un número más amplio y diverso de contextos, por lo que sus resultados ganan en credibilidad y transferibilidad. El Seminario de Investigación-Acción actúa como estructura estable y permanente que nos permite continuar trabajando de forma colaborativa en la investigación educativa y en el perfeccionamiento de nuestra propia práctica. La evaluación de nuestros propios sistemas de evaluación sigue también este mismo proceso de investigación colaborativa sobre la propia práctica. Los instrumentos fundamentales que hemos utilizado son: el cuaderno del profesor, la revisión de documentos del alumnado, informes sobre las experiencias llevadas a cabo, fotos, vídeos y los procesos de análisis colectivo en el seminario.

RESULTADOS. Análisis de la experiencia acumulada: ventajas, inconvenientes y posibilidades

En este apartado vamos a realizar una revisión genérica de la experiencia acumulada sobre autoevaluación y evaluación compartida en todos estos años de diseño y experimentación de sistemas, técnicas e instrumentos de evolución formativa y compartida en EDUCACIÓN FÍSICA. Para facilitar una mejor comprensión sobre su posible aplicación y transferencia, hemos organizado el apartado en dos grandes aspectos que es conveniente conocer para adentrarse por este tipo de procesos educativos: a-ventajas y posibilidades y b- inconvenientes, problemas y posibles soluciones.

A- VENTAJAS Y POSIBILIDADES

-La autoevaluación es posible y viable, tanto en Primaria como en Secundaria, incluso con alumnado de poca edad (incluido Infantil y primer ciclo de Primaria). La experiencia nos ha demostrado que cuanto más jóvenes o inmaduros sean los alumnos, más estructurados tienen que estar los instrumentos y procesos de autoevaluación y más sencillos debe ser, tanto a nivel de comprensión como de aplicación. Es importante tener en cuenta que, desde 1970, la legislación educativa española propone y defiende el desarrollo y utilización de procesos de autoevaluación y coevaluación del alumnado, además de la evaluación formativa y continua. En ese sentido, creemos que deberíamos tener el valor de intentar hacer realidad las posibilidades legales existentes, a pesar de la rémora que la tradición escolar supone en estas cuestiones (Álvarez Méndez, 2001,

2003).

-Su indudable valor formativo. Una vez que aprendemos a superar la habitual identificación entre evaluación y calificación, tanto el alumnado como el profesorado implicado nos vamos dando cuenta de las grandes posibilidades formativas que tiene la evaluación y de cómo genera procesos de aprendizaje y mejora cuando se entiende y se practica como un proceso continuo y formativo. Por ejemplo, los procesos de autoevaluación y coevaluación durante las actividades cotidianas de aprendizaje permiten al alumnado ser más consciente de sus posibilidades y limitaciones respecto a las diferentes capacidades a desarrollar. Suponen, incluso, un estímulo para superarse a sí mismos, sobre todo en los aprendizajes que implican una progresión de dificultad. Por ejemplo, este tipo de procesos son interesantes en unidades didácticas de habilidades artísticas, gimnásticas y acrobáticas, en las que la progresión en la ejecución conlleva un proceso de perfeccionamiento y de ir asumiendo nuevos retos en cuanto a ejecuciones más complejas.

-La mejora del aprendizaje y de los procesos educativos generados. La implicación y participación del alumnado en los procesos de aprendizaje suele ayudar a que se produzcan mejores aprendizajes. En muchos casos porque la utilización cotidiana, continua y formativa de los propios instrumentos de evaluación facilita el que el alumnado tome conciencia y asuma los aspectos fundamentales de los contenidos de aprendizaje propuestos.

Por otra parte, dicha participación e implicación suele estar muy relacionada con procesos de evaluación claramente formativos, cuya finalidad principal es buscar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar. En este sentido, la puesta en práctica de instrumentos y momentos de coevaluación, autoevaluación y/o evaluación compartida, permite disponer de una información más clara y continua de los procesos de aprendizaje que están teniendo lugar, así como de las decisiones que hay que tomar para que mejoren.

- Su coherencia con nuestras concepciones educativas. Estos sistemas de evaluación han demostrado ser coherentes con nuestra forma de entender la educación y el aprendizaje. Entendemos que el hecho de fomentar la participación del alumnado en los procesos de evaluación es, sobre todo, una cuestión de coherencia con las convicciones educativas que se tienen, los proyectos educativos que se desarrollan y los modelos y diseños curriculares que se ponen en práctica. Biggs (2005) utiliza el concepto de “*aprendizaje alineado*” para referirse a la coherencia curricular entre finalidades educativas, actividades de aprendizaje y sistema de evaluación y calificación. Defiende que es una característica fundamental a la hora de generar aprendizajes profundos y de calidad.

No se trata tanto de una cuestión de moda, de cambio superficial o de una práctica desconectada del resto de proceso. En buena lógica, estas formas de evaluación están fuertemente relacionadas con planteamientos de educación democrática, participativa, crítica, dialógica... y/o a modelos de currículum entendidos como proyecto y proceso. No significa que sea la única posibilidad, pero sí indica que son nuestras finalidades educativas las que deben llevarnos a un tipo de evaluación u otro. En lo relativo a la EDUCACIÓN FÍSICA, este tipo de propuestas son mucho más coherentes con los enfoques de EDUCACIÓN FÍSICA orientados a la Formación, Inclusión y la Participación y a las propuestas de EDUCACIÓN FÍSICA basadas en la “*Racionalidad Práctica*”

(Tinning, 1996; López, Monjas y Pérez, 2003).

Entendemos que la educación consiste, fundamentalmente, en un proceso colectivo de diálogo, intercambio y crecimiento mutuo en torno a las capacidades y contenidos propios de cada materia, más que una mera transmisión de contenidos y/o conocimientos. Es un planteamiento que posibilita que el alumnado sea protagonista directo y activo del proceso educativo, en especial de la evaluación del mismo en todos sus ámbitos y aspectos. En este sentido, nos identificamos fundamentalmente con lo que Freire (1990, 1993, 1997) y Flecha (1997) denominan “*aprendizaje dialógico*”, como opuesto al “*aprendizaje bancario*” que tanto predomina en nuestro sistema educativo.

-Su relación con el desarrollo de la autonomía del alumnado, la formación de personas responsables y el desarrollo de una educación democrática. Avanzar hacia la formación de personas responsables y el desarrollo de una educación democrática requiere dar responsabilidad y favorecer la implicación del alumnado. Y dársela en todos los ámbitos y puntos del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida la evaluación y/o la calificación. Esto nos lleva a una concepción del aprendizaje como voluntad y responsabilidad compartida (Álvarez Méndez, 1993, 2000, 2001, 2003; Santos Guerra, 1993; Batallero, 1995,...). En la mayoría de los casos, la implicación sistemática del alumnado en este tipo de procesos está directamente relacionada con la adquisición de las habilidades y recursos que se requieren para aprender a hacer las cosas de un modo cada vez más autónomo. Si entendemos que la educación debe ir orientada a la formación de ciudadanos libres, autónomos y críticos, los procesos de evaluación democrática a que nos referíamos anteriormente resultan ser unas estrategias didácticas fundamentales en dicho proceso educativo (Fernández-Balboa, 2005; Fraile Aranda, 2004, 2006; López, 1999, 2004; Martínez, Santos y Sicilia, 2006; Pascual, 2000,...). Por último, es conveniente aclarar que la casi totalidad de las experiencias que se han publicado y difundido muestran que la inmensa mayoría del alumnado es justo y responsable cuando se desarrollan procesos de autoevaluación, autocalificación y calificación dialogada; incluso en numerosos casos resultan ser más exigentes que el profesorado (Fernández-Balboa, 2005; Jorba y San Martín, 1993; López y otros, 1999, 2006; Ureña y otros, 2004, 2005); aunque, por otro lado, suelen reconocer que enjuiciar a otros es una tarea difícil y resulta complicado aislar simpatías o antipatías hacia el compañero evaluado; sobre todo cuando se trabaja con escalas de calificación, en vez de con procesos de co-evaluación (López, González y Barba, 2005).

-Suele tener efectos muy positivos en el aprendizaje del alumnado y en su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo nuestro punto de vista, una de las cuestiones básicas de una evaluación formativa es entender la evaluación como actividad crítica de aprendizaje (Álvarez Méndez, 1993, 2000), tanto en lo que se refiere a aprender a realizar críticas formativas del trabajo de otras personas, como a la capacidad de autocrítica. La evaluación debe ayudar a que tanto el alumnado como el profesorado tomen conciencia de los puntos fuertes y débiles de un trabajo, de una propuesta, de una práctica educativa;... pero, sobre todo, debe informar de cómo mejorarla o, al menos, ayudar a tomar decisiones para intentar mejorarla. En este sentido, los procesos de autoevaluación y evaluación compartida pueden ayudar a centrar la atención en aprender a valorar la calidad de un trabajo y su posible mejora, así como a superar la obsesión tan habitual de limitarse a calificar todo trabajo o actividad.

Nos parece importante subrayar la necesidad de ser respetuosos con el trabajo del

alumnado, de modo que el análisis crítico parta de su valoración, buscando los aspectos positivos del mismo, y que la crítica se centre en la mejora del aprendizaje, para evitar conflictos y vivencias negativas, en la medida de lo posible. Cuando una persona siente que su trabajo se valora es más fácil que asuma positivamente las críticas y opiniones que trata de mejorar lo que hace, sin sentirse incómoda.

Por otra parte, este tipo de procesos suelen estar fuertemente ligados a la mejora del autoconcepto del alumnado y a la disminución de conductas disruptivas en clase. En parte es una consecuencia lógica de la posibilidad de analizar las problemáticas que existen de una forma regulada, con la finalidad de solucionarlas o superarlas, no de sancionarlas (Velázquez y Fernández, 2002; López, González y Barba, 2005).

- Suele ser una experiencia formativa en sí misma; tanto el hecho de aprender a generar procesos de reflexión y análisis sobre los propios procesos de aprendizaje, como la de buscar soluciones a los problemas a que nos enfrentamos como individuos y como grupo. La participación del alumnado en los procesos evaluativos ha demostrado ser una de las posibilidades de actuación que más se ha desarrollado últimamente y que, en muchos casos, ha estado asociada a la utilización de nuevas estrategias didácticas en el trabajo cotidiano en el aula, claramente dirigidas a favorecer un mayor aprendizaje entre el alumnado (Delgado Noguera, 1991; Mosston y Asworth, 1993; Sicilia, 2001, 2004; Sicilia y Delgado, 2002; Ureña y otros, 2004, 2005; Velázquez, 1996, 1997, 1998, 2001; Velázquez y Martínez, 2004).

- Su conexión con procesos de perfeccionamiento profesional. Es cierto que el desarrollo de estas líneas de trabajo nos ha supuesto tiempo y esfuerzo, pero entendemos que es algo positivo, porque es lo que nos ayuda a mejorar como docentes e ir perfeccionando paso a paso nuestra práctica educativa. Claro que se puede aprender a ser mejor profesor en soledad, pero creemos que el trabajo colaborativo con otros compañeros no sólo ayuda a aprender más rápido y mejor sobre esta profesión, sino que, además, suele ser más agradable y enriquecedor.

B- INCONVENIENTES, DIFICULTADES Y SOLUCIONES ENCONTRADAS

- Las previsibles resistencias al cambio. Siempre que se genera algún cambio en una situación, institución u organización educativa surgen las resistencias al mismo, en mayor o menor medida, y en los diferentes grupos afectados: alumnado, profesorado, padres (Fullan, 1982, 2002; Sparkes, 1992). En nuestro caso también. Las resistencias que genera la novedad han tenido mayor o menor intensidad según cada caso y curso; aunque han sido más bien leves. En muchos casos, las principales dificultades estaban más en las dudas del propio profesorado que lo aplicaba que en el alumnado. Curiosamente, las mayores resistencias del alumnado ante este tipo de procesos suele darse en la universidad, y no se centra en el proceso de evaluación compartida en sí mismo, sino en el proceso complementario de autocalificación y calificación compartida. Para ser más concretos, la principal resistencia que genera el alumnado es que un porcentaje muy bajo del mismo no quiere autocalificarse, aduciendo que eso es trabajo del profesor. En realidad no supone un problema, dado que la propia propuesta establece que lo importante es el proceso de autoevaluación y evaluación compartida, y que la autocalificación es un proceso complementario al que pueden optar de forma voluntaria. Entendemos que cuando un alumno no quiere autocalificarse tiene todo el

derecho del mundo a no hacerlo; por tanto, no genera ningún tipo de problema.

A veces, la resistencia a evaluar a sus propios compañeros es mayor que para evaluarse a sí mismos, especialmente cuando creen o consideran que más que procesos de coevaluación, se trata de procesos de calificación. La resistencia es aún mayor cuando esa valoración debe hacerse de forma oral, en público, que cuando se hace a través de un documento escrito (fichas de coevaluación – individual o grupal- o el cuaderno del alumno).

Afortunadamente, nunca hemos tenido que enfrentarnos a resistencias serias por parte de los compañeros de centro, en lo que se refiere al sistema de evaluación que desarrollábamos. Todo lo más, generaba interés y curiosidad cuando se enteraban de lo que estábamos haciendo. Hay que reconocer que en este aspecto hemos sido afortunados y casi siempre hemos encontrado interés y apoyo entre nuestros compañeros a la hora de poner en marcha nuestros sistemas de evaluación formativa y compartida o, cuanto menos, un respetuoso silencio.

A veces las peores resistencias son las propias; las del propio profesorado que intenta poner en práctica este tipo de propuestas; bien porque no está suficientemente seguro de lo que hace, bien porque genera algún tipo de propuestas que son claramente incoherentes con el sistema de evaluación que tiene planteado y, por tanto, hacen que “chirríen” y que se vea dificultado su buen funcionamiento; o bien porque tras tantos años de escuela academicista y de sistemas calificativos nos resulta muy difícil hacer cambios tan bruscos y generamos mezclas de sistemas de evaluación claramente contradictorios. En este sentido, es fundamental entender que son modelos de evaluación opuestos, porque las finalidades son opuestas. Cuando nos lanzamos a un cambio de este tipo, es bueno tener las cosas claras y haber previsto las dificultades que nos vamos a encontrar, así como las posibles soluciones que tenemos ante cada uno de los problemas que pueden surgir. Otra posibilidad es la de ir realizando un cambio más gradual.

- El peso de las costumbres y rutinas. Este tipo de sistemas de evaluación están asociados a modos muy diferentes de organizar el trabajo del alumnado y las correcciones de los mismos. Se trata de repartir las actividades de aprendizaje a lo largo del proceso, y que el proceso de evaluación vaya fuertemente ligado a él. En este sentido, esos sistemas de evaluación requieren un tipo de trabajo diferente: más continuo y con un enfoque de ayuda y mejora, no de control ni de calificación continua. Al alumnado al principio le choca esta forma de trabajo, más por falta de hábito y costumbre que por cualquier otra razón. A lo largo de su paso por el sistema educativo el alumnado ha ido asimilando un rol pasivo, en el que él es el evaluado, pero en el que raramente se le solicita que evalúe. A pesar de ello, lo normal es que comprenda pronto sus ventajas. A partir de ahí, las quejas y resistencias del alumnado vendrán por la cantidad de trabajo solicitado, pero raramente por el tipo de evaluación que se realiza.

- La posible duración del proceso de aprendizaje. A menudo, el proceso de aprender a autoevaluarse de una forma honesta y dialogada puede ser largo (unos meses), independientemente de la etapa en que nos encontremos. Todo cambio educativo es lento y difícil, y requiere paciencia y persistencia. Estos procesos serán más fáciles cuanto más claras tengamos las ideas, mejor organizada la propuesta que queremos desarrollar (el proceso, las técnicas e instrumentos a utilizar) y más pensadas las

soluciones a los posibles problemas que puedan aparecer.

Teniendo esto en cuenta, no debemos esperar resultados inmediatos. A veces tenemos la sensación de que nada de lo que hacemos funciona y con el paso del tiempo vemos que un alumno, al que creíamos sin interés o disconforme, se integra en el sistema de aprendizaje, participa y nos demuestra que el trabajo inicial es también muy importante, a pesar de que a veces no parece ofrecer resultados a corto plazo.

- La adecuación y viabilidad. El problema del tiempo y modo de trabajo. Un problema muy serio de esta forma de enseñanza y evaluación es el de calcular muy bien el tiempo y la carga de trabajo que supone el sistema concreto que se haya elegido. A pesar de que dos de nuestros criterios básicos son los de “*adecuación*” y “*viabilidad*”, a veces no hemos calculado correctamente el trabajo añadido que suponían los instrumentos de evaluación seleccionados y, posteriormente, nos generaban una carga de trabajo adicional que en algunos casos ha llegado a saturarnos. Lógicamente es un problema que hemos ido corrigiendo de un curso para otro, pero creemos que es conveniente remarcarlo porque a menudo los profesores calculamos mal nuestras fuerzas y tendemos a sobrecargarnos más allá de lo lógicamente viable. Si ocurre puntualmente, no tiene mayores consecuencias y forma parte del proceso de aprendizaje habitual de un docente; pero si se alargara demasiado sí puede ser una sobrecarga que incapacite para desarrollar correctamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En resumen, para poder cumplir el criterio de viabilidad, es importante calcular bien la carga de trabajo en función de la capacidad y tiempo de cada persona. Este criterio nos recuerda que el sistema de evaluación debe ser una ayuda, no una sobrecarga. Entendemos que es importante ir generando estrategias que economicen estos procesos de evaluación formativa y compartida, por ejemplo fichas o tablas de anotación de datos, que facilitan su contraste con las valoraciones del alumnado.

- Los peligros de la calificación y los procesos de calificación dialogada. A lo largo de estos años hemos comprobado que uno de los mayores peligros del sistema es la fase final de “*calificación dialogada*”, en los casos en que se llegue a ella. En alguna ocasión ocurre que este proceso comienza a perder su sentido formativo y acaba convirtiéndose en un tira y afloja entre alumno y profesor, en una especie de regateo por la calificación definitiva. Creemos que hay que ser muy cuidadosos para no caer en esta situación. Ante este tipo de situaciones hay varios aspectos a tener en cuenta previamente:

a- Cuanto más claros estén los criterios de calificación fijados y hayan sido acordados entre todos en clase por consenso, más sencillo será resolver los malentendidos. Es conveniente haberse planteado previamente las diferentes situaciones que pudieran surgir (entregas fuera de plazo, presentación inadecuada, faltas de asistencia, etc.)

b- En todo caso, lo que más influye a la hora de evitar este tipo de situaciones es la disposición del profesorado. Suele ser conveniente evitar centrarse en el tema de la calificación y dedicar la mayor parte del tiempo, y un mayor interés, al proceso de aprendizaje. Cuando llega el momento de hablar de la calificación, es preferible hablar con claridad y calma, sin darle más importancia de la estrictamente necesaria.

c- No intentar imponer una idea prefijada, dado que tanto una como otra parte pueden estar equivocadas. Lo lógico es escuchar y analizar con sinceridad lo que nos dicen.

d- Recordar que lo más importante es el proceso de evaluación compartida, el diálogo sobre el proceso de aprendizaje que se ha llevado a cabo. La calificación es tan sólo una coetilla. Somos conscientes de que para el alumnado es, en muchas ocasiones, el aspecto más importante, por su trascendencia personal y social, y es bueno tenerlo en cuenta. Pero ello no implica que sea lo único ni a lo que más tiempo debamos dedicar.

e- No obsesionarse con las calificaciones. Con esto nos referimos a las habituales y absurdas discusiones por las décimas y centésimas en las calificaciones que, en muchas ocasiones, no esconden sino falsas formas de aparentar una objetividad inexistente. Ignoramos si alguien puede precisar que un alumno suyo tiene un aprendizaje de 5,85 en vez de uno de 6,00; salvo que utilice la “magia” de la impersonalidad y pseudocientificidad de la prueba de opción múltiple (que no mide aprendizajes, sino simplemente los resultados en dicho test) como único instrumento. Nosotros reconocemos que no. Entendemos que el aprendizaje humano es una cuestión cualitativa, por mucho que nos empeñemos en afirmar lo contrario. Podemos hacer valoraciones aproximativas sobre dicho aprendizaje, pero ponemos en duda que exista ninguna tecnología que la pueda medir con absoluta precisión. En resumidas cuentas, si hasta las “pruebas objetivas” tienen un margen de error basado en su nivel de confianza estadístico,... ¿por qué, a veces, nos ponemos tan cabezotas con unas décimas o centésimas, especialmente cuando los instrumentos de evaluación que aplicamos son predominantemente cualitativos?

7- CONCLUSIONES

En este documento hemos realizado una revisión de la experiencia acumulada sobre autoevaluación y evaluación compartida durante los últimos trece años, a través de dinámicas colaborativas de investigación-acción. Para ello, hemos desarrollado una serie de aspectos concernientes a las prácticas de autoevaluación y evaluación compartida en Educación Física. En primer lugar, hemos realizado una introducción sobre las razones que nos llevaron, hace ahora algo más de doce años, a interesarnos por las técnicas e instrumentos de autoevaluación y evaluación compartida en EDUCACIÓN FÍSICA y cómo ha ido evolucionando dicho interés y dicha práctica educativa. En el siguiente punto realizamos una aclaración terminológica sobre los conceptos más habituales en la literatura especializada cuando se habla de participación del alumno en los procesos de evaluación; a la vez que vamos revisando el estado de la cuestión en nuestro país. En un tercer apartado, presentamos el objeto de estudio de este trabajo: realizar una revisión de trece años de experiencia docente e investigación educativa sobre la Autoevaluación y la Evaluación Compartida en Educación Física. En él explicamos cómo este tipo de experiencias se encuadran dentro de la propuesta de evaluación que hemos desarrollado y que denominamos Evaluación Formativa y Compartida. A continuación describimos la metodología utilizada y aportamos datos sobre el contexto en que ha sido llevada a cabo dicha experimentación, para pasar, posteriormente, a analizar los resultados generales de estos trece años de experimentación. Los resultados los hemos organizado en dos grandes aspectos: por un lado, ventajas y posibilidades de este tipo de estrategias y, por otro, inconvenientes encontrados y posibles soluciones. Esta organización obedece a la finalidad de que puedan resultar de utilidad para el profesorado interesado en esta temática y que esté implicado en este tipo de procesos.

A lo largo de estos trece años nuestra opción profesional ha sido la de continuar

avanzando hacia formas más educativas, democráticas y formativas de practicar la evaluación. La experiencia acumulada y los procesos de investigación-acción educativa llevados a cabo nos permiten afirmar que la participación del alumno en los procesos de evaluación: 1- es posible y viable; 2- suele generar mejoras considerables en los procesos de aprendizaje del alumnado; 3- constituye un fuerte apoyo en los procesos de perfeccionamiento docente.

Por otra parte, es grato comprobar que no estamos solos en esta búsqueda de coherencia educativa y curricular. Tanto en la literatura especializada como en los cursos, jornadas y congresos profesionales celebrados en los últimos años puede comprobarse que cada vez es más numeroso el profesorado que va poniendo en práctica este tipo de procesos, a pesar de la dificultad y resistencia que genera el peso de la tradición. Los seres humanos tenemos la capacidad de poder aprender de los demás y de colaborar entre nosotros. Todas esas experiencias pueden ayudarnos a la hora de buscar soluciones a los problemas que nos van surgiendo o para encontrar la mejor solución para cada una de nuestras preguntas, dudas y problemáticas. Confiamos en que algunas de las ideas que aquí se presentan sirvan para continuar avanzando en esta dirección. La mayoría de las personas que las hemos puesto en práctica hemos tenido una experiencia positiva. Por eso animamos a todas las compañeras y compañeros de profesión a intentar generar prácticas más coherentes con sus convicciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, JM. (1993) "El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje". *Cuadernos Pedagogía*, 219 (28-32). Barcelona.
- Álvarez Méndez, JM. (2000) *Evaluar para aprender, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
- Álvarez Méndez, JM. (2001) *Didáctica, currículum y evaluación*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, JM. (2003) *"La evaluación a examen: ensayos críticos"*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Barakat Carballo, R. (2005). "Utilización del modelo "tela de araña" para favorecer la autoevaluación y la coevaluación en el primer ciclo de la ESO." En *web CNICE – MEC recursos* (www.cnice.mecd.es/recursos/secundaria/educacion_fisica/telarana.html) (consultado el 4/11/05).
- Barba Martín, J.J. (2005) "Democracia y autonomía en la escuela postmoderna, una propuesta en gimnasia colectiva". *Revista electrónica La peonza* 8 (32-35). Valladolid. La Peonza.
- Barba Martín, J.J. y López Pastor, V.M. (coords.) (2006) *"Aprender a correr con autonomía en las carreras de larga duración. Unidades didácticas y experiencias en primaria, secundaria y bachillerato"*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.
- Batallero Navas, JM. (1995) "¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente". *Aula*, 35 (73-77). Barcelona. Graó.
- Biggs, J. (2005) "Calidad del aprendizaje universitario". Madrid. Narcea.
- Blández Angel, J. (2000) "Unidades Didácticas de Educación Física a partir de entornos de aprendizaje". Barcelona. Inde.
- Blasco Mira, J.E.; Martínez Rua, M.A. y Sauleda Parés, N. (1994) "Experiencias de participación del alumno en la evaluación criterial y formativa en la Educación Física". *Revista Educación Física "Renovar la Teoría y la Práctica"*, 54. La Coruña. Biodecanto

(23-28).

- Blázquez Sánchez, D. (1990) *"Evaluar en Educación Física"*. Barcelona. Inde.
- Castejón Oliva, F.J. (1995 a) "Evaluación de la Condición Física: Una propuesta". *Revista Aula de Innovación Educativa*, 39(59-63). Graó. Barcelona.
- del Campo Vecino, J. (2002) "La evaluación como proceso integral. Una experiencia de evaluación de las habilidades gimnásticas en ESO". *Revista Aula de Innovación educativa*, 115 (28-32) Graó. Barcelona.
- Delgado Noguera, M.A. (1991) "Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma". Granada. Universidad de Granada.
- Díaz Otañez, JD. (1982) "Penta-tests: evaluación práctica para la escuela secundaria". *EN Stadium*, 16 (3-7). Buenos Aires.
- Falguière, C. (1994) "Baloncesto en la escuela: Evaluación de la motricidad (1ª parte)". *Revista Educación Física*, 52/53 (5-9). Biodecanto. La Coruña.
- Fernández Sierra, J. (1996) "¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos Pedagogía*, 243 (92-97). Barcelona. Escuela Española.
- Fernández, MA. (2002) "Evaluar en Educación Física a partir de los progresos del alumnado". *Revista Aula de Innovación educativa*, 115 (33-36) Graó. Barcelona.
- Fernández-Balboa, JM. (2005) "La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad", en Sicilia, A. y Fernández-Balboa, JM (coord.) *"La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica"*. Barcelona. Inde.
- Fernández-Balboa, JM. (2006) "Dignity and democracy in the college classroom: The practice of self-evaluation". In Rebecca A. Goldstein *"Useful Theory: Making Critical Education Practical"*. New York. Peter Lang Publishing,
- Flecha, R. (1997) *"Compartiendo palabras"*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Fraile Aranda, A. (1995) "El maestro de Educación Física y su cambio profesional". Salamanca. Amaru.
- Fraile Aranda, A. (1999) "Didáctica de la Educación Física desde una visión crítica". IX Congreso de Formación del Profesorado. Cáceres. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34 (383); Revista electrónica, nº2. Zaragoza. AUFOP
- Fraile Aranda, A. (2002) "La valoración del aprendizaje del alumnado en Educación Física". *Revista Aula de Innovación educativa*, 115 (12-18) Graó. Barcelona.
- Fraile, A y Aragón, A (2003) "La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de educación física". En Navarro, V. y Jiménez, F. (Ed), *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Universidad de la Laguna. Tenerife. CD-R.
- Fraile Aranda, A. (2004) Un cambio democrático en las aulas universitarias: Unas experiencias en la formación del profesorado de Educación Física. *Contextos educativos: Revista de Educación*, nº 6-7, pp(213-234). La Rioja.
- Fraile Aranda, A. (2006) "Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos". En *Tandem*, 20 (57-72). Barcelona. Graó.
- Freire, P. (1990) "La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación". Paidós-MEC. Barcelona.
- Freire, P. (1993) *"Pedagogía de la Esperanza"*. Siglo XXI. Madrid.
- Freire, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure.
- Fullan, M. (1982) *"The Meaning of Educational Change"*. Nueva York. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002) Las fuerzas del cambio; explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid. Akal.
- García del Olmo, M. (2002) "El carácter regulador, formativo y formador de la evaluación en la educación física. *Revista Aula de Innovación educativa*, 115 (37-42). Barcelona. Graó.

- Guba, E. (1983) "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *"La enseñanza: su teoría y su práctica"*. Madrid. AKAL/Universitaria. (148-165).
- Jiménez Jiménez, F. Y cols. (2002) "Evaluación formativa en educación física: participación del alumnado del primer ciclo de primaria en el proceso de evaluación". En *Actas del XX Congreso Nacional "Educación Física y Universidad"*. Univ. Alcalá de Henares. Madrid. (CD).
- Jiménez, B. y Paramio, J.L. (1994) "Un Proyecto Curricular de Educación Física en la Práctica". *Revista de Educación Física y Deporte*, 4 (4-11). COPLEF. Madrid.
- Jorba, J. y Sanmartín, N. (1993) "La función pedagógica de la evaluación". En *Aula*, 20 (20-30) *Monográfico "La evaluación en el proceso de Enseñanza-aprendizaje"*. Barcelona. Graó.
- Kirk, D. (1990) *"Educación Física y Currículum"*. Valencia. Universidad de Valencia.
- López Pastor, V.M. y Jiménez Cobos, B. (1994) "Una experiencia de autoevaluación en Educación Física". *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 4 (30-35). COPLEF- Gymnos. Madrid.
- López Pastor, V.M. y Rueda Cayón, M^aA. (1995) "Autoevaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física: una propuesta de actuación". *Actas XIII Congreso Nacional de Ed. Física de E.U. Magisterio*. Universidad de Zaragoza. Zaragoza. (291-298).
- López Pastor, V.M. (1999) *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- López Pastor, V.M. y otros (1999) *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia. Librería Diagonal.
- López Pastor, V.M. (2000b) "Buscando una evaluación formativa en educación física". *Revista Apunts de Educación Física y Deportes*, nº62 (16-26). Ed. INEFC. Barcelona.
- López Pastor, V.M.; Monjas Aguado, R. y Pérez Brunicardi, D. (2003) *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física*. Ed. INDE. Barcelona.
- López Pastor, V.M. (2004) "La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física". En Fraile Aranda, A. *"Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal"*. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid. (265-291).
- López Pastor, V.M.; González Pascual, M.; Barba Martín, J.J. (2005) "La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida". En *Rev. Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 17. (21-37). Graó. Barcelona.
- López Pastor, V.M. y otros (2005) "Doce años de Investigación-Acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia". *Rev. Lecturas de Educación Física y Deportes*, 90. (www.efdeportes.com).
- López Pastor, V.M. y otros (2006) *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires. Miñó y Dávila.
- Martínez, L.F.; Santos, M. y Sicilia, A. (2006) "De la pedagogía del silencio a la pedagogía del diálogo. La autoevaluación y la autocalificación como formas de promoción democrática". En López Pastor, V.M. y otros *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires. Miñó y Dávila.

- Martínez Álvarez, L.(1992) "Papel de la autoevaluación y de la evaluación del compañero en Educación Física". *Actas X Congreso Nacional de Ed. Física de E.U. Magisterio*. Universitat de Barcelona. Tarragona.
- Méndez Giménez, A. (2005) "Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva" En *Rev. Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 17 (38-58). Graó. Barcelona.
- Mosston,M. y Ashworh,S. (1993) "La Enseñanza de la Educación Física. (La Reforma de los Estilos de Enseñanza). Barcelona. Hispano-Europea.
- Muñoz,G.; Vasconcelos,D. y Lúcia,A. (2002) "Evaluación en educación física escolar". *Revista Apunts*, nº69 (112-117). Barcelona. INEFC.
- Pascual Baños, C. (2000) "La pedagogía crítica, una cuestión de ética". En Contreras (coord.) *La Formación Inicial y Permanente del Profesorado de Educación Física*. Ed. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca (73-93).
- Pérez Cerdán, J. (1992) "Propuestas de autoevaluación de la conducta física en enseñanzas medias". *Perspectivas*, 9 (42-48). INEF. León.
- Pérez Cerdán, J. (1994) "Autoevaluación de las capacidades físicas". *Aula Material, Aula de Innovación Educativa*, 19, suplemento 23 (3-18). Graó. Barcelona.
- Pila-Teleña, A (1985) "*La evaluación de la Educación Física y Deportiva*". A.E. Pila Teleña. Madrid.
- Rivera, E. y De la Torre, E. (2003) "¿Formar docentes o formar personas? La formación inicial del profesorado ante los restos del nuevo marco educativo". En Navarro,V. y Jiménez,F. (Ed), *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Universidad de la Laguna. Tenerife.
- Rovira, M. (comp.) (2000) *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona. Ed. Grao.
- Ruiz Navarro, A. (1992) "Hacia una evaluación del proceso aplicada en Educación Física". *Revista Alminar*, 23 (17-20).
- Santos Guerra, M. A. (1993) La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga. Aljibe.
- Sebastiani Obrador, E. (1993) "La evaluación de la Educación Física en la Reforma Educativa". *Apunts*, 31 (17-26). INEFC. Barcelona.
- Sicilia Camacho, Á. (2001). La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física. Un viejo tema para un nuevo siglo. Sevilla: Wanceulen.
- Sicilia Camacho, Á. y Delgado Noguera, M.Á. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Sicilia Camacho, Á. (2004). La interacción didáctica en educación. En A. FRAILE ARANDA (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 237-263). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sparkes,A. (1992) "Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física". En Devís,J. y Peiró,C. "*Nuevas perspectivas curriculares en E.F.: la salud y los juegos modificados*". Inde Barcelona. (251-266)
- Suari Rodríguez, C. (2005). "Aprender mientras se evalúa". En *Cuadernos de Pedagogía*, 350 (41-43). Praxis. Barcelona.
- Tinning,R. (1996) "Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado". *Revista de Educación*, 311. Monográfico E.F. (123-134).
- Trigueros, C.; Rivera, E. y De la Torre, E. (2006) "El aprendizaje colaborativo en la formación de maestros. Una experiencia práctica". En *Tandem*, 20 (45-55). Ed. Graó. Barcelona.
- Ureña et al. (2004) Diseño y evaluación de un programa de intervención para el

desarrollo de la habilidad básica de manejo de móviles en Educación Primaria. Murcia. UCAM. Tesis doctoral.

- Ureña et al. (2006) "Resultados de un caso práctico de autoevaluación en educación física en la etapa de primaria". *Apunts*, 86 (40-51).

- Velázquez Buendía, R. (1996) "Iniciación en los deportes colectivos: las *hojas de registro* como instrumento para facilitar el aprendizaje cooperativo y la coevaluación. Un enfoque de enseñanza para transmitir a los estudiantes de Educación Física". En Pastor Pradillo, J.L. et al. (Ed), *Actas XIV Congreso Nacional de Educación Física*. Guadalajara. Universidad de Alcalá (391-400).

- Velázquez Buendía, R. (1997) Aprendizaje autónomo y aprendizaje cooperativo en la iniciación deportiva: aproximación didáctica basada en la autoevaluación y la coevaluación." *Revista Española de Educación Física y Deporte*, vol. 4, nº 4(22-34). COPLEF. Madrid.

- Velázquez Buendía, R. (1998): «Hacia el aprendizaje cooperativo y la coevaluación en la Iniciación Deportiva (una reflexión sobre algunos problemas surgidos en la aplicación de hojas de registro)», en *Publicaciones. Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Melilla*, 28 (pp.709-721). Universidad de Granada.

- Velázquez Buendía, R. (2001): «Hojas de registro, aprendizaje cooperativo e iniciación deportiva», en *Tándem. Didáctica de la Educación Física* nº 4 (pp. 45-59). Graó. Barcelona.

- Velázquez Buendía, R. y Martínez Gorroño, M.E. (2004). La autoevaluación y la coevaluación en el aprendizaje autónomo y cooperativo (u otra forma de plantear la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de condición física). En Hernández Álvarez, J.L. y Velázquez Buendía, R. (coord.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 293-322). Barcelona: Graó.

- Velázquez Callado, C. y Fernández, M^a.I. (2002) "*Educación Física para la paz, la convivencia y la integración*". Valladolid. La peonza (CD-R).

- Velázquez Callado, C. (2006) "*Educación Física para la paz*". Buenos Aires. Miño y Dávila.

- Del Villar Álvarez, F. (1994) "La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física". En *Apunts de Educación Física y Deporte*, 37 (26-33). INEFC. Barcelona.