

El «Cuaderno de Bitácora» de Educación Física. Elemento central dentro de una propuesta de metaevaluación The Logbook of Physical Education. Key element inside a meta-assessment proposal

*Luís Santos Rodríguez y **Javier Fernández-Río

*IES Virgen de la Encina de Ponferrada (Castilla y León), **Universidad de Oviedo (España)

Resumen: El estado actual de conocimientos pedagógicos aplicados a la Educación Física demanda nuevas formas de desarrollar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, éste debe estar presidido por la claridad y la objetividad, y el alumnado debe ser partícipe de él. Presentamos una propuesta práctica de metaevaluación para la materia de Educación Física dentro de la Educación Secundaria Obligatoria, cuyo eje central denominamos: «Cuaderno de Bitácora». El objetivo de este planteamiento fue convertir al alumnado en gestor de su propio proceso de desarrollo y aprendizaje, incluida la evaluación. A través de este cuaderno, el proceso de enseñanza-aprendizaje «sobrepasa las paredes del aula» para convertirse en una herramienta que el alumnado usa dentro y fuera de la escuela. Las valoraciones efectuadas por el alumnado de la aplicación práctica de esta propuesta han sido muy positivas, ya que da «voz y voto» al verdadero protagonista de todo el proceso educativo: el alumno/a.

Palabra clave: autoevaluación, coevaluación, metaevaluación, claridad, objetividad, implicación, cuaderno del alumno.

Abstract: Current pedagogical knowledge applied to Physical Education demands new ways of conducting the whole teaching-learning process. From our point of view, this should be based on clarity and objectivity, and students should be part of it. We introduce a practical proposal of meta-assessment for Physical Education in secondary schools. The central element is called: «Logbook». Our goal was to make students principal actors of their own learning and developmental process, including assessment. Thanks to the use of this notebook, the teaching-learning process «exceeds the class' walls» to become a tool that students can use in and out of school. Students' responses after the application of this approach have been very positive, because it gives «voice» to the real main character of the whole educational process: the student.

Key words: Self-assessment, shared-assessment, meta-assessment, clarity, objectivity, implication, student's notebook.

Introducción

Las reformas educativas emprendidas en la mayoría de los países europeos en los últimos años han supuesto la introducción de importantes innovaciones pedagógicas. Estos cambios se han visto reflejados en las intenciones educativas, en los contenidos, en la metodología y, sobre todo, en el proceso de evaluación.

Históricamente, la Educación Física ha sido una materia en la que la evaluación ha resultado laboriosa y compleja; fundamentalmente por su carácter procedimental y por la gran diversidad de objetivos y contenidos que aglutina, ya que afecta a toda dimensión del ser humano: afectiva, cognitiva, motriz y social. Por desgracia, también se ha caracterizado por no disponer de herramientas de medición fiables que garantizaran la completa objetividad de todo el proceso. Hace ya algunos años, López y Jiménez (1995) afirmaban que la evaluación en general y, en la Educación Física en particular, era la piedra angular sobre la que basculaban las diferentes experiencias educativas. Aún hoy lo es.

El estado actual de conocimientos pedagógicos aplicados a la Educación Física demanda nuevas formas de desarrollar el proceso de evaluación; se plantea la necesidad de implicar, hasta sus últimas consecuencias, a todo el alumnado en el proceso de evaluación (Martínez, Santos y Sicilia, 2006); ahora bien, no de cualquier manera y a cualquier precio. Este tipo de actuaciones pedagógicas conlleva el empleo de técnicas, procesos y conceptos diferentes a los tradicionales (López et al., 2007).

El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia de evaluación formativa en Educación Física llevada a cabo en un IES de la Comunidad de Castilla y León en 1º de Educación Secundaria Obligatoria. Se detalla todo el procedimiento a nivel del discente, docente, proceso y sistema de evaluación; es decir, la denominada metaevaluación (López et al., 2007; Villar, 2001); al tiempo que se especifican los criterios, las técnicas y los instrumentos en los cuales nos apoyamos. Consideramos que el proceso de evaluación debe estar presidido por la

objetividad, y el alumnado, con mayor o menor responsabilidad, debe ser partícipe de él. Para ello es necesario proporcionar instrumentos y herramientas al discente para que desarrolle su proceso de evaluación y, al mismo tiempo, debemos exigirle objetividad en sus juicios.

El eje central de nuestra propuesta lo hemos denominado: «Cuaderno de Bitácora»; un cuaderno de trabajo que el alumnado puede y debe desarrollar. Para Villar (2002a) una carpeta o un cuaderno, entre otras cosas, es un compendio que desarrolla la capacidad de asumir responsablemente los deberes y los hábitos de estudio, al tiempo que fomenta la autorreflexión y la autoestima del alumno/a. Por eso, junto a otros autores (Bores, 2001; López et al., 2006), consideramos fundamental su uso en las clases de Educación Física por lo que constituye la base de nuestro planteamiento.

1. Una propuesta de metaevaluación. Marco teórico

Hemos desarrollado nuestra propuesta de metaevaluación tomando dos referentes:

- Las funciones que debe poseer todo proceso de evaluación: (Coll, 1987)

*permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos.

*permitir determinar el grado en que se han conseguido las intenciones del proyecto.

*determinar si se han alcanzado, y hasta qué punto, las intenciones educativas.

- Los principios que debe cumplir dicho proceso: (Barberá, 2003)

*coherencia entre programa evaluativo y proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A)

*potenciación de una evaluación significativa para el alumno/a y la materia.

*claridad y transparencia en la comunicación de objetivos y criterios de evaluación.

*itinerarios de evaluación que contemplen tareas auténticas.

*participación de los estudiantes y mayor relación profesor/estudiante.

*tareas de evaluación que generen capacidad de reflexión y toma de decisiones.

*procesos compartidos de comunicación y aprovechamiento de los resultados.

*metaevaluaciones que incorporen los comentarios del alumnado y de otros docentes.

Nuestro planteamiento de evaluación presenta tres características principales:

· **Continuo:** proporciona información al profesor para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje, disponiendo de una visión de las dificultades y de los progresos de los estudiantes para informar sobre el mismo y calificar su rendimiento (López, 2001).

· **Global:** considera comprensivamente todos los elementos y procesos que están relacionados con aquello que es objeto de evaluación (Barberá, 1999).

· **Formativo:** valora el proceso de aprendizaje con el fin de proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada en cada momento (Coll, 1987).

Bajo todas estas premisas hemos diseñado un sistema de metaevaluación que analiza todos los agentes que participan directamente en el proceso de E-A y que implica al alumnado en dicho proceso para hacerle responsable de su propia formación. Por lo tanto, nuestro planteamiento incluye la evaluación de 4 aspectos:

a) Programación docente: es imprescindible estudiar la validez del Proyecto Curricular del centro educativo donde transcurre nuestra labor docente; en este documento se concretan el conjunto de decisiones relacionadas con los diferentes componentes curriculares para definir los medios y las características de la intervención pedagógica del centro y dotarla de coherencia a lo largo de la enseñanza (del Carmen y Zabala, 1992). Debemos analizar la relación coherente entre sus elementos, si los contenidos son los prescriptivos o hemos añadido alguno, y si hay continuidad entre objetivos y contenidos. También debemos analizar la programación de aula: conjunto de unidades didácticas secuenciadas para las áreas de cada ciclo educativo, donde cada una de ellas es vista como una unidad de trabajo relativa a un proceso de E-A; debemos constatar que las unidades didácticas cubren los contenidos del Proyecto Curricular y si el tratamiento de éstos es integrador y equilibrado.

Figura 1. Evaluación del docente (autoevaluación y observador externo)

EVALUACIÓN DEL PROFESOR	SI	NO	A veces
Pierde tiempo en el aula			
Explicaciones claras y breves			
Se coloca bien en el espacio de la sesión			
Controla al grupo			
Es eficaz en el montaje del material			
Intenta resolver las dificultades de los alumnos			
Tiene paciencia con los alumnos/as con más dificultades			
Está motivado en el desarrollo de las sesiones			
Su estado de ánimo afecta al desarrollo de su labor			
Utiliza de forma adecuada los refuerzos positivos			
Observaciones:			

b) Acción docente: debe valorarse la realización práctica de lo que se ha programado y constatar si existe coherencia entre todos los componentes de la acción docente: objetivos, contenidos, actividades, metodología, agrupamientos, organización, materiales... También debemos ver si la acción docente es congruente con lo previsto y si se desarrolla en función del nivel inicial del alumnado. Por ello, planteamos un sistema que permita analizar la actuación docente usando 3 recursos:

· **Autoobservación:** el propio docente recogió datos sobre su labor para realizar una posterior reflexión sobre los indicadores obtenidos, al menos una vez en cada unidad didáctica, mediante una ficha diseñada *ad hoc* (ver figura 1) en base a la información que el docente consideraba más relevante obtener sobre su práctica.

· **Observador externo:** recurso perfecto para objetivar la evaluación de nuestra tarea docente; la persona encargada de llevar a la práctica la toma de datos puede ser un compañero/a del propio departamento y/o un alumno/a en prácticas; para ello dispondrá de la misma ficha que la

Figura 3. Evaluación de las sesiones

EVALUACIÓN DE LAS SESIONES	Si	No	A veces
Se han cumplido los objetivos			
La metodología ha sido la adecuada			
Los estilos de enseñanza han sido los adecuados			
Las tareas de E-A han sido las adecuadas			
El material utilizado ha ayudado			
El tiempo de la sesión ha resultado adecuado			
El espacio ha ayudado			
La actitud de los alumnos/as ha sido la adecuada			
La actitud del profesor/a ha sido la adecuada			
Observaciones:			

utilizada por el docente para la autoobservación. Una vez realizada la toma de datos se ponen en común las observaciones para valorar conjuntamente la acción docente. Por desgracia, el problema radica que, en muchas ocasiones, no es posible llevar a cabo este tipo de evaluación por falta de candidatos.

· **Opiniones de los alumnos/as:** se desarrolló al finalizar cada trimestre después de la última unidad didáctica (haciendo hincapié en que no sólo se valore lo desarrollado en la última unidad), mediante una ficha *ad hoc* (ver figura 2) en base a la información que se considera más pertinente.

La evaluación de la acción docente se complementó con la evaluación de las sesiones; el docente rellenó una ficha *ad hoc* (ver figura 3) al finalizar éstas (al menos dos veces en cada unidad didáctica) diseñada para extraer la información relevante.

c) Resultados: es muy importante comprobar la congruencia entre los objetivos previstos en la programación y los que realmente se han conseguido. Debe compararse el nivel de competencia alcanzado por nuestro alumnado y el que habíamos previsto que alcanzase, interpretando los resultados obtenidos para mejorar la práctica docente. Todo este proceso tuvo lugar al finalizar cada unidad didáctica.

d) Sistema de evaluación: es fundamental el análisis de los procedimientos, técnicas e instrumentos que utilizamos para evaluar. Se debe constatar la coherencia entre los objetivos, los contenidos, las competencias con los criterios de evaluación y la de éstos con los procedimientos de evaluación utilizados, realizando esta metaevaluación al finalizar cada unidad didáctica. Por ello se emplearon diferentes instrumentos:

· **pruebas escritas:** para los contenidos conceptuales.

· **preguntas directas:** para comprobar, de una manera rápida, los conocimientos del alumnado sobre la materia que se está desarrollando.

· **pruebas prácticas:** para los contenidos procedimentales.

· **observación directa:** para estudiar elementos como la autonomía en las labores de aseo e higiene personal o el esfuerzo durante las sesiones recogiendo datos *in situ* mediante listas de control, fotografías y/o filmaciones.

· **intercambios orales:** para que el alumnado pueda expresar sus ideas, planteamientos y opiniones dentro del grupo-clase en beneficio de todos.

· **registro anecdótico:** para recoger, por escrito, la descripción de los acontecimientos que se consideran importantes.

2. Planteamiento en la práctica

Vamos a tratar de explicar cómo hemos llevado a cabo este planteamiento en un centro educativo. El marco legislativo utilizado ha sido el Decreto 52/2007 de 17 de mayo, que establece el currículo de la enseñanza secundaria obligatoria en Castilla y León. De este decreto se han extraído objetivos, contenidos, criterios de evaluación y, por supuesto, competencias que dan forma a nuestra propuesta. El objetivo de este artículo no es cansar al lector presentando una lista interminable de estos elementos por lo que vamos a obviarla. Con respecto a la evaluación, este mismo decreto señala: «La evaluación ha de tender a integrar todos

Puntúa de 0 a 10 la labor del profesor en el trimestre; rodea la nota que se merece

- Es puntual
- Cuando introduce nuevas actividades las relaciona con las ya conocidas
- Explica con claridad las actividades que incluye cada sesión
- Estructura la clase de una forma clara, lógica y organizada
- Os motiva a participar activamente en el desarrollo de la clase
- Es respetuoso hacia los alumnos/as
- Es accesible y está dispuesto a ayudarte
- La comunicación profesor-alumno es fluida y espontánea
- Explica la calificación y la revisa si considera que puede haber un error
- La evaluación se ajusta a las actividades trabajadas

Figura 2. Evaluación de la labor docente por el alumnado

los criterios, tanto objetivos como subjetivos, tener en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos, tales como el esfuerzo, el interés, el grado de participación y la capacidad de autosuperación, tests físicos, pruebas teórico-prácticas de ejecución y dirección, exámenes, trabajos, cuaderno alumno...» Muchos de estos elementos se integran en nuestra propuesta, como vamos a ver a continuación.

2.1. El cuaderno de bitácora como eje central

La herramienta pedagógica que constituye el eje central de nuestra propuesta la hemos denominado: «Cuaderno de Bitácora». El diario de bitácora de un barco es un libro en el que el capitán registra rumbo, velocidad, maniobras y demás accidentes de la navegación; así como los acontecimientos que vive en sus estancias en la mar. Pues bien, nuestro Cuaderno de Bitácora es un instrumento pedagógico que actuará como soporte de las sesiones teóricas y prácticas de la materia y que presenta estas ventajas:

- refleja un tipo de aprendizaje participativo que integra diferentes estrategias docentes comprometiendo a los alumnos/as en su propio aprendizaje (Villar, 2002a).
- sirve para guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Villar, 2002b).
- constituye una forma de trabajar varias de las competencias básicas antes mencionadas: aprender a aprender, comunicación lingüística.
- ayuda a desarrollar los aprendizajes significativos de los alumnos/as: relacionando el nuevo material con el que ya poseía, de forma no arbitraria; asimilando e integrando los nuevos aprendizajes en sus estructuras cognitivas previas.

Para que se generen aprendizajes significativos se debe facilitar la adquisición de estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje; por ello, mediante el desarrollo por parte del alumnado de este cuaderno pedagógico estamos contribuyendo inequívocamente a dichas adquisiciones, ya que es él mismo el que debe gestionar su propio cuaderno, y por extensión, su propio aprendizaje. El alumno/a debe asistir a clase con el cuaderno, realizar anotaciones en éste y trabajar/estudiar la materia en su casa; pero no es un simple documento para estudiar, sino que constituye un apoyo didáctico que

I F A R E T M A I L E D D A S S K G H E I J D E H S
 L L U S F U E R Z A E D C R E T Y O U H G J U I J G
 E E J T C A L E N T A M I E N T O K D E A Y B D S
 P X H N J N M D E L A C A Y H E W A D C H K O P B
 E I I L L U E D E S S E A D E R E S I S T E N C I A
 D B S E S A N Y R T D E W A S H U O P G R D E Y U
 N I S E C I R C U I T O A I E U H S E S H O E S H J
 N L E S A E E F R E W Y U T V U J H Y U O P B H Y
 B I E S D E U J D E R E P E T I C I O N U J D E S I L
 X D E D E S S E A D G H R W S A R T I O B G T N
 U A G U C D E L A C A Y A A D E U S E R I E D E S
 A D J U D E S E F R Y D R T Y U I U O R E T F W W I

Figura 4. Sopa de letras. UD: acondicionamiento físico

el alumno/a construye día a día en la práctica y que representa el fruto de su trabajo, de su esfuerzo y de su aprendizaje. El cuaderno que hemos usado está dividido en bloques temáticos. Cada uno de ellos hace referencia a las distintas unidades didácticas programadas para el año académico correspondiente. Cada bloque se estructura en siete apartados:

- **Apuntes:** aspectos teórico-prácticos de la materia a partir de los cuáles se construyen las pruebas teóricas.
- **Ejercicios prácticos:** contenidos procedimentales de la materia que se realizan en clase, pero que también pueden utilizar los alumnos/as fuera de ella.
- **Cuestionarios:** le deben servir al alumnado como termómetro de sus conocimientos teóricos sobre el tema.
- **Sopas de letras:** para que el alumnado se familiarice y maneje los términos más importantes de cada unidad didáctica (ver figura 4).
- **Espacio para anotaciones:** notas o apuntes concretos de un momento determinado de la clase: una idea, un comentario del profesor, una reflexión de un compañero/a...
- **Portafolio:** herramienta para la autogestión del proceso de evaluación por parte del alumnado con todos los instrumentos de evaluación de la unidad (fichas y hojas de observación y registro).
- **Cuadros en blanco:** para que los alumnos/as, una vez terminada la clase, realicen las aportaciones personales que estimen oportunas en forma de frases o dibujos.

Este Cuaderno de Bitácora pretendía ser un documento vivo que reflejase la mayor parte del trabajo y el esfuerzo desarrollado por el alumnado durante el año académico. También funcionaba como un diario de la clase de Educación Física y en el futuro debe convertirse en una herramienta de consulta. El formato de Cuaderno usado era una carpeta de anillas (tamaño DIN A4) con tantos archivadores de plástico como unidades didácticas programadas. En cada archivador se incluían todos los documentos correspondientes a cada unidad (con las hojas numeradas para evitar que al sacarlas del plástico se puedan mezclar). Al comienzo del curso académico, el docente proporcionó el Cuaderno de Bitácora completo a cada alumno/a para que éste pudiera desarrollar, desde el inicio, una idea global de la materia y pudiera sentirse motivado por contenidos futuros. Con este formato, el Cuaderno de Bitácora se reveló como una herramienta eminentemente práctica porque:

- el alumnado acudía a las sesiones única y exclusivamente con los documentos correspondientes a la unidad didáctica en curso, evitando «cargar» con el resto, ahorrando espacio y esfuerzo.
- se facilitaba la incorporación de información al Cuaderno, ya que no había que descolocar ninguna espiral de encuadernación; el alumno/a sólo debía anotar la fecha de incorporación de dicha documentación nueva.

Dentro de nuestro Cuaderno de Bitácora cobraba especial atención el portafolio, que atendía la gestión del proceso de evaluación de cada unidad didáctica por parte del alumnado. El portafolio no debe confundirse con el cuaderno del alumno (más amplio); es una herramienta mucho más centrada en el proceso evaluador (López et al., 2006). El portafolios de nuestra propuesta recogía todas las planillas necesarias para la toma de datos y para anotar la calificaciones obtenidas a nivel conceptual, procedimental y actitudinal en cada unidad. También incluía los criterios de calificación: como se iba a desarrollar la evaluación conceptual, procedimental y actitudinal y que porcentaje de la nota de la unidad didáctica le correspondía a cada una; todo ello con la máxima concreción. De esta manera, el alumnado conocía el «que», el «como» y el «cuando» del proceso de evaluación de cada unidad didáctica; disponía de todas las herramientas para desarrollarlo y estaba preparado para activar su propio proceso pedagógico y evaluativo.

Debemos concretar que la evaluación conceptual de cada unidad didáctica consistía en el desarrollo de una prueba teórica tipo test de 20 preguntas diseñadas a partir de los apuntes incluidos en el Cuaderno de Bitácora. La evaluación procedimental se realizaba mediante la observación directa de las pruebas y/o tareas prácticas de ejecución de cada unidad; se realizaba en la fase de logro de objetivos de cada sesión mediante 2 o 3 tareas concretas y/o con pruebas de ejecución específi-

cas, calificando siempre a todo el grupo de alumnos/as durante la misma sesión para buscar la objetividad en el proceso de evaluación. Finalmente, la evaluación actitudinal la dividimos en 4 apartados: material, aseo personal, esfuerzo y comportamiento; se desarrolló, a diario, en el tiempo de vestuario y durante el desarrollo de las tareas prácticas mediante la observación sistemática y las preguntas directas, registrando los datos obtenidos en unas planillas específicas. Todos los alumnos/as partían con la máxima nota, pero las faltas en cualquiera de los apartados implicaba la pérdida de puntos.

2.2. La participación del alumnado en el proceso de evaluación

Tras haber expuesto el proceso de evaluación, vamos a explicar la manera en la que el alumnado se hacía participe de él, la forma en la que lo protagoniza y se responsabiliza de su gestión. Todo esto se planteó a través de estrategias de autoevaluación y de coevaluación que se describen posteriormente. Autores como Pérez (1992) se refieren a la autoevaluación como aquel proceso evaluativo que deja en manos del alumno/a desde la ejecución hasta la calificación, pasando por la medición y la valoración, aunque todo bajo la supervisión del docente. López et al. (2007) afirman que la autoevaluación es posible y fiable, tanto en Primaria como en Secundaria, pero que cuanto más jóvenes o inmaduros sean los alumnos, más estructurados tienen que estar los instrumentos y los procesos de autoevaluación y más sencillos deben ser, tanto a nivel de comprensión como a nivel de aplicación. Por otro lado, la puesta en práctica de instrumentos y momentos de coevaluación, concepto que se utiliza para referirse a la evaluación entre pares, entre iguales (López et al., 2006; del Campo, 2002; Velázquez y Martínez, 2004), y de autoevaluación permite disponer de información más clara y continua de los procesos de aprendizaje que están teniendo lugar en el aula; así como de las decisiones que hay que tomar para que éstos mejoren (López et al., 2007).

Como ya hemos señalado, el alumnado debía acudir a las sesiones prácticas con los documentos del Cuaderno de Bitácora de la unidad didáctica en curso. A partir de este momento, el proceso de evaluación gestionado por el alumnado se activaba comenzando en todas las unidades con la prueba conceptual tipo test, pero continuando de diferentes formas en función del tipo de unidad didáctica:

a) UU.DD. con pruebas procedimentales específicas: contenidos como el equilibrio, la coordinación y sus manifestaciones tenían tareas especialmente diseñadas para evaluar al alumnado desarrollando un tipo concreto de acción motriz. Cada alumno/a disponía de una planilla para realizar la toma de datos procedimental donde debía poner su nombre para evitar situaciones de favoritismo o perjuicio. Todos/as calificaban la prueba del compañero/a y le entregaban la planilla de evaluación para que éste realizara el vaciado de sus datos en otra planilla. Con ellos obtenía su calificación y la registraba en su portafolio; previamente mostraba al docente los datos ya que en ocasiones hay alumnos que califican por afinidad personal o por prejuicios con lo que contaminan el proceso salpicándolo de subjetividad. Las calificaciones de la mayoría de los alumnos/as debían coincidir, ya que el grado de objetividad de las pruebas/tareas era muy alto. Todo estaba concretado y el alumnado conocía todo al detalle; cuando no coincidían los registros de varios alumnos/as se estaba contaminado (subjetivizando) el proceso, por lo que el docente intervenía con los datos que había registrado.

b) UU.DD. de Ritmo y Expresión: en contenidos como la capoeira o la expresión corporal se analizaron variables como la originalidad o la espontaneidad, por lo que las pruebas procedimentales tenían un alto grado de subjetividad (la calificación emitida por el alumnado era en base a su criterio personal). Para reducir la parcialidad en el juicio propusimos tareas de evaluación en las que se calificara a un grupo, siendo la calificación también emitida por un grupo de personas. Por ello decidimos introducir el aprendizaje cooperativo en el proceso de evaluación; esta metodología ya ha sido utilizada en Educación Física generando resultados muy positivos (Fernández-Río, 2002): fomenta el pensa-

miento crítico del alumnado, éste aprende a defender sus opiniones y a alcanzar acuerdos (la calificación debe ser consensuada por el grupo), y aprenden a ser honestos con ellos mismos/as y con el trabajo y el esfuerzo de sus compañeros/as. La dinámica de trabajo fue la misma que la descrita en el apartado anterior, aunque en ésta el trabajo y la evaluación eran grupales (3 personas para alcanzar acuerdos más fácilmente). Cada grupo disponía de una planilla de evaluación para completar el proceso. Todos los grupos entregaban las planillas al grupo que había desarrollado la prueba, para que éste realizara el vaciado de los datos, obtuviera su calificación y la registrara en su cuaderno (cada miembro del grupo anotará la misma calificación porque es compartida). Al igual que en los casos anteriores mostraban al docente los datos para intentar evitar subjetividades.

c) UU.DD. sin pruebas procedimentales específicas: en contenidos como el rugby y el sumo la evaluación procedimental se desarrolló a través de las tareas prácticas de las sesiones: el docente evaluaba a todos los alumnos/as de una acción motriz concreta, pero el alumnado no era consciente de que estaba siendo calificado. Al terminar dicha actividad, el docente pedía a los alumnos/as que se autocalificaran en dicha acción motriz. Uno por uno les requeriría su calificación y les comunicaba la que él había decidido. Como el grado de objetividad de las pruebas/tareas era muy alto, la nota del alumno/a y del profesor/a debía ser muy pareja. Si había desacuerdo entre las notas, como las variables a valorar están especificadas, inequívocamente, rápidamente se revelaba el punto de desacuerdo y se solucionaba el problema. Después de haber contrastado las calificaciones, docente y discente registrarán las notas en sus respectivos documentos, con todo lujo de detalles.

d) UU.DD. sin pruebas procedimentales prácticas: contenidos relacionados con la nutrición, la salud y los primeros auxilios tienen unas características por las que la evaluación procedimental tuvo que ser desarrollada a través de pruebas escritas tipo test; este tipo de pruebas son unívocas con lo que la objetividad del instrumento es máxima.

3. Reflexiones sobre la puesta en práctica del planteamiento

Existen experiencias anteriores en las que se ha empleado el cuaderno o diario personal del alumno (Bores, 2000; García y Moreno, 2003). Nuestra propuesta se alinea más con la primera que con la segunda experiencia: en primer lugar por el tipo de alumnado al que va dirigida, y en segundo lugar porque el planteamiento de cuaderno es mucho más ambicioso y no se limita a constituir un mero instrumento de reflexión del alumno; al contrario, amplía sus posibilidades hasta convertirse en un «libro» que el alumno/a va construyendo a lo largo del curso escolar. Se transforma en un faro que guía al alumno/a a través de la materia de Educación Física para que sepa en todo momento dónde se encuentra, pero que también le da la oportunidad de personalizarlo según sus inquietudes, necesidades e intereses.

Nuestro objetivo fue convertir al alumnado en gestor (actor principal) de su propio proceso de desarrollo y aprendizaje; ya que, poco a poco, a través de este tipo de planteamientos se ve capaz de aprender a aprender, de convertirse en una persona autónoma y segura de sí misma, en una persona capaz de activar y retroalimentar su propio proceso de aprendizaje en función de sus capacidades y necesidades. Butler y Winne (1995) afirman que un estudiante que se autorregula deja de ser una pieza inerte en una clase. Al trasladar al alumnado la responsabilidad de calificar su trabajo y el de sus compañeros/as desarrolla su autonomía y el sentido de la autocritica, convirtiéndose en una persona capaz de reflexionar sobre sí mismo y sobre lo que le rodea.

La respuesta del alumnado a nuestra propuesta fue mayoritariamente positiva. Como todo planteamiento novedoso despierta incertidumbre y dudas al principio entre determinado tipo de alumnado: «¿Para qué necesitamos todo esto?». Por el contrario, en otro tipo de alumnos/as tuvo una acogida más positiva: «¡Mira, en la segunda evaluación vamos a dar Capoeira! yo tengo música brasileña, así que podemos practicar antes...». Precisamente éste era uno de los primeros objetivos de nuestro planteamiento: que el alumnado tuviera una con-

ciencia global de la Educación Física y supiera lo que se estaba trabajando en clase, pero también contenidos futuros.

Otro objetivo alcanzado fue dar claridad y objetividad a todo lo que se hacía en la clase de Educación Física. En muchas ocasiones el docente oculta, deliberada o inconscientemente, mucha información al alumnado acerca de los contenidos a desarrollar, y lo que es más grave, del proceso de evaluación. De esta manera cercena las posibilidades de nuestro alumnado de obtener los mejores resultados posibles. Comentarios como: «Qué bien, con este cuaderno por fin podré conseguir un sobresaliente en educación física, porque está todo explicado. . . .» o «Voy a conseguir un 10 en actitud porque con las fichas no voy a tener ni una falta» demuestran que los alumnos/as quieren conocer cómo se les va a evaluar, quieren transparencia en todo el proceso evaluador, saber «de dónde sale su nota».

Así mismo, cuando el alumno/a se ve implicado en su propio proceso de E-A capta más fácilmente los conocimientos que se le quiere transmitir e integra con mayor eficacia lo que se le enseña: «No sabía que para golpear la pelota de Rugby era necesario sujetarla con las dos manos, con este cuaderno voy a mejorar un montón en educación física». El cuaderno permitía que el alumnado repasara los contenidos tratados una y otra vez para asimilarlos mejor. Así mismo, cuando un alumno/a evalúa a un compañero/a es más consciente de las partes importantes de la ejecución, integrándolas y usándolas mejor.

Esta experiencia nos ha mostrado que el alumnado suele asumir su responsabilidad y no «contamina» el proceso de evaluación cuando se le implica en el mismo; parece consciente de la necesidad de ser justo con sus compañeros/as y consigo mismo. Tan sólo en ocasiones se manifestaron algunas «no coincidencias» entre notas, pero fueron fruto de la falta de atención, más que de la voluntad de ser parcial con alguien.

A medida que se fue desarrollando el curso escolar se produjeron situaciones en las que el alumnado iba dirigiendo su propio aprendizaje. Incluso solicitaba ayuda al docente en aspectos concretos: «profe no me sale esto, ¿qué puedo hacer?»; sabía lo que debía hacer, pero no sabía el cómo y se daba cuenta (sin que el docente se lo advierta) de lo que estaba realizando correctamente y debía continuar haciendo y de lo que debía mejorar y modificar; no sólo a nivel procedimental, también actitudinal porque llevaba su propio registro: «acudí a clase dos veces sin la indumentaria adecuada y no hice las labores de higiene personal un día. . . debo modificar esto y ser más responsable».

Entre las debilidades encontradas en el planteamiento señalar que lleva tiempo elaborar y poner a funcionar (activar) todos los procedimientos que hemos descrito. Los alumnos/as no suelen estar acostumbrados a realizar todas las labores que les exige, por lo que hay que repetir muchas instrucciones y explicaciones, pero una vez que el alumnado ha alcanzado cierta práctica, el rol del docente se limita a mediar entre el alumnado y su proceso evaluador.

4. Consideraciones finales

En este trabajo mostramos un planteamiento en la práctica, que es viable y que soluciona problemas. Somos conscientes de que manifiesta errores (ni es perfecto, ni sirve para todo, ni va a solucionar todos los problemas de la evaluación en Educación Física), pero sí que es un planteamiento fundamentado en la práctica docente diaria, que funciona y que genera resultados positivos. En este artículo proponemos el uso de herramientas metodológicas como la autoevaluación, la coevaluación o el aprendizaje cooperativo y herramientas pedagógicas como el «Cuaderno de Bitácora»: cuaderno de apoyo a la acción docente tradicional en Educación Física. Proponemos un sistema de evaluación que busca la objetividad en todos sus procedimientos y que al mismo tiempo aspira a alcanzar la máxima implicación del alumnado. Se pretende que así sean capaces de desarrollar sus propios aprendizajes, para contribuir, desde nuestra privilegiada materia, a formar personas autónomas e independientes, que sean capaces de gobernar su vida con responsabilidad (fin último de la educación en estas etapas educativas).

5. Bibliografía

- Barberá Gregori, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé
- Barberá Gregori, E. (2003) Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), 94-99.
- Bores Calle, N. (2001). El cuaderno del alumno: una disculpa para replantearse el área de educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 4, 61-78.
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Del Campo Vecino, J. (2002). La evaluación como proceso integral. Una experiencia de evaluación de las habilidades gimnásticas en ESO. *Aula de Innovación educativa*, 115, 28-32.
- Del Carmen, L. y Zabala, A. (1992). *El proyecto curricular de centro: el currículum en manos del profesional*. En S. Antunez y otros (Eds.), *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula* (pp. 63-96). Barcelona: Graó.
- Fernández-Río, J. (2002). *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo de otros sistemas de enseñanza-aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.
- García San Emeterio, T. y Moreno Arroyo, P. (2003). El diario del alumno como instrumento de reflexión en expresión corporal. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 5, 4-10.
- López Mojarro, M. (2001). La evaluación del aprendizaje en el aula. Madrid: Edelvives.
- 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*, 7(26), 69-86.
- López Pastor, V.M. y Jiménez Cobo, B. (1995). *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 46-67.
- López Pastor, V.M.; Monjas, R.; Gómez, J.; López, E.M.; Martín, J.F.; González, J.; Barba, J.J.; Aguilar, R.; González, M.; Heras, C.; Martín, M.I.; Manrique, J.C.; Subtil, P. y Marugán, L. (2006). La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41.
- 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 V.M. López Pastor y otros (Eds.), *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida* (pp. 156-186). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pérez Cerdán, J. (1992). Propuesta de autoevaluación de la conducta física en enseñanzas medias. *Perspectivas*, 9, 42-48.
- 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 J.L. Hernández Álvarez y R. Velázquez Buendía (coord.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 293-322). Barcelona: Graó.
- Villar Agudo, L.M. (2001). Metaevaluación: un inquietante modelo. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 17, 77-136.
- Villar Agudo, L.M. (2002a). *La autoevaluación del alumno en el fomento de las actitudes y valores*. En actas de los XIII cursos de verano de la UNED, Sanlúcar de Barrameda.