



La autoevaluación del alumnado de Primaria en el área de Educación Física

Sergio Marina Alvaro

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Programa de doctorado

Actividad Física, Educación Física y Deporte

**La autoevaluación del alumnado de
Primaria en el área de Educación Física**

Tesis doctoral presentada por:

Sergio Marina Alvaro

Dirigida por:

Dra. Marta Capllonch Bujosa

Barcelona, 2013

Dedicada a la memoria de mis abuelos, Ángel y Cesárea.

Agradecimientos

Ha transcurrido un largo camino hasta la finalización de esta tesis, un camino que empezó siendo plácido en sus principios, pero que a medida que iba pasando el tiempo se volvía, por momentos, realmente tortuoso. Como dirían los “puristas” de la bicicleta cuando suben un puerto de montaña, la carretera poco a poco va cogiendo color. Un camino sorprendente, repleto de buenos y entrañables momentos, pero también lleno de obstáculos y de contratiempos, que sin la ayuda de ciertas personas seguramente no hubiera conseguido finalizar por mí mismo.

A lo largo de la elaboración de la tesis he vivido estados de ánimo un tanto fluctuantes, algunos momentos de mucha alegría, a medida que iba avanzando hacia el objetivo propuesto, algunos de duda e incertidumbre, y algún que otro de desánimo, que me llamaba, como bien dice la expresión, a tirar la toalla.

Sin embargo, he aprendido que lo más importante, cuando te enfrentas a este tipo de retos, no sólo consiste en reflexionar sobre el esfuerzo y sacrificio que proyectas para conseguir tu propósito, sino también en aprender a valorar mucho más a la gente que está a tu lado y a comprender que sin la ayuda de los demás eres incapaz de cumplir tus objetivos.

Esta tesis doctoral ha sido posible gracias a la ayuda de muchas personas. A todas ellas quiero manifestarles mi más sincera gratitud.

Quiero agradecer de forma especial el soporte de mi tutora de tesis, la Dra. Marta Capllonch, una persona que desde el primer día que le planteé mi proyecto siempre estuvo e incondicionalmente a mi lado para ayudarme y guiarme en todo el proceso formativo, dedicándose en cuerpo y alma a velar para que todo estuviera en

su sitio. Gracias por brindarme tu sabiduría y, sobre todo, tu apoyo tan cercano y humano.

A mis padres, por el cariño y esmero que han puesto en mi formación, tanto académica como humana, y por apoyarme incansablemente a lo largo de los años. Gracias por ser como sois.

A mi mujer, Virginia, por la generosidad y el apoyo incondicional que me ha ofrecido a lo largo de este tiempo. Mis más sinceras disculpas por haberte privado de tantos momentos de compañía.

A Javier y a Marina, por darme tanto cariño y afecto. Gracias por animarme, sobre todo en los momentos difíciles.

A Luis, por iniciarme en la senda de la educación y sobre todo por ayudarme a ser un poquito mejor persona. Gracias por confiar en mí y darme la primera oportunidad.

A Maite, por su eficiencia y celeridad en todo lo que hace. Gracias por tu vocación de servicio siempre a cambio de nada.

A mi amigo Iván, por saber escucharme y entenderme aun cuando no llevaba la razón. Gracias por tu paciencia y comprensión.

A mis compañeros, por darme la oportunidad de aprender de ellos y con ellos. Gracias de todo corazón.

Mi agradecimiento también a todos aquellos que han participado de una manera u otra a lo largo de la presente tesis, bien asesorándome o bien a través de las entrevistas y cuestionarios.

A todos, muchas gracias.

Índice de contenidos

AGRADECIMIENTOS.....	5
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	7
ÍNDICE DE FIGURAS.....	11
ÍNDICE TABLAS.....	12
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	13
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO 1. LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO..	21
1.1 <i>¿Qué entendemos por autoevaluación?.....</i>	22
1.2 <i>Una nueva manera de entender la evaluación</i>	28
1.3 <i>Un camino hacia la autoevaluación</i>	33
1.4 <i>La autoevaluación en el marco curricular.....</i>	34
1.4.1 <i>La autoevaluación en Educación Infantil.....</i>	36
1.4.2 <i>La autoevaluación en Educación Primaria.....</i>	38
1.4.3 <i>La autoevaluación en Educación Secundaria Obligatoria</i>	43
1.4.4 <i>La autoevaluación en Bachillerato.....</i>	48
1.5 <i>La autoevaluación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior</i>	54
1.6 <i>Aportaciones educativas en el uso de la autoevaluación</i>	57
1.7 <i>El alumnado y la autoevaluación.....</i>	60
1.8 <i>La autoevaluación como un acto democrático</i>	63
1.9 <i>La autoevaluación y autonomía del alumno</i>	68
CAPÍTULO 2. LA AUTOEVALUACIÓN Y LA AUTORREGULACIÓN DE LOS	
APRENDIZAJES	75
2.1 <i>La autoevaluación entendida como regulación</i>	76
2.2 <i>La autoevaluación entendida como proceso.....</i>	81
2.3 <i>La autoevaluación formativa</i>	85

2.4	<i>La autoevaluación y la autorregulación de los aprendizajes.....</i>	91
2.5	<i>La autoevaluación como estrategia de aprendizaje.....</i>	97
2.6	<i>La autoevaluación como regulación de la enseñanza y autorregulación del aprendizaje.....</i>	101
2.7	<i>La autoevaluación y la evaluación formadora</i>	104
CAPÍTULO 3. LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN FÍSICA.....		111
3.1	<i>Revisión de los planteamientos evaluadores en Educación Física.....</i>	112
3.2	<i>Un camino hacia una nueva manera de entender la evaluación en Educación Física.....</i>	122
3.2.1	La evaluación compartida.....	125
3.2.2	La coevaluación	127
3.3	<i>La autoevaluación en Educación Física.....</i>	128
3.3.1	La cesión de responsabilidad en la evaluación.....	128
3.3.2	La autoevaluación: un proceso formativo y formador para el alumno	130
3.3.3	La autoevaluación en EF: lejos de un procedimiento pasajero	132
3.4	<i>Instrumentos y técnicas de autoevaluación.....</i>	138
3.4.1	El contrato didáctico	139
3.4.2	El portafolio del estudiante	140
3.4.3	El autoinforme	141
3.4.4	Otras técnicas e instrumentos	141
3.5	<i>La autocalificación en Educación Física.....</i>	142
3.5.1	Evaluación vs. Calificación	142
3.5.2	La calificación en Educación Física.....	144
3.5.3	¿Es posible y coherente la autocalificación en el marco de la autoevaluación en EF?.....	145
3.5.4	Aportaciones educativas en el tratamiento de la autocalificación.....	147
3.5.5	La autocalificación en Educación Física: experiencias al respecto	148
3.6	<i>La autoevaluación en Educación Física en las distintas etapas educativas .</i>	150
3.6.1	La autoevaluación en Educación Primaria.....	151
3.6.2	La autoevaluación en Educación Secundaria	154
3.6.3	La autoevaluación en Educación Física en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.....	156
CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....		159
4.1	<i>Formulación del problema.....</i>	159

4.2	<i>Objetivos</i>	161
4.3	<i>Paradigma de investigación</i>	163
4.4	<i>Metodología utilizada</i>	165
4.5	<i>Técnicas de recogida de información</i>	167
4.5.1	Cuestionario.....	168
4.5.2	Las entrevistas.....	177
4.6	<i>Análisis y tratamiento de datos del cuestionario</i>	182
4.7	<i>Análisis y tratamiento de datos obtenidos en las entrevistas</i>	184
4.8	<i>Consideraciones sobre la validez y fiabilidad</i>	185
CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN		189
5.1	<i>Análisis de los datos recogidos mediante el cuestionario</i>	190
5.1.1	Profesorado.....	191
5.1.2	Conocimiento sobre la autoevaluación educativa.....	196
5.1.3	Opinión sobre la importancia de la autoevaluación en EF en la etapa de Primaria.....	202
5.1.4	Modalidad de evaluación que los docentes de Educación Física utilizan en la etapa de Primaria.....	216
5.1.5	Uso que realiza el docente de Educación Física de la autoevaluación en la etapa de Primaria.....	219
5.2	<i>Análisis de contenido de las entrevistas</i>	227
5.2.1	En relación con la Educación Física.....	229
5.2.1.1	La autoevaluación como modelo de evaluación válido para EF y Primaria.....	229
5.2.1.2	Elementos metodológicos para introducir la autoevaluación en Educación Física.....	231
5.2.1.3	Aportaciones que puede ofrecer el uso de la autoevaluación a la Educación Física de Primaria.....	236
5.2.1.4	Contenidos que permiten trabajar de manera más eficiente la autoevaluación.....	239
5.2.2	En relación con el profesorado.....	240
5.2.2.1	Problemas o limitaciones del profesorado de Educación Física para el uso de la autoevaluación en Educación Primaria.....	241
5.2.2.2	Aportaciones que el uso de la autoevaluación con alumnado de Primaria ofrece al profesor.....	244
5.2.2.3	Formación sobre autoevaluación en las facultades de Formación del Profesorado.....	245

5.2.3 En relación con el alumnado	247
5.2.3.1 Aportaciones que puede ofrecer el uso de la autoevaluación al alumnado de Primaria.....	247
5.2.3.2 Capacitación del alumnado de Primaria para desarrollar un proceso de autoevaluación.....	251
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.....	255
CAPÍTULO 7. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	269
7.1 Limitaciones de la investigación.....	269
7.2 Perspectivas de futuro	271
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	273
ANEXOS.....	313

Índice de figuras

Figura 1: La autoevaluación del alumnado como una modalidad evaluativa	25
Figura 2: El proceso de aprendizaje de la autoevaluación	27
Figura 3: La autoevaluación como medio para favorecer la autonomía del alumnado	70
Figura 4: La autoevaluación como proceso y regulación.....	84
Figura 5: Características de la autoevaluación formativa	89
Figura 6: Modalidades de autoevaluación.....	91
Figura 7: Relación entre autoevaluación y autorregulación de los aprendizajes.....	99
Figura 8: Evaluación formadora y autoevaluación.....	107
Figura 9: Evolución de la evaluación en el área de EF.....	120
Figura 10: Modalidades de evaluación en el área de EF.....	125

Índice de tablas

Tabla 1: Evolución de los modelos de evaluación educativa.....	30
Tabla 2: Características de la evaluación formativa y la evaluación formadora.....	104
Tabla 3: Características del modelo tradicional en EF	115
Tabla 4: Diferencias entre la medición y la evaluación.....	116
Tabla 5: Resumen de la investigación.....	167
Tabla 6: Áreas de contenidos	170
Tabla 7: Variables del cuestionario	172
Tabla 8: Duración de las entrevistas.....	182

Índice de gráficos

Gráfico 1: Sexo	191
Gráfico 2: Edad	192
Gráfico 3: Titulación académica	194
Gráfico 4: Años de actividad docente.....	194
Gráfico 5: Vinculación profesional con el centro escolar	195
Gráfico 6: Conocimiento de la autoevaluación por parte del profesorado en el ámbito educativo	196
Gráfico 7: Significado de la autoevaluación por parte de los docentes.....	198
Gráfico 8: La autoevaluación como mecanismo para fomentar la autonomía del alumno.....	199
Gráfico 9: Opinión del profesorado sobre si el uso de la autoevaluación facilita la regulación de los aprendizajes por parte del alumnado	200
Gráfico 10: Aportaciones educativas de la autoevaluación	201
Gráfico 11: La autoevaluación y la coherencia con los principios y valores del sistema educativo	202
Gráfico 12: Importancia del uso de la autoevaluación en Educación Física en la Educación Primaria.....	203
Gráfico 13: Razones que justifican la importancia del uso de la autoevaluación en Educación Primaria.....	206
Gráfico 14: Opinión del profesorado de EF sobre la viabilidad que puede tener la autoevaluación en Educación Primaria	207
Gráfico 15: Razones y motivos que justifican si la autoevaluación puede ser viable en Educación Primaria.....	210
Gráfico 16: La figura docente en el proceso de tutorización de la autoevaluación	212
Gráfico 17: Influencia del estilo personal del profesor de Educación Física en el uso de la autoevaluación.....	213
Gráfico 18: Instrumentos de evaluación para llevar a cabo la autoevaluación.....	214
Gráfico 19: El alumnado de Educación Primaria puede llevar a cabo por sí mismo un proceso de autocalificación.....	216

Gráfico 20: Modelo de evaluación que utilizan los profesores de Educación Física en Primaria	217
Gráfico 21: Instrumentos de evaluación	219
Gráfico 22: Uso de la autoevaluación con el alumnado de Educación Primaria	220
Gráfico 23: Razones y motivos que justifican el uso de la autoevaluación	221
Gráfico 24: Deseo del profesor de poner en práctica la autoevaluación en Educación Primaria	222
Gráfico 25: Frecuencia en el uso de la autoevaluación por el profesorado que afirma utilizarla	223
Gráfico 26: Momento de uso de la autoevaluación.....	224
Gráfico 27: Bloque de contenidos donde se utiliza habitualmente la autoevaluación	225
Gráfico 28: El docente concede la posibilidad de autocalificación en un proceso de autoevaluación.....	227

Introducción

Decidir la temática para elaborar una tesis doctoral en algunos casos puede resultar sencillo y en otros casos puede resultar una tarea verdaderamente compleja. En la toma de esta decisión tan importante intervienen factores de distinta índole. Por un lado, factores de carácter científico, relacionados con el desarrollo del saber y el intelecto humano, objetivos primarios de toda investigación. Por otro lado, factores de carácter más personal, como pueden ser las motivaciones e inquietudes personales hacia el objeto de estudio, la trayectoria profesional o el deseo de profundizar sobre conocimientos que puedan ser desconocidos por uno mismo. Es en estos últimos factores, los de carácter personal, donde me gustaría detenerme un instante.

La motivación personal en la elección de la temática de la presente tesis doctoral ha venido determinada, principalmente, por inquietudes tanto personales como profesionales. A lo largo de mi formación académica, y en especial en la etapa universitaria, siempre me atrajo con especial interés todo lo que rodeaba las prácticas evaluativas que como alumno me tocaba sufrir en numerosas ocasiones. La verdad es que no llegué a entender nunca por qué la evaluación no podía ser un acto verdaderamente formativo y educativo, por qué se reducía, en muchas ocasiones, a un trámite acreditativo y, a veces, también sancionador. Mi reflexión y pensamiento sobre la evaluación siempre se ha fundamentado en la defensa de que los alumnos puedan participar de ella, que puedan asumir esa responsabilidad, siempre y cuando hayan recibido la formación adecuada por parte del docente. De esta manera conseguiríamos que la evaluación fuera un elemento pedagógico y formativo de verdad.

Por otro lado, desde una perspectiva profesional, mi inquietud por mejorar mi labor como docente día a día, tratando de mantener una coherencia con los principios y valores que defiendo, ha contribuido firmemente a profundizar en esta modalidad de evaluación, la autoevaluación del alumnado en el área de Educación Física.

Con el resultado de esta investigación no sólo esperamos contribuir a título individual, sino también colaborar en el desarrollo de nuestra área y, por qué no, suscitar la reflexión de los docentes de Educación Física.

Más allá de las motivaciones personales, y aproximándonos al objeto de estudio, la educación es el motor de cambio y de evolución de una sociedad. Los modelos educativos han ido evolucionando de acuerdo con los cambios que la sociedad ha ido experimentando a lo largo de los años. Existe, pues, un cordón umbilical que une la sociedad con el sistema educativo, donde los dos agentes implicados se “nutren” de forma recíproca. La educación, a tales efectos, recoge todos aquellos principios, actitudes y valores que la sociedad, en su conjunto, es capaz de transmitir.

Después de más de treinta años de democracia, el sistema educativo sigue evolucionando, tratando de no perder la estela en una sociedad que a día de hoy no pasa por uno de sus mejores momentos. Ya han sido varias las reformas educativas que, a lo largo de los años, han ido marcando cuál debería ser el camino a seguir en materia de Educación, recogiendo los avances sociales, tecnológicos, pedagógicos, científicos, etc.

El área de interés que nos compete, la Educación Física, tampoco se ha quedado al margen de tales cambios, que han provocado un profundo análisis por parte de todos los agentes educativos implicados sobre el modelo de Educación Física a implementar. Hay que tener presente que el área de Educación Física, tal y como la entendemos a día de hoy, desde el marco educativo y formativo cuenta con poco recorrido vital. Esto conlleva cierto retraso en comparación con otras áreas curriculares.

Haciendo una rápida y breve radiografía sobre los modelos de Educación Física que se han desarrollado a lo largo de los años, nos encontramos con un modelo tradicional orientado al rendimiento físico y deportivo del alumnado, que se nutría, principalmente, del fuerte desarrollo de las Ciencias Biomédicas, adoptando metodologías de enseñanza relacionadas con las prácticas físico-deportivas e incorporando instrumentos de medición y valoración del rendimiento con el objetivo de incrementar el rendimiento físico y deportivo de los alumnos, fuera cual fuera su edad madurativa. Además, los estilos de enseñanza, los objetivos y contenidos curriculares,

las actividades de enseñanza y aprendizaje, las metodologías didácticas y, en definitiva, todos los elementos que configuran el proceso educativo se han desarrollado de acuerdo con dicho modelo de Educación Física. La evaluación, como no podía ser menos, también ha seguido tales principios, desembocando en una evaluación preocupada por la medición del rendimiento físico-motor y la calificación del alumnado.

Por otro lado, hayamos un modelo de Educación Física más reciente, preocupado no sólo por mejorar el rendimiento del alumnado, sino por ofrecer un carácter formativo a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un modelo de Educación Física orientado a formar al alumnado desde una perspectiva más global e integral, en donde se concibe la Educación Física desde una dimensión más educativa y formativa. Este modelo incorpora los grandes avances desarrollados por las Ciencias Sociales, haciendo hincapié en los principios constructivistas del aprendizaje y poniendo al alumnado en el centro del eje educativo. Esta nueva forma de entender la Educación Física se traduce en una clara revisión y transformación de todos los elementos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como hemos dicho anteriormente, la finalidad educativa condiciona de manera directa tanto el modelo de educación empleado como todos los elementos pedagógicos que forman parte del proceso educativo. Este modelo de Educación Física concibe la evaluación desde un punto de vista formativo y formador para el alumno, permitiendo la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es el modelo que actualmente se desarrolla en las aulas, dado que cumple los criterios curriculares marcados por las Administraciones. No obstante, muchos docentes, a día de hoy, incorporan elementos pedagógicos propios del primer modelo de Educación Física planteado, en particular aquellos relacionados con la evaluación.

Entrando con más detalle y acercándonos cuidadosamente al objeto de la presente investigación, la evaluación en el área de Educación Física, podemos observar que se corresponde con el modelo de Educación Física imperante. Así, por un lado nos encontramos con un tipo de evaluación orientada a la medición del rendimiento físico, "instrumentalizada" y con el claro propósito de certificar de la forma más objetiva posible el resultado del alumno. En este modelo de evaluación tradicional existe una escasa diferenciación entre la evaluación y la calificación. En el otro lado, en cambio, hayamos un modelo de evaluación más formativa, orientada a la

regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se trata de dar respuesta al qué, al cómo y al cuándo evaluar, poniendo de manifiesto la importancia pedagógica que tiene la evaluación para el aprendizaje del alumnado. En este escenario el alumnado ocupa un papel relevante, a diferencia del modelo de evaluación tradicional, donde su presencia es prácticamente inexistente.

La evaluación en el área de Educación Física sigue siendo fuente de controversia, principalmente porque, a pesar de que existe un claro consenso y unanimidad por parte de los docentes en la utilización de modelos de evaluación formativos, el modelo de evaluación tradicional sigue ocupando un papel relevante.

Los postulados de la escuela democrática actual defienden, entre otros muchos principios, la tolerancia, el respeto, la autonomía y el derecho a la libertad y la dignidad humana. El objetivo es formar ciudadanos libres y autónomos con sentido crítico que puedan desarrollarse de forma eficiente en todas las facetas de la vida. Estos postulados guardan una clara sintonía con los modelos de enseñanza y aprendizaje, que apuestan claramente por la participación activa del alumnado. En este sentido, el fomento del autoaprendizaje, la autorregulación y autoevaluación son algunos de los elementos clave.

La autoevaluación es un modelo de evaluación que permite al alumnado participar de forma activa a lo largo de todo el proceso evaluador. Un modelo de evaluación *formativa* y *formadora* que, además de estar alineada con los objetivos curriculares y con los planteamientos educativos que apuestan por la participación del alumnado a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, lleva implícito un sinfín de bondades pedagógicas tanto para el alumno como para el docente.

Nos interesa de un modo especial conocer qué relevancia puede tener la autoevaluación como modelo de evaluación en el área de Educación Física, y en concreto, con el alumnado de primaria, en un área donde la evaluación sigue siendo fuente de controversia. Estas consideraciones nos han llevado al desarrollo de la presente tesis, que tiene la intención de analizar cuáles son aquellos aspectos que condicionan el tratamiento de la autoevaluación por parte del profesorado de Educación Física con el alumnado de Educación Primaria, de conocer las aportaciones principales, de analizar las posibles barreras que pueden limitar su uso, de reflexionar sobre cuál puede ser el valor de la autoevaluación en el área de Educación Física y,

en definitiva, de profundizar en todos aquellos elementos que nos permitan analizar y acercarnos al tratamiento que está realizando el docente de Educación Física con relación a la autoevaluación.

Todas estas intenciones se concretan a partir del siguiente objetivo:

Identificar todos aquellos aspectos que condicionan el uso de la autoevaluación por parte del profesorado de Educación Física en la etapa de Educación Primaria.

La primera parte de la tesis tiene como propósito profundizar sobre el marco teórico con relación al objeto de estudio, analizando con detalle el valor formativo que tiene la autoevaluación desde el marco educativo y su papel en la construcción del aprendizaje del alumnado, para finalizar con un abordaje detallado del área de Educación Física.

En la segunda parte de la tesis se detalla el diseño de investigación empleado, poniendo de manifiesto la metodología de investigación utilizada, la selección de la muestra, el diseño de los diferentes instrumentos y estrategias de investigación, y todas las consideraciones sobre validez y fiabilidad que nos permiten identificar aquellos aspectos que condicionan el uso de la autoevaluación por parte del profesorado de Educación Física en la etapa de Primaria.

Finalmente, la tercera parte de la tesis recoge un acercamiento a la realidad realizado a partir del tratamiento y el análisis de la información obtenida. En esta parte de la tesis se presenta la discusión de los resultados y las conclusiones de la investigación que permiten, por un lado, dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados y, por otro lado, valorar las diferentes aportaciones de la investigación en relación con el estado de la cuestión.

Para finalizar se presentan diferentes propuestas de futuro y posibles líneas de investigación relacionadas con el objeto de estudio escogido.

Capítulo 1. La autoevaluación del alumnado en el ámbito educativo

La autoevaluación¹ es una de las prácticas educativas actuales que, desde un punto de vista conceptual, la mayoría de docentes² valora atendiendo a las bondades pedagógicas que plantea: aumento de la motivación hacia los aprendizajes, mayor grado de autonomía del alumnado, mayor responsabilidad en sus actos, etc. En un estudio realizado por Castillo (1996) sobre la evaluación educativa y autoevaluación en el territorio español, se refleja tal afirmación; sin embargo, a la hora de abordar y llevar a la práctica la autoevaluación, el profesorado manifiesta la escasa consideración que la autoevaluación tiene en sus prácticas diarias como modalidad de evaluación de los aprendizajes escolares.

La evaluación es una de las prácticas que a lo largo de los años ha generado controversia y discusión. Principalmente porque la evaluación es un instrumento puesto al servicio de la educación y, como tal, la forma como es concebida afecta a todos los agentes educativos: padres, profesores y alumnos. La manera de entender la evaluación ha ido evolucionando con el paso de los años de acuerdo con los cambios sociales y culturales que ha vivido la sociedad, evolución que se ha trasladado, obviamente, a las prácticas evaluadoras de los docentes.

La autoevaluación nace con el propósito de fomentar los principios ético-democráticos que la escuela democrática (Bolívar y Guarro, 2007), y por consiguiente la evaluación democrática³, promulga. Unos principios que se derivan de la participación directa del alumno en su propia evaluación gracias a la cesión de responsabilidad que facilita el profesorado a lo largo de todo el proceso de enseñanza

¹ A partir de aquí y hasta el final, entendemos la autoevaluación como una modalidad de evaluación realizada por el propio alumno. Existen otros modelos de autoevaluación (docente, institucional), pero no son el propósito de nuestro estudio.

² A lo largo de la presente tesis se ha intentado utilizar un lenguaje neutro respecto al género. A pesar de ello, en ciertos momentos se han utilizado términos expresados en masculino para hacer referencia a los dos sexos para facilitar la fluidez en la lectura del lector.

³ Véase el concepto en House (1994), López Pastor (1999a), MacDonald (1976) y Simons (1999).

y aprendizaje. Todo ello nace con el propósito de conseguir las mayores cuotas de autonomía en el alumnado.

Entendemos la autoevaluación como un proceso que debe ser aprendido y enseñado por el docente, en primera instancia, para que el alumno pueda regular (autorregular) sus aprendizajes, valorar y reflexionar sobre sus progresos, dificultades, etc. La autoevaluación, por tanto, se plantea como un modelo de evaluación formativa y formadora para el alumnado, basándose en una clara regulación de los aprendizajes por parte del alumnado (Clark, 2012).

Nos disponemos, por tanto, a presentar un marco teórico sobre la autoevaluación del alumnado que contextualice y justifique esta práctica como una herramienta válida y fiable para las prácticas evaluadoras actuales y futuras, sea cual sea la etapa educativa en que se aplique. Al fin y al cabo nuestro propósito debe ser común para todos: conseguir que el alumno pueda ser lo suficientemente independiente, reflexivo y crítico para mejorar su autonomía en todas las facetas de la vida.

1.1 ¿Qué entendemos por autoevaluación?

Seguramente, bajo el concepto de autoevaluación se pueden adoptar un sinnúmero de aplicaciones según el ámbito de aplicación. Pero todas ellas, y de manera unánime, pasan por aquella evaluación que realiza la persona sobre sus propios actos o actuaciones. Tal y como apunta Casanova (1995), la autoevaluación se produce cuando la persona evalúa sus propias actuaciones, en un proceso donde el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Esta práctica se realiza de manera permanente a lo largo de la vida, ya que continuamente se toman y se evalúan las decisiones tomadas en relación a una actuación concreta, un trabajo realizado e incluso una opinión vertida.

Paquay, Allal y Laveault (1990) relacionan la autoevaluación con la representación de las propias capacidades y formas de aprender, dando lugar a un aprendizaje continuo marcado por la regulación de las propias actuaciones.

Trasladando este enfoque al ámbito educativo, la autoevaluación se podría definir como una modalidad de evaluación en la que el alumnado es capaz de realizar una valoración de sus propios aprendizajes a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta valoración que realiza el alumnado de sus propios aprendizajes y, como no, de sus progresos otorga al alumnado un papel activo en la evaluación.

Blanco (1994) habla de la autoevaluación como un acto democrático y formativo en el proceso educativo que viene dado por la participación del alumnado en el acto evaluativo. En esta misma línea, Castillo y Cabrerizo (2003) apuntan que la autoevaluación es una modalidad de evaluación que permite al alumnado realizar una valoración de sus propios progresos en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.

Para Andrade y Du (2007) la autoevaluación ocurre cuando el alumnado configura puntos de vista sobre la calidad de su trabajo y el aprendizaje, sin ponerse una nota o calificación.

Por otro lado, Boud y Falchikov (1989) entienden la autoevaluación como la participación del alumnado a la hora de emitir juicios sobre sus logros y resultados de su aprendizaje.

Para Santos Guerra (1993a, p.29) “la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad”.

Muchos autores han otorgado un papel importante a la autoevaluación del alumnado en los procesos educativos (Álvarez Méndez, 1993; Camilloni, Celman, Litwin y Palou, 1998; Calatayud, 2002, 2008b; Casanova, 1995; Castillo, 2002; Escamilla y Llanos, 1995; Elliott, 1993; Fernández Pérez, 1994; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; López Pastor, 1999a, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2005, 2006; Moyles, 1988; Rodríguez, 1992) como un pilar esencial en la regulación de los aprendizajes, la responsabilidad y la autonomía del alumnado. Para Andrade y Valtcheva (2009) el propósito primario de la autoevaluación es impulsar el aprendizaje y promocionar la autorregulación del alumnado.

Este tipo de evaluación tiene un componente motivacional elevado para el alumnado, ya que la cesión de responsabilidad facilita que el alumno sea el responsable de valorar su proceso de aprendizaje. Tal y como apuntan Castillo y Cabrerizo (2003), la autoevaluación supone para el alumnado poder realizar un proceso de reflexión personal sobre su proceso de aprendizaje, sobre los logros conseguidos y sus dificultades, lo que la convierte en un factor desencadenante de estímulos para lograr su superación personal.

Tal y como se plantea la autoevaluación como modalidad de evaluación, puede ser la estrategia para educar en la responsabilidad, ya que es un medio para aprender a valorar y a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje individual del alumnado (Calatayud, 2002). Es decir, la autoevaluación debe servir para que el alumnado pueda tomar conciencia de sus propios aprendizajes, cuestionarlos, valorarlos y modificarlos si es necesario.

Otro enfoque interesante es el de Santos Guerra (1993b), autor que menciona una serie de patologías que, a su entender, padece la evaluación educativa. Entre ese decálogo de aspectos que considera limitantes en el uso formativo de la evaluación, se refiere explícitamente al uso de la autoevaluación, y más concretamente a su falta de práctica por parte del profesorado. Siguiendo a este mismo autor, podríamos destacar algunos aspectos relevantes en el tratamiento de la autoevaluación por el profesorado:

1. La autoevaluación es un proceso de autocrítica que permite adquirir ciertos hábitos de reflexión. A través de la autoevaluación el alumnado reflexiona sobre sus acciones, lo que facilita su implicación y responsabilidad en las mismas.
2. No es aceptable la práctica de aquella autoevaluación en la que el alumno hace reflexiones y análisis sobre su aprendizaje, pero no forma parte del acto calificador.
3. Las técnicas de diseño, de explotación y de interpretación de las autoevaluaciones tienen que ser conocidas, asumidas y llevadas a cabo por todos los miembros de la comunidad escolar.

Un estudio de ámbito nacional realizado por Castillo (1996) revela que el profesorado de primaria y secundaria considera más útil la modalidad de la autoevaluación referida al profesorado (43%), mientras que estima menos interesante la autoevaluación referida al centro escolar (36%) y sitúa en último lugar la del alumnado (25%). Esta investigación deja una clara constancia de la poca consideración que merece la autoevaluación del alumnado como modalidad de evaluación de los aprendizajes escolares.

Retomando el tema de interés, la autoevaluación pasa por ser un proceso en el que el alumno participa de manera activa en la valoración de sus propios aprendizajes, asumiendo la responsabilidad y haciendo uso de un acto reflexivo para favorecer el desarrollo de su autonomía, tal y como queda resumido en la figura 1. En esta misma dirección, Palou (en Camilloni et al., 1998) apunta que la autoevaluación tiene que permitir añadir como mínimo la capacidad de objetivar las acciones realizadas, junto con una estrecha vinculación al compromiso y la responsabilidad del alumno.

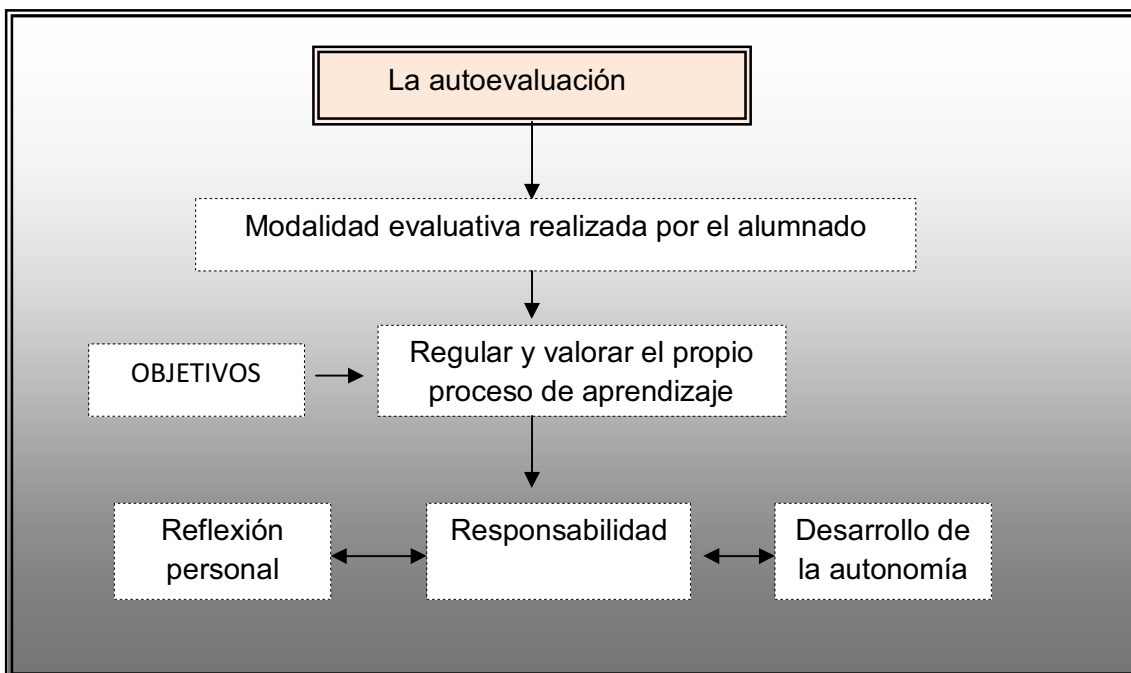


Figura 1. La autoevaluación del alumnado como una modalidad evaluativa (elaboración propia)

Tomando como referencia el concepto de autoevaluación propuesto, es importante poder aportar algunos aspectos pedagógicos y educativos que van asociados al concepto de autoevaluación educativa. Autoevaluarse⁴ no sólo se asocia con la valoración que efectúa el alumnado de su propio aprendizaje, sino que lleva implícito tres aspectos relevantes (Castillo y Cabrerizo, 2003):

1. Autoevaluarse es asumir la responsabilidad de ser el protagonista de constatar aciertos y errores, y de orientar o mejorar el proceso de autoaprendizaje.
2. Autoevaluarse permite tomar conciencia de lo que se está haciendo en consonancia con los objetivos que se pretenden lograr.
3. Autoevaluarse es una motivación intrínseca que cada persona debe ejercer con autonomía respecto a su proceso educativo.

Rosales (1990) afirma que la autoevaluación es un buen escenario para alejarnos del clima de competitividad de la enseñanza colectiva clásica, porque facilita al alumno el control de la situación, de manera que puede conocer en todo momento cuál es su nivel de progreso en relación a los objetivos planteados.

En esta misma línea, Pila Teleña (1985) apunta que la autoevaluación constituye un medio para que el alumnado conozca rápidamente su propio proceso, siendo factor básico de motivación y refuerzo para su aprendizaje.

Rosales (1990) destaca la importancia de la autoevaluación unida al concepto de enseñanza individualizada⁵, en la que la actuación del profesor sirve para confirmar la evaluación que realiza el propio alumno; además, en aquellos momentos en que el alumno no está lo suficientemente capacitado para autoevaluarse, la función del profesor es orientarle y ayudarle para conseguir tal propósito.

Es importante, pues, entender la autoevaluación como un **proceso de aprendizaje** que realiza el propio alumno acompañado en todo momento por la función orientativa y facilitadora del profesor. Tal y como defienden Bloxham y

⁴ Este es término que se utilizará a lo largo de la presente tesis para referirse al proceso de autoevaluación que realiza el propio alumno.

⁵ Estos sistemas de enseñanza individualizada, unidos al concepto de autoevaluación quedan, recogidos en el Plan Dalton, citado por Rosales (1990).

Campbell (2010), la interacción permanente entre el profesor y el alumno en la evaluación en forma de diálogo es altamente satisfactoria. Sólo en este caso el alumno se hará dueño de la regulación de sus propios aprendizajes con el fin de mejorar o corregirlos, si es necesario. En ésta misma línea Álvarez Méndez (1993, 2000), plantea la evaluación como un instrumento de aprendizaje al servicio de quien aprende, convirtiéndola en una actividad continua de conocimiento. En este sentido para Casanova (1995, p. 86) “la autoevaluación se convierte en la base de la regulación permanente del autoaprendizaje y la autoenseñanza”.

En la siguiente figura se representa cuál es el papel que juegan tanto alumno como profesor en este proceso de aprendizaje que realiza el propio alumno. La función de la enseñanza de la autoevaluación recae en el docente, como también la orientación a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. De la misma manera, el alumnado es el encargado de “aprender” y modular su aprendizaje (autorregulación). Por este motivo, tanto alumno como profesor juegan un papel determinante en la autoevaluación; por consiguiente la información resultante de tal proceso será útil y de gran relevancia para consolidar los aprendizajes.

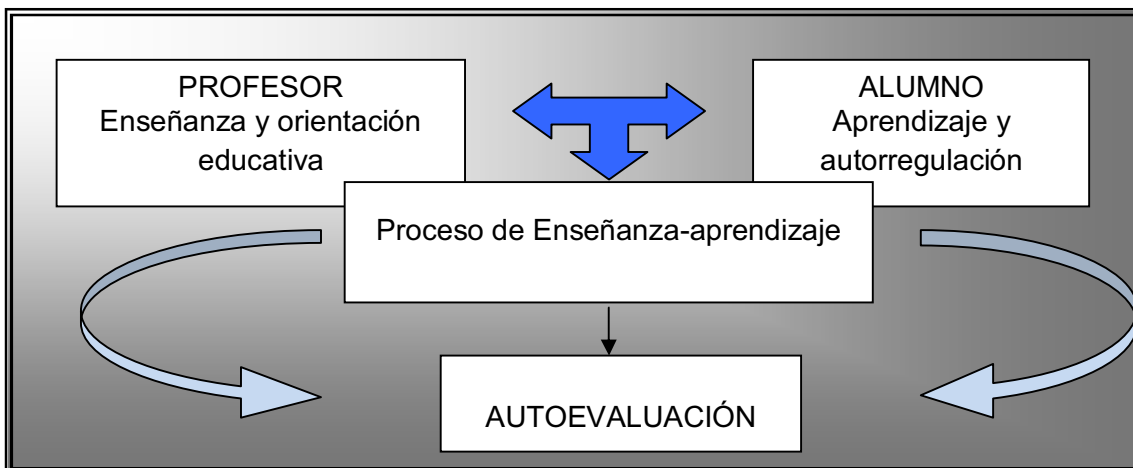


Figura 2. El proceso de aprendizaje de la autoevaluación (elaboración propia)

La autoevaluación es un proceso que necesita ser aprendido, ya que el principal protagonista de la evaluación es el mismo alumno. Todas las medidas que se tomen desde la función del profesorado deberán ir orientadas a adquirir dicho aprendizaje. La figura del docente en la autoevaluación se establece como un recurso facilitador en la autogestión del aprendizaje del alumnado (Rodríguez Diéguez, 1979).

Tal y como se detallará en capítulos posteriores, el profesorado debe ser el encargado de facilitar todos los recursos pedagógicos para que el alumno pueda regular su aprendizaje a través de la autoevaluación. Tal escenario pasa por facilitar al alumno una representación clara de los objetivos, una planificación previa de la acción y, finalmente, la apropiación de criterios de evaluación y la gestión de los errores (Nunziati, 1990).

1.2 Una nueva manera de entender la evaluación

Han sido, y siguen siendo, muchos los autores⁶ que, década tras década, han aportado diferentes configuraciones al concepto de evaluación educativa atendiendo al contexto social y cultural en el cual se vive. Todas ellas confluyen en un eje común, que es la capacidad de valorar un acto, acción o proceso. De hecho, uno de los comportamientos habituales de cualquier ser humano es el de juzgar y valorar todo aquello que le rodea, incluso a sí mismo. Tal proceso acaba con la emisión de un juicio (Coll, Palacios y Marchesi, 1990). En ésta misma línea, Noizet y Caverni (1978) definen la evaluación como la emisión de un juicio sobre una persona, objeto, situación o fenómeno en función de unos criterios previamente definidos y con vistas a tomar una decisión. A este tipo de prácticas asociadas al término evaluación tienen también validez desde un contexto educativo, involucrando a todos los agentes socio-educativos, padres, instituciones, profesores y alumnos.

Así, Pérez Juste, García Llamas y Martínez Mediano (1995) hablan de la evaluación como un acto de valoración el cual forma parte de un proceso, cuyos momentos previos son la fijación de las características de la realidad a valorar y la recogida de información sobre las mismas.

Por su parte, Medina, Cardona, Castillo y Domínguez (1998) entienden la evaluación como una acción o proceso de la práctica educativa en la que el docente obtiene información sobre los aprendizajes de los alumnos con intención diagnóstica, formativa o calificadora.

⁶ Adams, 1970; Babio, 1992; Ballester et al., 2000; Barberá, 1999; Bonboir, 1974; Casanova, 1995; Castillo, 2002; Fernández Sierra, 2002; Gronlund 1983; House, 1994; Lafourcade 1972, 1974; Nevo, 1983; Stufflebeam y Shinkfield, 1993.

La evaluación educativa ha ido evolucionando a lo largo de los años, pasando por un tipo de evaluación basada únicamente en el control permanente del alumnado mediante pruebas o exámenes, a un proceso de evaluación encargado de determinar el nivel de adquisición conseguido sobre los objetivos⁷ planteados (Bloom, 1971). Es decir, se ha pasado de modelos evaluativos eminentemente cuantitativos basados únicamente en el resultado académico, a la inclusión paulatina de modelos evaluativos centrados en el proceso educativo realizado por el alumnado. Siguiendo a Santos Guerra (1993a), que argumenta que la evaluación lleva asociada una carga de poder, el profesor tiene en sus manos el poder de seleccionar, de certificar los aciertos y los fracasos del alumnado, como también de hacer el pertinente uso pedagógico de sus errores (Torre, 1993). De ahí, como plantea Zabalza (1990), la mayoría de estudios se hayan construido en torno a dos polos: uno negativo, organizado alrededor de las ideas de selección, sanción y control; y otro positivo, en relación con las ideas de progreso, de cambio o de ajuste.

Haciendo un breve repaso histórico de la evaluación educativa, podemos observar que a finales del siglo XIX la evaluación es utilizada como instrumento de aplicación de pruebas y test estandarizados. No es hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX cuando empiezan a aparecer las primeras teorías científicas sobre evaluación, que llegan a su mayor auge entre los años sesenta y setenta. Blanco (1994) comenta que la primera vez que se incorpora el término evaluación educativa en el currículum escolar es en los años 40. Este modelo gira en torno a una evaluación centrada en los objetivos, para saber y conocer en qué grado han sido alcanzados. A partir de esta aportación, una serie de autores comienzan a desarrollar con mayor interés el concepto de evaluación educativa:

- Cronbach (1963) apuesta por una evaluación que permita la recogida y el uso de la información con el fin de tomar decisiones sobre el programa correspondiente.
- Scriven (1967) asume el carácter formativo de la evaluación como aspecto más relevante.

⁷ El modelo de Tyler desarrollado en los años 40 relaciona la evaluación con los objetivos educativos.

- Castillo y Cabrerizo (2003) apuntan que en España, a partir de la década de los 90 con la entrada de la LOGSE, se da paso a una evaluación globalizada, formativa e integradora.

En la siguiente tabla se presenta la evolución de los distintos modelos de evaluación educativa existentes a lo largo de la historia.

Periodos	Evaluación entendida como
Hasta los años 20	Medida
Hasta los años 40	Grado de consecución de los objetivos
Década de los 70	Valoración del cambio ocurrido en el alumno
Década de los 80	Modelos cuantitativos/cualitativos
Década de los 90	Formativa/formadora

Tabla 1. Evolución de los modelos de evaluación educativa (adaptado de Castillo y Cabrerizo, 2003)

Como hemos apuntado más arriba, a partir de los años 90 se produce un punto de inflexión en el concepto de evaluación y se empieza a entender la evaluación como un proceso, dejando de ser únicamente un sistema de calificación. Se trata de un proceso de retroalimentación de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, que permite analizar y tomar decisiones sobre el funcionamiento del proceso y los resultados (Imbernón, 1993).

Por otra parte, no sólo se entiende la evaluación como un proceso sino también, en la línea que apuntan Jorba y Sanmartí (1993a, 1993b), como un mecanismo de regulación, y más concretamente de regulación de los aprendizajes. Esta regulación de los aprendizajes se basa en los rasgos siguientes: la evaluación considerada como regulación, la autorregulación de los aprendizajes y la interacción social en el aula.

Pero hay que destacar, en muchos casos, la continuidad en el uso de los modelos de evaluación tradicional todavía presentes en nuestra sociedad, basados

únicamente en la medición y calificación de los resultados obtenidos por el alumnado para su enjuiciamiento posterior (Torres, 1991); es decir una evaluación basada en la norma (Wolman, 1984) como propósito para comparar a la persona respecto al grupo (Monedero, 1998).

Estas prácticas evaluadoras todavía vigentes pretenden buscar la objetividad en las acciones del alumnado para poderlas tratar en términos cuantitativos de éxito o fracaso (Stenhouse, 1984) a fin de determinar el rendimiento académico del alumnado. En este tipo de modelo, se considera al alumno como un sujeto pasivo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, sometido a las directrices impuestas por el profesor. Así, la evaluación representa en muchas ocasiones una cuota de poder para los docentes respecto al alumnado (Sancho, 1990). En suma, podemos afirmar que la cultura evaluativa del profesorado genera un estilo evaluador⁸ personal, con lo cual el acto de evaluar es una proyección del estilo docente (Medina et al., 1998).

Tal y como plantea Imbernón (1994), la evaluación se convierte en una exigencia interna para la mejora de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto del profesor como del propio alumno. En esta misma línea, Santos Guerra (1993a) habla de la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora con una doble finalidad: por un lado pretende comprender el objeto a evaluar; por otro lado, mejorar su calidad.

A día de hoy podemos decir que estamos viviendo un cambio de paradigma, puesto que el cognitivismo y el constructivismo destacan la importancia de los procesos frente a los resultados, la atención a las diferencias individuales y a la diversidad, y el fomento y desarrollo de actitudes y valores. Todo ello puede contribuir a que:

- El alumnado participe del establecimiento de metas y criterios de evaluación. El alumno debe tener unos criterios e indicadores de evaluación explícitos que le ayude a valorar sus progresos (Mauri y Miras, 1996). Estos criterios de evaluación deberían responder a las necesidades particulares del alumnado (Orsmond, Merry y Reiling, 1997).

⁸ Concepto descrito por Medina et al. (1998) para describir el modo prevalente que tienen los docentes de recoger información sobre los aprendizajes, interpretarlos y enjuiciar los logros.

- Las tareas requieran del alumnado el uso de pensamiento de alto nivel, como solucionar problemas y tomar decisiones aplicadas al principio de transferencia. Está ampliamente contrastada la teoría en virtud de la cual se considera que el alumno tiene gran capacidad para cambiar y aprender (Stenberg, 1987), y que presenta una modificabilidad cognitiva en situaciones del aprendizaje.
- Sea necesario utilizar la evaluación con finalidades pedagógicas sin olvidar las funciones acreditativas (Schunk y Zimmerman, 1998) propias del sistema educativo actual.

Retomando el breve repaso histórico iniciado anteriormente, Scallon (1988) ya planteó un tipo de evaluación alternativa, concretamente sobre los aspectos formativos de la evaluación, que finalmente Nunziati (1990) amplió y desarrolló conceptualmente denominándola “evaluación formadora”. Como plantea dicho autor, este tipo de evaluación nace con la visión de diferenciarla de la evaluación formativa y, sobre todo, para destacar la importancia de la autoevaluación como competencia que el alumnado debe llevar a cabo.

Nunziati (1990) argumenta que la evaluación formadora debe entenderse como un mecanismo pedagógico en que la autoevaluación es una pieza importante. El principal objetivo es que el alumnado pueda aprender de manera autónoma. Esto se consigue a partir de implicar al alumno en las tareas de representación de los objetivos que deben conseguir, en la planificación y regulación del proceso de ejecución del plan, en la apropiación de los criterios que le permitan la autogestión de los errores y finalmente el análisis y en la valoración de los resultados que se han obtenido.

Este tipo de evaluación se plantea transferir al alumno el control y la responsabilidad de la regulación del propio aprendizaje (Rosell, 1996). Esta responsabilidad que ejerce el alumnado de su propia regulación del aprendizaje es un acto de aprendizaje que se debe enseñar, ya que tal proceso no se aprende de manera intuitiva y autónoma.

Desde esta perspectiva, la evaluación es un instrumento de aprendizaje (Birembaum et al., 2006). Supone, por un lado, un mecanismo de autorregulación de los aprendizajes (Jorba y Sanmartí, 1993b) y, por otro, el autoaprendizaje de cómo

llevar a cabo la propia autoevaluación. Numerosos estudios apuntan, tal y como comentan Torrano y González (2004b), que la autorregulación del aprendizaje es un proceso complejo en el que intervienen factores cognitivos, metacognitivos y afectivos que deben de ser conocidos por el profesorado.

1.3 Un camino hacia la autoevaluación

Tal y como se ha descrito anteriormente, hablamos de una evaluación formadora, basada en la autorregulación que hace el alumnado de sus propios aprendizajes. Es el contexto oportuno para poder ubicar la autoevaluación del alumnado como una representación (Cardinet, 1988a, 1988b) de las propias capacidades y sus modos de aprenderlas (Allal, 1980).

Castillo y Cabrerizo (2003) apuntan hacia la autoevaluación como una modalidad evaluativa donde el alumno realiza una valoración de una actuación determinada o de sus progresos en un momento de su proceso de aprendizaje. Este tipo de evaluación otorga al alumnado un papel protagonista y activo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, comprometiendo al alumno a reflexionar sobre sus actos con el fin de mejorar su proceso de aprendizaje. Esta capacidad autocrítica y de reflexión personal permite llevar a cabo procesos de regulación permanente en la toma de decisiones con el fin de modelar la conducta existente hacia un objetivo concreto. Esto implica que el alumnado debe tener un mayor grado de responsabilidad en el proceso evaluador. Así, según Calatayud y Palanca (1994) la autoevaluación es una estrategia óptima para educar en la responsabilidad⁹. En esta misma línea, se hace indispensable y necesaria la existencia en cualquier proceso de autoevaluación dos condiciones: poder objetivar las acciones que se han realizado y el ejercicio de la responsabilidad y el compromiso.

Rosales (1990) expone que el desarrollo de la capacidad de autoevaluación libera tanto al profesorado como al alumnado del sentimiento de dependencia

⁹ Henbest y Fehrsen (1985), haciendo uso del concepto de responsabilidad, realizaron un estudio con estudiantes de medicina sobre autoevaluación. En las conclusiones del estudio demostraron que no había diferencias significativas entre las notas otorgadas por los propios alumnos y las asignadas por el profesor.

inherente a las situaciones en que la evaluación se realiza por otras instancias exteriores a la propiamente escolar. Este mismo autor, comenta que la autoevaluación es eficaz en la medida en que se procura la capacidad de autogobierno al alumnado y se le reconoce la capacidad de poder autoevaluarse. Por lo tanto, la figura del docente en todos los casos debería ser de mediador (Ríos, 1997) y facilitador del aprendizaje en la autoevaluación al alumnado.

Las prácticas tradicionales de la evaluación, tal y como mencionan Sicilia Camacho y Fernández Balboa (2004), traen consigo graves consecuencias para la dignidad humana como para la democracia. Estos mismos autores comentan que la autoevaluación debe ser entendida como un pilar fundamental en una educación democrática humanista, centrada en la dignidad humana, con el fin de fomentar y defender los derechos y deberes de las personas. Los alumnos aprenden a autodeterminarse y autoregularse y, consecuentemente, a entender la significancia de la dignidad humana y de la vida democrática. Para construir una educación democrática humanista es imprescindible enseñar al alumnado conceptos como la autodeterminación y autorregulación (Dewey, 1995).

1.4 La autoevaluación en el marco curricular

Parece acertado realizar una revisión sobre el modelo curricular vigente para averiguar si la autoevaluación tiene relevancia, y si es así conocer cuáles son las orientaciones pedagógicas que han desarrollado las administraciones en relación a este modelo de evaluación, teniendo en cuenta que la autoevaluación puede incluso convertirse en una herramienta de gran valor pedagógico para autoevaluar los programas curriculares y académicos (Ansah, 2010).

Para proceder a dicho análisis, partiremos en primer lugar del marco educativo vigente para todo el territorio Español, la Ley Orgánica de Educación¹⁰, y en segundo lugar haremos el pertinente análisis a partir de la ordenación curricular marcada para cada una de las etapas educativas de la Comunidad Autónoma de referencia, en nuestro caso la Comunidad Autónoma de Cataluña.

¹⁰ Ley Orgánica 2/2006.

Tomando como referencia a la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) y analizando cuáles son todas las orientaciones que se realizan en materia de evaluación, y en particular aquellos aspectos relacionados directamente con la práctica evaluativa escolar en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato), nos encontramos con las siguientes referencias:

- En relación con las funciones propias de los docentes, se asigna al docente el tratamiento de la evaluación: “La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza”. (Ley Orgánica 2/2006, p. 17183).
- No aparece ninguna mención ni orientación pedagógica en relación a la evaluación en la etapa de Educación Infantil.
- Para la etapa de Educación Primaria, las orientaciones en materia de evaluación ponen el acento en el carácter global y continuo de la evaluación, como también en el progreso que pueda realizar el alumnado en el conjunto de las áreas curriculares: “La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas”. (Ley Orgánica 2/2006, p. 17169).
- Para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, las orientaciones en materia de evaluación apuntan hacia la continuidad de la misma, y diferenciándola según el área curricular que corresponda: “La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la educación secundaria obligatoria será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo”. (Ley Orgánica 2/2006, p. 17171).
- Finalmente, para la etapa de Bachillerato se sigue con los mismos criterios marcados para la Educación Secundaria Obligatoria y se pone el acento en la figura del docente a la hora de decidir si el alumno cumple los objetivos para superar el curso: “La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua y diferenciada según las distintas materias. El profesor de cada materia decidirá,

al término del curso, si el alumno ha superado los objetivos de la misma". (Ley Orgánica 2/2006, p. 17173).

Observamos, por tanto, que la LOE establece unas consideraciones generales en materia de evaluación sin ninguna concreción sobre los modelos o tipos de evaluación que se pueden desarrollar en las aulas y, por consiguiente, tampoco contiene ninguna referencia sobre el modelo de evaluación que nos ocupa en la presente investigación, la autoevaluación.

A continuación, y tomando como referencia el marco curricular vigente en Cataluña, pasamos a analizar si la autoevaluación como modalidad de evaluación tiene o no significación a nivel curricular para cada una de las etapas educativas.

1.4.1 La autoevaluación en Educación Infantil

En el *Decret*¹¹ 282/2006, por el cual se regulan las enseñanzas del primer ciclo de Educación Infantil, no aparece ninguna orientación en relación a la evaluación. Sin embargo, en el *Decret* 181/2008, por el cual se regulan las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil, destacan las siguientes consideraciones generales en materia de evaluación:

- La evaluación entendida como un proceso de observación:

“En¹² este ciclo la evaluación se ha de entender como el proceso de observación y análisis sistemático del proceso de enseñanza y aprendizaje para verificar su coherencia y el grado de eficacia. Debe posibilitar el conocimiento de las condiciones iniciales individuales de cada niño, el conocimiento de los progresos que ha efectuado en su desarrollo y el grado de consecución de los objetivos marcados”. (*Decret* 181/2008, p. 68260).

- La evaluación debe ser continua y global:

¹¹ La traducción al castellano de los fragmentos citados de las disposiciones legales promulgadas por la Generalitat de Catalunya (decretos, leyes, documentos de referencia, etc.) es nuestra.

¹² Para la comprensión del lector, de aquí en adelante se realiza una traducción íntegra a la Lengua Castellana.

“La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá que cumplir las funciones de verificar el grado de consecución de los objetivos y adaptar la ayuda pedagógica a las características individuales de los niños. También tendrá que permitir a los docentes revisar y mejorar las formas de enseñar y las programaciones elaboradas”. (*Decret 181/2008*, p. 68260).

- En el marco de referencia para la evaluación del alumno son los objetivos y los criterios de evaluación: “Para la evaluación del proceso de aprendizaje de los niños se tomarán como referencia el desarrollo de los objetivos de ciclo y los criterios de evaluación”. (*Decret 181/2008*, p. 68210).
- Se facilitarán las medidas de ayuda al alumno en caso de que el progreso no sea el esperado: “En el supuesto que el progreso del alumno no sea el esperado, se establecerán medidas de soporte para facilitarle la adquisición de los aprendizajes básicos y imprescindibles para poder seguir el proceso de educativo”. (*Decret 181/2008*, p. 68210).

Sin embargo, si nos situamos en un nivel estrictamente curricular, en la etapa de Educación Infantil, una etapa educativa que se centra precisamente en el desarrollo de las capacidades del alumnado, no encontramos ninguna mención a la autoevaluación como modalidad de evaluación. Las orientaciones pedagógicas que se ofrecen para esta etapa en materia de evaluación son, efectivamente, orientaciones generales sobre el modelo de evaluación a desarrollar. Las glosaremos a continuación:

- Se destaca la importancia en la elección de los instrumentos de evaluación para llevar a cabo la evaluación con el alumnado: “Dos herramientas básicas nos servirán para recoger la información necesaria sobre los niños para valorar su progreso. La primera es la observación; la segunda, la documentación pedagógica.” (*Departament d'Ensenyament*, 2012, p. 68). “Son necesarios instrumentos sencillos, fáciles de aplicar, que permitan el registro y la consulta de la información obtenida para hacer el seguimiento del proceso de cada actividad”. (*Departament d'Ensenyament*, 2012, p. 69).

- Se describen ciertos factores intrínsecos y extrínsecos al docente que tienen relevancia en el proceso evaluador: “Para valorar la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje se han de considerar los diferentes factores que inciden en él: la intervención de la persona educadora, la metodología, la agrupación de niños, los materiales seleccionados.” (*Departament d’Ensenyament*, 2012, p. 69).

Para el segundo ciclo de Educación Infantil no aparece a nivel curricular (*Departament d’Ensenyament*, 2008b) ninguna orientación pedagógica en materia de evaluación, y por consiguiente tampoco sobre autoevaluación. Para finalizar el análisis de esta etapa educativa, insistiremos que no se hace mención de la autoevaluación en ninguna de las áreas curriculares del currículum actual.

1.4.2 La autoevaluación en Educación Primaria

Tomando como referencia el *Decret 142/2007* y analizando cuáles son todas las orientaciones que se realizan en materia de evaluación en Educación Primaria, destacamos las siguientes referencias:

- Se destaca el carácter global y continuo de la evaluación: “La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global, de forma que se tendrá presente especialmente el progreso del alumno en el conjunto de las áreas del currículum”. (*Decret 142/2007*, p. 21825).
- Se incide en el carácter formativo de la evaluación:
“La evaluación tomará en consideración los diferentes elementos del currículum, el trabajo hecho en clase y el interés y el esfuerzo en progresar demostrado por el alumno. Se pondrá especial cuidado en la evaluación formativa y en el grado de adquisición de las competencias básicas”. (*Decret 142/2007*, p. 21825).
- Los docentes son los encargados de evaluar los aprendizajes de los alumnos: “Los maestros y las maestras evaluarán los aprendizajes del alumnado, los

procesos de enseñanza y su propia práctica docente”. (*Decret 142/2007*, p. 21825).

Por otro lado, el currículum catalán de Educación Primaria se centra en el trabajo de las competencias básicas¹³, que son el marco de referencia curricular. Cada competencia describe la capacidad del alumno a la hora de poner en práctica de forma eficaz los contenidos que va aprendiendo frente cualquier situación y ámbito de la vida. Analicemos con detalle si en esta etapa existe alguna referencia o no a la autoevaluación:

- El currículum de Primaria, cuando habla de evaluación, hace referencia a la participación del alumnado en la evaluación:

“La evaluación en primaria tiene que permitir que el alumnado conozca y contraste el logro conseguido de las competencias que son el objetivo del aprendizaje, a partir del análisis de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. A su vez tiene que fomentar la participación del alumnado, que ha de implicarse en ella siendo consciente y reflexionando sobre lo que aprende, lo que está aprendiendo o lo que ha aprendido”. (*Departament d'Ensenyament*, 2009, p. 157).

- Se menciona la autoevaluación asociándola con la regulación que realiza el propio alumno: “La evaluación sirve para conocer los resultados del aprendizaje (evaluación sumativa), para regular las dificultades y errores (evaluación formativa) y para favorecer que el alumnado vaya aprendiendo a regularse automáticamente (evaluación formadora: autoevaluación y coevaluación).” (*Departament d'Ensenyament*, 2009, p. 157).
- Finalmente se especifica una orientación pedagógica en materia de evaluación, que manifiesta el deber de compartir la evaluación con el alumnado, aunque de manera explícita no se indica de qué modalidad de evaluación se trata: “Se

¹³ En la organización curricular del *Departament d'Ensenyament* (2009), existen dos grupos de competencias básicas: las competencias transversales (competencia comunicativa lingüística y audiovisual; competencia artística y cultural; tratamiento de la información y competencia digital; competencia matemática; competencia de aprender a aprender; competencia de autonomía e iniciativa personal) y las competencias específicas para convivir y habitar el mundo (competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana).

debe compartir con el alumnado el proceso evaluador, haciéndolo partícipe y protagonista de su proceso de aprendizaje.” (*Departament d’Ensenyament*, 2009, p. 157).

- Respecto al desarrollo de la competencia “aprender a aprender”, esa misma competencia se asocia directamente con la capacidad que ejerce el alumnado de poder realizar la autoevaluación:

“Conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con las otras personas. En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, la gestión y el control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o de eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse.” (*Departament d’Ensenyament*, 2009, p. 24).

- En el desarrollo de la competencia de “autonomía e iniciativa personal”, nos encontramos con una clara asociación con la autoevaluación:

“La competencia de autonomía e iniciativa personal, requiere por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y ponerlas en práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo que se ha hecho y autoevaluarse, sacar conclusiones y valorar las posibilidades de mejora. En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal implican ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.” (*Departament d’Ensenyament*, 2009, p. 25).

- En el área de Lenguas se recoge en las orientaciones pedagógicas sobre la evaluación el uso explícito de la autoevaluación: “El uso de los diferentes tipos de evaluación (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación, individual, colectiva) e instrumentos (pautas de evaluación, cuestionarios, portafolios, dossieres) aseguran la eficacia educativa.” (*Departament d’Ensenyament*, 2009, p. 37). También aparece la función de autorregulación que puede ejercer la

evaluación: “[...] hay que abandonar la visión de la evaluación exclusivamente sancionadora de los resultados del alumnado por parte del profesorado y pasar a concebirla fundamentalmente como una actividad comunicativa que regula (y autorregula) los procesos de aprendizaje.” (*Departament d’Ensenyament*, 2009, p. 37).

- En los contenidos de Ciclo Medio de Lengua Catalana y Literatura se destaca la autoevaluación como un medio para desarrollar la autonomía del alumnado en relación con su aprendizaje que ha de estar presente a lo largo de todo el proceso: “Progresiva autonomía en el aprendizaje: reflexión sobre el proceso, la organización y planificación del trabajo, la aceptación del error, la autocorrección y la autoevaluación de todo el proceso.” (*Departament d’Ensenyament*, 2009, p. 50).
- En los contenidos de Ciclo Superior de Lengua Castellana y Literatura aparece la autoevaluación como un aspecto a trabajar: “Reflexión sobre el propio aprendizaje, organización del trabajo, aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje, autocorrección y autoevaluación.” (*Departament d’Ensenyament*, 2009, p. 65).
- En los contenidos de Ciclo Superior de la primera lengua extranjera, se menciona la autoevaluación como un claro contenido de trabajo: “Progresiva autonomía en el aprendizaje: reflexión sobre el proceso, organización y planificación del trabajo, aceptación del error, autocorrección y autoevaluación de todo el proceso de aprendizaje.” (*Departament d’Ensenyament*, 2009, p. 67).
- En los criterios de evaluación marcados para la Lengua Catalana y Literatura del Ciclo Superior, se incluye la autoevaluación como modalidad de evaluación a lo largo de todo el proceso: “Mostrar progresiva autonomía en el aprendizaje: reflexión sobre el proceso, organización y planificación del trabajo, aceptación de los errores, autocorrección y autoevaluación de todo el proceso.” (*Departament d’Ensenyament*, 2009, p. 71).

- En los criterios de evaluación fijados para la Lengua Castellana y Literatura del Ciclo Superior aparece la autoevaluación como una práctica de evaluación a utilizar a lo largo de todo el proceso: “Mostrar progresiva autonomía en el aprendizaje: reflexión sobre el proceso, organización y planificación del trabajo, aceptación de los errores, autocorrección y autoevaluación de todo el proceso”. (*Departament d’Ensenyament*, 2009, p. 71).
- Para el área de Conocimiento de Medio Natural, Social y Cultural en las orientaciones propuestas en materia de evaluación se menciona explícitamente que el profesorado pueda fomentar la utilización de la autoevaluación entre el alumnado:

“Con esta finalidad, y para estimular a que los alumnos aprendan a autoevaluarse y a autorregularse, entendemos que se tiene que promover una evaluación de las ideas previas y de las representaciones sobre lo que piensan que aprenderán y una evaluación en el proceso de aprendizaje.” (*Departament d’Ensenyament*, 2009, p. 80).

De la misma manera se destaca la posible relación entre el trabajo cooperativo y el uso de la autoevaluación: “Todo esto comporta, además, un trabajo de tipo cooperativo en pequeños grupos que favorezca el desarrollo de actitudes y habilidades relacionadas con la escucha, el consenso, la autoevaluación y la coevaluación.” (*Departament d’Ensenyament*, 2009, p. 79).

Observamos, por tanto, que en la etapa de Educación Primaria, a pesar de que el currículum defiende el uso de modelos de evaluación que favorezcan la participación del alumnado, tal y como se recoge en las orientaciones pedagógicas en materia de evaluación, e incluso de forma explícita se apunta a la autoevaluación como instrumento de regulación y desarrollo de las competencias de autonomía e iniciativa personal y de aprender a aprender, la autoevaluación sólo aparece mayoritariamente en las áreas de lenguas y, en segundo lugar y de forma aislada, en el área de Medio Natural, Social y Cultural. En las otras áreas curriculares, y en concreto en nuestra área de interés, la Educación Física, no se encuentra ninguna mención al uso de la autoevaluación.

1.4.3 La autoevaluación en Educación Secundaria Obligatoria

Atendiendo al *Decret 143/2007* por la cual se establecen las ordenanzas de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en materia de evaluación, destacamos las siguientes consideraciones:

- La evaluación tiene que ser continua y diferenciada: “La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria será continua y diferenciada según las diferentes materias. El profesor evaluará teniendo presente los diferentes elementos del currículum.” (*Decret 143/2007*, p. 21874).
- Los criterios de evaluación son las referencias para determinar el grado de consecución de los objetivos y las competencias básicas: “Los criterios de evaluación de las materias son un referente fundamental para determinar el grado de consecución de las competencias básicas y de los objetivos de cada materia.” (*Decret 143/2007*, p. 21874).
- El equipo docente y el tutor actúan de manera conjunta y coordinada en el proceso evaluador: “El equipo docente, coordinado por el tutor del grupo, actuará de manera colegiada en todo el proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones que resulten.” (*Decret 143/2007*, p. 21875).
- Cuando el progreso del alumno no sea el adecuado se facilitarán medidas de refuerzo educativo:

“Cuando el progreso del alumno no sea el adecuado se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán cuando se detecte el problema y en cualquier momento del curso, y su finalidad será garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo con éxito.” (*Decret 143/2007*, p. 21875).

- El profesorado será el encargado de evaluar tanto los aprendizajes del alumno como de su propia práctica docente: “El profesorado evaluará tanto los

aprendizajes del alumno, como los procesos de enseñanza utilizados y la propia práctica docente.” (*Decret 143/2007*, p. 21875).

El currículum de Educación Secundaria Obligatoria está orientado principalmente a la adquisición de las competencias básicas. En las orientaciones pedagógicas propuestas en materia de evaluación, hace referencia a la participación del alumnado en la evaluación: Vamos a analizar qué papel juega la autoevaluación en esta etapa educativa:

- En general, la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria:

“tiene que permitir que el alumnado conozca y contraste el logro conseguido de las competencias que son el objetivo del aprendizaje, a partir del análisis de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. A su vez tiene que fomentar la participación del alumnado, que tiene que implicarse siendo consciente y reflexionando sobre qué aprende, está aprendiendo o lo que ha aprendido.” (*Departament d’Ensenyament*, 2007, p. 248).

- Se asocia la autoevaluación con la regulación que realiza el propio alumno: “La evaluación sirve para conocer los resultados del aprendizaje (evaluación sumativa), para regular las dificultades y errores (evaluación formativa) y para favorecer que el alumnado vaya aprendiendo a regularse automáticamente (evaluación formadora: autoevaluación y coevaluación).” (*Departament d’Ensenyament*, 2007, p. 248).
- Se manifiesta el deber de compartir la evaluación con el alumnado: “Se tiene que compartir con el alumnado el proceso evaluador, haciéndolo partícipe y protagonista de su proceso de aprendizaje.” (*Departament d’Ensenyament*, 2007, p. 248).
- En relación al desarrollo de la competencia “aprender a aprender”, aparece la autoevaluación como un medio para conseguir dicho propósito:

“En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, la gestión y el control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o de eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico

como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse...Conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con las otras personas.” (*Departament d’Ensenyament, 2007, p. 27*).

- En cuanto al desarrollo de la competencia de “autonomía e iniciativa personal”, se incluye la autoevaluación como un elemento para desarrollar la autonomía del alumno:

“La competencia de autonomía e iniciativa personal requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y ponerlas en práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo que se ha hecho y autoevaluarse, sacar conclusiones y valorar las posibilidades de mejora. En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal implican ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.” (*Departament d’Ensenyament, 2007, p. 29*).

- En el área de las distintas lenguas, el uso de la autoevaluación se recoge en las aportaciones pedagógicas en materia de evaluación: “El uso de los diferentes tipos de evaluación (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación, individual, colectiva) e instrumentos (pautas de evaluación, cuestionarios, portafolios, dossieres) aseguran la eficacia educativa.” (*Departament d’Ensenyament, 2007, p. 41*). Asimismo, se alude también a la función de autorregulación que ejerce la evaluación: “Hay que abandonar la visión de la evaluación exclusivamente sancionadora de los resultados del alumnado por parte del profesorado y pasar a concebirla fundamentalmente como una actividad comunicativa que regula (y autorregula) los procesos de aprendizaje.” (*Departament d’Ensenyament, 2007, p. 40*).
- En el primer curso de Lengua y Literatura Catalana/Castellana, se destaca entre los contenidos marcados el uso de la autoevaluación para las producciones orales y escritas: “Uso de estrategias de autoevaluación y

autocorrección del proceso de realización y los resultados de las producciones orales y escritas.” (*Departament d’Ensenyament*, 2007, p. 45).

- En los criterios de evaluación desarrollados para las Lenguas y Literatura Catalana/Castellana del primer curso, aunque no aparece de forma explícita el uso de la autoevaluación, se apuesta por la participación activa del alumnado en la evaluación: “Participar activamente y reflexivamente en la evaluación (autorregulación, coevaluación) del propio aprendizaje y de los otros con una actitud activa y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y uso de las lenguas.” (*Departament d’Ensenyament*, 2007, p. 49).
- En el segundo curso de Lengua y Literatura Catalana/Castellana se destaca, entre los contenidos expuestos, el uso de la autoevaluación para las producciones orales y escritas: “Uso de estrategias de autoevaluación y autocorrección del proceso de realización y los resultados de las producciones orales y escritas.” (*Departament d’Ensenyament*, 2007, p. 53).
- En los criterios de evaluación de las Lenguas y Literatura Catalana/Castellana del segundo curso, se apuesta por la participación activa del alumnado en la evaluación, aunque no aparezca de forma explícita la autoevaluación: “Participar activamente y reflexivamente en la evaluación (autorregulación, coevaluación) del propio aprendizaje y de los otros con una actitud activa y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y uso de las lenguas.” (*Departament d’Ensenyament*, 2007, p. 58).
- En el tercer curso de Lengua y Literatura Catalana/Castellana se hace mención explícita a la autoevaluación entre los contenidos a desarrollar: “Participación en la evaluación y uso de estrategias de autoevaluación y autocorrección, de las producciones orales, escritas y audiovisuales.” (*Departament d’Ensenyament*, 2007, p. 63).
- En los criterios de evaluación fijados para la Lengua y Literatura Catalana/Castellana del tercer curso, se apuesta por la participación activa en la evaluación: “Participar activamente y reflexivamente en la evaluación (autorregulación, coevaluación) del propio aprendizaje y de los otros con una

actitud activa y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y uso de las lenguas.” (*Departament d’Ensenyament*, 2007, p. 69).

- En el cuarto curso de Lengua y Literatura Catalana/Castellana se hace mención explícita al uso de la autoevaluación: “Participación en la evaluación y uso de estrategias de autoevaluación y autocorrección, de las producciones orales, escritas y audiovisuales.” (*Departament d’Ensenyament*, 2007, p.73).
- En los criterios de evaluación propuestos para la Lengua y Literatura Catalana/Castellana del cuarto curso, se apuesta por la participación activa del alumnado en la evaluación, aunque no se describe de forma explícita el uso de la autoevaluación: “Participar activamente y reflexivamente en la evaluación (autorregulación, coevaluación) del propio aprendizaje y de los otros con una actitud activa y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y uso de las lenguas.” (*Departament d’Ensenyament*, 2007, p. 79).
- En los criterios de evaluación de la Lengua Extranjera del cuarto curso se menciona de forma explícita la autoevaluación: “Utilizar de forma consciente, en contextos de comunicación variado, los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera como instrumento de autocorrección y de autoevaluación de las producciones propias orales y escritas y para comprender las producciones de los otros.” (*Departament d’Ensenyament*, 2007, p. 79).
- En los criterios de evaluación del segundo curso del área de Ciencias de la Naturaleza, aparece la autoevaluación relacionado con la elaboración de informes de trabajo experimental que realiza el propio alumno: “Plantear preguntas investigables y diseñar pequeñas investigaciones para darle respuesta. Elaborar informes de trabajo experimental llevado a cabo y autoevaluarlos en función de criterios consensuados.” (*Departament d’Ensenyament*, 2007, p. 94).

Estas son todas las menciones sobre la autoevaluación que aparecen en el currículum de Educación Secundaria Obligatoria. Como resumen, podemos decir que, se manifiesta una clara defensa del uso de modelos de evaluación que favorezcan la

participación del alumnado y que, la autoevaluación aparece de forma explícita como un instrumento de regulación y desarrollo de las competencias de autonomía e iniciativa personal y de aprender a aprender. Además, y tal como lo hemos expuesto anteriormente en el análisis de la etapa de Educación Primaria, la autoevaluación aparece ligada a las lenguas, principalmente, y en menor medida al área de Ciencias de la Naturaleza. En las otras áreas curriculares, y en concreto en nuestra área de interés, la Educación Física, no se encuentra ninguna mención explícita en el tratamiento de la autoevaluación.

1.4.4 La autoevaluación en Bachillerato

En el *Decret 142/2008*, por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas de Bachillerato en materia de evaluación, destacaremos las siguientes aportaciones relativas a la evaluación:

- La evaluación del alumno tiene que ser continua y diferenciada: “La evaluación del aprendizaje del alumnado tiene que ser continua y diferenciada según las materias, teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículum.” (*Decret 142/2008*, p. 59049).
- El equipo docente será el encargado de evaluar al alumno en todo el proceso de evaluación:

“El equipo docente, integrado por el profesorado del grupo de alumnos y coordinados por el profesor o profesora que ejerza la tutoría, tiene que actuar como un órgano colegiado en todo el proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones que de él resulten, y valorar la evolución del alumno en el conjunto de las materias y su madurez académica en relación con los objetivos del bachillerato, así como, al final de la etapa, sus posibilidades de progreso en estudios posteriores.” (*Decret 142/2008*, p. 59050).
- El docente debe aportar información sobre el proceso de aprendizaje del alumno: “Cada profesor o profesora tiene que aportar información sobre el proceso de aprendizaje del alumnado en la materia o materias que imparta.” (*Decret 142/2008*, p. 59050).

- El equipo docente adopta las decisiones por consenso:

“El equipo docente, en la valoración de los aprendizajes de los alumnos, adopta las decisiones por consenso. En caso de no llegar a él, se deberá realizar por las mayorías que se determinen para cada caso. Cada profesor o profesora del equipo podrá emitir un único voto, con independencia del número de materias que imparta. El voto del tutor/a será decisivo en caso de empate.” (*Decret 142/2008*, p. 59050).

- La sesión de evaluación es la reunión del equipo docente encargada de tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje del alumno:

“La sesión de evaluación es la reunión del equipo docente, coordinada por el profesor o profesora que ejerce la tutoría, para intercambiar información y adoptar decisiones sobre el proceso de aprendizaje del alumnado. También pueden participar en las sesiones de evaluación otros profesores o profesoras con responsabilidades de coordinación pedagógica y otros profesionales que intervengan en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.” (*Decret 142/2008*, p. 59050).

- Para la valoración de los aprendizajes del alumnado se debe efectuar al menos una sesión de evaluación trimestral: “Para valorar los aprendizajes de cada alumno y el desarrollo por parte del profesorado del proceso de enseñanza, se debe efectuar al menos una sesión de evaluación trimestral.” (*Decret 142/2008*, p. 59050).

- El equipo docente debe tomar las decisiones pertinentes para facilitar el proceso de aprendizaje del alumno: “En las sesiones de evaluación, el equipo docente ha de tomar las decisiones que considere oportunas respecto a las actuaciones necesarias para facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado.” (*Decret 142/2008*, p. 59050).

- El tutor tiene que ser el responsable de coordinar las reuniones de evaluación de su grupo de alumnos:

“La persona tutora tiene que coordinar y presidir las reuniones de evaluación de su grupo de alumnos, levantar el acta del desarrollo, tomar constancia de los acuerdos tomados, y vehicular el intercambio de información con los padres, madres o representantes legales de los alumnos cuando corresponda.” (Decret 142/2008, p. 59050).

- El profesorado ha de evaluar los aprendizajes del alumno, los procesos de enseñanza y la propia práctica docente: “El profesorado debe evaluar tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y la propia práctica docente. Uno de los elementos de este análisis del profesorado lo constituyen los resultados de las sesiones de evaluación.” (Decret 142/2008, p. 59050).

Para la etapa de Bachillerato, el currículum se centra en la adquisición y consolidación de las competencias generales¹⁴ y específicas de cada una de las materias curriculares. Pasaremos ahora a analizar cuál es el tratamiento que se realiza sobre la autoevaluación en las distintas áreas de esta etapa educativa:

- La autoevaluación aparece como modalidad de evaluación en el área curricular de las lenguas y como estrategia educativa para el docente:

“Las actividades de autoevaluación y coevaluación, además, son esenciales para que el profesorado pueda ajustar progresivamente su acción docente a las necesidades de los estudiantes y para que el alumnado pueda convertirse un agente de su progreso.” (Departament d’Ensenyament, 2008a, p. 41). Además, se relaciona la autoevaluación con la evaluación sumativa: “Las actividades de autoevaluación y coevaluación son especialmente provechosas si se presentan asociadas al sistema de evaluación sumativa.” (Departament d’Ensenyament, 2008a, p. 41).

- En los criterios de evaluación de Lengua y Literatura Catalana/Castellana del primer curso de Bachillerato aparece la autoevaluación asociada a la evaluación de las competencias comunicativas:

¹⁴ Para la etapa educativa de Bachillerato y de acuerdo con el *Departament d’Ensenyament* (2008a), se identifican como competencias generales y comunes: competencia comunicativa, competencia en la gestión y el tratamiento de la información, competencia digital, competencia en investigación, competencia personal e interpersonal, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo.

“Aplicar sistemáticamente los conocimientos metacognitivos, lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos, discursivos (adecuación, coherencia, y cohesión) y de corrección en la elaboración de textos orales, escritos y audiovisuales propios, de manera que promueva la consecución de la autonomía y el rigor en la corrección y autoevaluación de las propias competencias comunicativas.” (*Departament d’Ensenyament*, 2008a, p. 46).

- En el segundo curso de Bachillerato, aparece el uso la autoevaluación dentro de los contenidos de Lengua y Literatura Catalana/Castellana: “Capacidad de usar los conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua para la autoevaluación y corrección de las producciones propias.” (*Departament d’Ensenyament*, 2008a, p. 48).

- En los criterios de evaluación de Lengua y Literatura Catalana/Castellana del segundo curso de Bachillerato, se asocia la autoevaluación con la evaluación de las competencias comunicativas:

“Aplicar sistemáticamente los conocimientos metacognitivos, lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos, discursivos (adecuación, coherencia, y cohesión) y de corrección en la elaboración de textos orales, escritos y audiovisuales propios, de manera que promueva la consecución de la autonomía y el rigor en la corrección y autoevaluación de las propias competencias comunicativas.” (*Departament d’Ensenyament*, 2008a, p. 50).

- En el primer curso de Bachillerato de Lengua Extranjera, se menciona de forma explícita la autoevaluación dentro de los contenidos propuestos para trabajar con el alumno: “Autoevaluación de las fortalezas, dificultades en el aprendizaje y competencias en la lengua extranjera adquiridas. Identificación de los progresos y de áreas de mejora prioritarias.” (*Departament d’Ensenyament*, 2008a, p. 53).
- Se incluye la autoevaluación dentro de los contenidos a desarrollar en el primer curso de Bachillerato en el área de Lengua Extranjera: “Colaboración para resolver en equipo tareas de tipo cognitivo o social, como resolver un problema de lógica o decidir la organización ideal de un grupo social, y autoevaluación de

la capacidad de trabajo en equipo.” (*Departament d’Ensenyament*, 2008a, p. 53).

- En las orientaciones pedagógicas que determina el currículo en materia de evaluación para el Área de Educación Física, se menciona la autoevaluación como un instrumento para mejorar la toma de decisiones del alumnado:

“La evaluación en Educación Física tiene que permitir obtener información de diferentes índoles en relación con el proceso de adquisición de las competencias que se han definido como específicas de la materia. Así mismo, tiene que servir para que el alumnado la integre en su proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que le permita mejorar este proceso. En este sentido son útiles los instrumentos que hacen posible la autoevaluación y la coevaluación, que implican al alumnado en la toma de decisiones y aportan a la evaluación una dimensión central en el proceso de aprendizaje.” (*Departament d’Ensenyament*, 2008a, p. 71).

- En las orientaciones pedagógicas que se establecen para el área de Dibujo Artístico, se destaca la necesidad de que el alumno conozca tanto los objetivos como los criterios de evaluación para que él mismo pueda ejercer una valoración de los resultados:

“Se requiere que en cada actividad de enseñanza y aprendizaje el alumnado conozca los objetivos concretos que debe conseguir y los criterios que se aplicarán en la evaluación. De esta manera el alumnado tendrá conocimiento del nivel de dificultad que habrá de superar y el grado de exigencia que conlleva, lo que le permitirá efectuar la autovaloración de los resultados que obtenga.” (*Departament d’Ensenyament*, 2008a, p. 114).

- En el área de Ciencia y tecnología, y en particular en la materia curricular de Biología, en las orientaciones pedagógicas que se describen en materia de evaluación se explicita que la evaluación se debe implementar también como una forma de autorregulación del proceso de aprendizaje del alumno: “Por lo que hace referencia a la evaluación, se debe implementar como una manera de regular o autorregular el proceso de aprendizaje del alumnado.” (*Departament d’Ensenyament*, 2008a, p. 201).

- En el área curricular de Ciencias y Tecnología, y en concreto en la asignatura de Dibujo Técnico, se recomienda la utilización de la autoevaluación, tanto a nivel presencial como no presencial, en las orientaciones pedagógicas sobre la metodología a implementar:

“La metodología aplicada ha de tener presente las necesidades educativas de los alumnos sin perder de vista la perspectiva con visión propedéutica que se interese por el potencial de estos alumnos. Para llegar a esta meta, sería conveniente considerar la diversidad y la flexibilidad de las metodologías y la incorporación de herramientas de autoevaluación presenciales y no presenciales.” (*Departament d’Ensenyament*, 2008, p. 224).

- En el Área de Humanidades y Ciencias Sociales, y en particular las asignaturas de Literatura Catalana, Literatura Castellana, y Literatura Universal se recomienda el uso de actividades de autoevaluación como medio para el desarrollo de la autonomía del alumnado:

“Son las actividades de autoevaluación y coevaluación, las cuales, si se presentan asociadas al sistema de evaluación sumativa o acreditativa, favorecen la autonomía del alumno que le ha de permitir fijarse metas realistas de aprendizaje, y planificar y ejecutar las acciones convenientes y necesarias para conseguirlas.” (*Departament d’Ensenyament*, 2008a, p. 380).

Como conclusión de nuestras observaciones, podemos afirmar que, aunque en las orientaciones pedagógicas en materia de evaluación del currículum de Bachillerato no aparece de forma explícita el uso de la autoevaluación, como tampoco una recomendación manifiesta sobre la participación del alumnado en la evaluación, hemos constatado que en diferentes áreas curriculares sí aparecen referencias a la autoevaluación. En la misma línea que apuntábamos para el currículum de Educación Primaria y para el de Secundaria, la autoevaluación tiene una vinculación muy estrecha con las áreas de lenguas; no obstante, en el currículum de Bachillerato la autoevaluación tiene significación en otras áreas curriculares, como son el Dibujo Artístico, la Biología y nuestra área de interés, la Educación Física.

1.5 La autoevaluación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

Consideramos relevante enmarcar la autoevaluación educativa en el Espacio Europeo de Educación Superior, con el objetivo de poder conocer y comprender cuál puede ser su tratamiento en la educación superior y, concretamente, en la formación de futuros maestros y profesores que el día de mañana llevarán a cabo procesos de evaluación con sus respectivos alumnos.

Un nuevo modelo educativo en la enseñanza superior se está gestando gracias a la incorporación del Espacio Europeo de Educación Superior¹⁵, con el compromiso unánime de todos los países miembros de impulsar su desarrollo. Este nuevo marco educativo universitario resulta importante no sólo por su carácter global y unificado desde el punto de vista normativo, legal y acreditativo con todos los países miembros, sino porque constituye un nuevo modelo educativo basado en el aprendizaje del alumnado a partir de la autoconstrucción de su conocimiento. Se aleja, por tanto, del modelo de enseñanza (transmisión - recepción) que tradicionalmente se ha venido desarrollando a lo largo de los últimos años en la docencia universitaria: es un modelo educativo que otorga un papel relevante al alumno en la construcción de su propio (auto)aprendizaje como factor determinante en el desarrollo de su autonomía.

Esta distinta perspectiva supone una nueva mentalidad tanto para los docentes como para el profesorado, un cambio en las metodologías docentes universitarias, un cambio sustancial en los modelos de aprendizaje y, como no, un cambio en los modelos evaluativos existentes. Tal y como apuntan Vanhecke y Lobato (2009), el docente se ve inmerso en un profundo cambio de rol, en el que pasa de ser un transmisor de información a erigirse en guía para el alumnado, el cual, a su vez, se convierte en el máximo responsable de su propio aprendizaje. Estos mismos autores apuntan que en este marco de EEES, donde se diversifican los modos de aprendizaje, la evaluación sufre un cambio cualitativo, no sólo porque propone un modelo de evaluación continua y personalizada, sino también porque comporta un cambio de pensamiento sobre una evaluación, que deja de ser entendida como certificación para incorporar una vertiente más formativa para el propio alumnado. Por lo tanto, se requieren herramientas y estrategias educativas con el propósito de facilitar el autoaprendizaje del alumnado y la autoevaluación como modalidad de evaluación de

¹⁵ De aquí en adelante usaremos las siglas EEES.

los aprendizajes del alumnado, con el consiguiente realce de los aspectos más formativos.

En el nuevo modelo de educación superior, uno de los propósitos fundamentales es, pues, conseguir favorecer los procesos de autoaprendizaje del alumnado. Para ello deberemos establecer estrategias educativas que ayuden al alumnado a reflexionar y a tomar consciencia respecto de todo aquello que aprende y, sobre todo, de cómo lo aprende. Una manera de valorar los propios aprendizajes es, sin duda, la autoevaluación. Cano (2008) apunta directamente hacia la autoevaluación como un mecanismo para que el alumnado pueda interiorizar y tomar consciencia sobre sus propios aprendizajes. Para Ferrándiz (2011) la autoevaluación ejerce como un proceso “clarificador” que facilita la actuación didáctica: por un lado define la situación del alumnado ante el aprendizaje y, por otro, refleja la eficiencia de la propia labor docente.

La autoevaluación resulta una estrategia pedagógica de gran utilidad no sólo en materia evaluativa a la hora de valorar el grado de adquisición de los aprendizajes del alumnado, sino también para fomentar una serie de valores y actitudes que a lo largo de la presente tesis hemos venido manifestando, de acuerdo con Santos Guerra (1993a, p.29) cuando expresa que “la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad”.

Delgado y Oliver (2009) hacen hincapié sobre la potenciación de la autoevaluación formativa y su interacción con la evaluación continua para potenciar el aprendizaje autónomo y persistente a lo largo del tiempo (*life learning*). De la misma manera, estos autores mencionan una serie de características que lleva consigo el tratamiento de la autoevaluación en el contexto del EEES, aspectos que presentamos a continuación:

- El alumnado se convierte en el principal protagonista de su proceso de aprendizaje, lo que aumenta su motivación y responsabilidad.
- Puede llevarse a cabo en cualquier momento del proceso de aprendizaje.
- Debería tener al menos un cierto grado de periodicidad.

- Permite que el alumnado pueda recibir un retorno de su proceso de aprendizaje.

Rué (2007) afirma que uno de los grandes retos del modelo de EEES es saber implementar, por una parte, las modalidades de autoaprendizaje y, por otra, las modalidades de autoevaluación entre el propio alumnado.

La responsabilidad personal que debe asumir el alumnado sobre su propio aprendizaje, unida a la autonomía e iniciativa que manifieste, serán dos aspectos determinantes en la puesta en marcha de los procesos de autoevaluación, todo ello vinculado, claro está, al cambio sustancial de los modelos de evaluación que tradicionalmente han llevado a cabo los docentes en el ámbito universitario. En este sentido, Goñi (2005) apunta que la mejora en materia evaluativa se convierte en un elemento de relevancia y clave en cualquier intento de innovación educativa que tenga como propósito incidir en la realidad de las aulas.

En un estudio llevado a cabo por Fernández, Suárez y Álvarez (2006) sobre algunas posibles propuestas de mejora desde la perspectiva del alumno en el camino hacia el EEES, la autoevaluación argumentada fue la opción considerada por el 43% del alumnado como un aspecto muy importante. De todo ello se desprende que el alumnado desea asumir su responsabilidad¹⁶ también en el acto evaluativo.

Algunas experiencias¹⁷ sobre autoevaluación en el marco del EEES ponen en evidencia la necesidad de plantear este sistema de evaluación con el objetivo de que el alumnado pueda ejercer su autonomía en la construcción de su aprendizaje. Para poder llevar a cabo esta motivadora tarea se hace indispensable un gran cambio de mentalidad entre profesores y alumnos.

¹⁶ Como apunta Marina (2004), el sentido de la responsabilidad se desarrolla en edades tempranas de la infancia.

¹⁷ Pérez, Barbero, Arriata, Martín y Álvarez López (2006) en la asignatura de matemáticas; Rodríguez Gómez, Ibarra y Gómez Ruiz (2011) a través de la e-autoevaluación; Trigueros Cervantes, Rivera García y de la Torre Navarro (2012) en Educación Física.

1.6 Aportaciones educativas en el uso de la autoevaluación

Según lo presentado en el apartado anterior, uno de los principales objetivos de la educación, que se ha manifestado a lo largo de los años a través de las diferentes leyes educativas, es que el alumno sea capaz de valorar todo aquello que rodea la práctica educativa: aprendizajes, progresos, profesorado, compañeros, etc. Como afirma Casanova (1995), para que el alumno aprenda a valorar debe tener la oportunidad de practicar tal valoración en distintas circunstancias y ámbitos, como por ejemplo en el patrimonio artístico y cultural, en la riqueza lingüística, en las actitudes solidarias y, por supuesto, en su propia actividad.¹⁸

La autoevaluación permite crear un escenario donde el alumno pueda participar de manera activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, como no, en el proceso evaluador. Consideramos que esta participación¹⁹ del alumno en la evaluación debe ir orientada a alcanzar los objetivos de la educación, como son la búsqueda de la autonomía del alumnado y la autorrealización personal (Barrio, 2000).

Santos Guerra (1993a) hace mención de la participación de los alumnos en el proceso de evaluación en diferentes momentos y aspectos. Uno de ellos es el de las decisiones que se toman en el aula para determinar el modo en que se ha de realizar la evaluación. Otro es la autoevaluación de su aprendizaje, que ha de ser uno de los elementos del proceso. El tercero es la intervención en el conocimiento y reelaboración de los criterios que se han utilizado en la valoración de sus trabajos. De ese conocimiento surgirá un aprendizaje y de él se derivará una variación que le facilitará la consecución de éxitos posteriores.

López Pastor (1999a, 2005) justifica la necesidad de potenciar la participación activa del alumnado en los procesos evaluativos bajo diferentes expresiones de la evaluación, como pueden ser la autoevaluación, la coevaluación²⁰ y la evaluación

¹⁸ Casanova (1995) entiende la autoevaluación como la *valoración* que hace el alumnado de su propio trabajo.

¹⁹ Véase en Álvarez Méndez, 1993, 1996, 2000, 2001; Bretones, 2002; Elliot, 1990, 1993; Fernández Pérez, 1986, 1994; Jorba y Sanmartí, 1993a; López Pastor, 1999a; Stenhouse, 1987; Torre, 1993; Vera Lacárcel, 2007.

²⁰ El término coevaluación se refiere a la evaluación grupal y entre pares que realizan los alumnos de su propio trabajo (Castillo y Cabrerizo, 2003).

compartida²¹. En línea con lo que plantea Hargreaves (2007), la evaluación puede ser muy rica y formativa cuando implica un componente social y de colaboración.

Tiene especial relevancia poder analizar cuáles pueden ser las virtudes y las razones pedagógicas que se pueden extraer del uso de la autoevaluación como modalidad de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Partimos de la premisa que la evaluación educativa es un instrumento pedagógico y formativo puesto al servicio de la educación con el objetivo principal de formar integralmente a las personas que participan en los procesos educativos (Álvarez Méndez, 2000). Esta educación entendida como un proceso de acceso democrático al conocimiento y promoción de las personas debe ir orientada a la formación de personas autónomas, libres y críticas. En esta línea todos los procesos de evaluación democrática resultan ser una buena estrategia didáctica (Sicilia Camacho y Fernández Balboa, 2005; Fraile, 2004) para favorecer la participación del alumnado en el proceso evaluador.

En opinión de Calatayud (2008a), la autoevaluación puede y debe ser un instrumento que facilite el respeto al ritmo de aprendizaje de los alumnos atendiendo a sus propias capacidades, estilos de aprendizaje, estrategias cognitivas, experiencias acumuladas y conocimientos previos, motivación, etc. Este mismo autor refleja una serie de características relevantes en el uso de la autoevaluación, a saber:

- La autoevaluación puede ser un medio para que el alumno conozca y tome conciencia de su progreso individual en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La autoevaluación facilita que el alumnado se responsabilice de sus actos y que desarrolle la capacidad de autogobierno²².
- Es una estrategia pedagógica que permite al profesorado conocer cuál es la valoración que el alumnado hace del aprendizaje, de los contenidos y actividades que se desarrollan en el aula.
- Es un mecanismo de motivación y refuerzo hacia el aprendizaje.

²¹ Término recogido por Salinas (1997) y López Pastor (1999a).

²² Concepto asociado a la responsabilidad del alumnado en relación a sus propias actividades (Rosales, 1990).

- Permite que el alumno pueda reflexionar individualmente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera permite profundizar en un mayor autoconocimiento y comprensión de todo el proceso realizado.
- Fomenta la autonomía del alumnado.

Tal y como se ha presentado, la autoevaluación, como un instrumento de evaluación, lleva consigo un proceso reflexivo (Elliot, 1990), tanto para el propio docente (Schön, 1992) como para el propio alumno, además de todas las características intrínsecas y formativas de la evaluación (Rotger, 1992).

De acuerdo con lo que plantea Calatayud (2002), la autoevaluación es una estrategia pedagógica que permite educar en la responsabilidad y para aprender a valorar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que realiza el alumno.

Es importante hacer mención de que la autoevaluación no sólo debe ser un mecanismo al servicio del alumno, sino que el profesor juega un papel determinante en su puesta en marcha. Lógicamente el docente será el encargado de llevar a cabo la enseñanza de la autoevaluación para su pertinente aprendizaje. De la misma manera el profesor también será el encargado de orientar y ayudar al alumno a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Para ello, tal y como defiende Moyles (1988), el docente deberá adecuar todos los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje para que la autoevaluación pueda resultar un elemento altamente educativo. Por esta razón, la autoevaluación tiene que ser un instrumento de aprendizaje tanto para alumnos como para profesores, sin confundirlo con un instrumento de evaluación externa o de certificación (Ducasse, 2004).

A continuación, describiremos cuáles son las aportaciones pedagógicas en el uso de la autoevaluación como modalidad de evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

1.7 El alumnado y la autoevaluación

Von Elek (1985, citado en Ducasse, 2004), un investigador que ha realizado numerosos trabajos sobre autoevaluación, realizó un pequeño estudio con alumnos inmigrantes adultos en el aprendizaje de la lengua sueca utilizando un sistema de autoevaluación. Se pudo observar que los estudiantes, con el uso de la autoevaluación, adquirirían una mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje, de manera que esta estrategia evaluativa fue una herramienta muy importante para realizar el autodiagnóstico de los puntos débiles y, además, incrementó la motivación hacia el aprendizaje y permitió a los alumnos medir el nivel adquirido con las metas que se habían marcado.

Recogeremos en los siguientes puntos algunas de las aportaciones educativas más relevantes desde la perspectiva del alumnado sobre el uso de la autoevaluación, como modalidad de evaluación:

- A. La motivación del alumnado. El alumno se siente motivado porque está implicado de manera directa en su proceso de aprendizaje y se tienen en cuenta sus propias valoraciones (Cabrerizo y Castillo, 2003). Igualmente, se favorece el autoconcepto y el autoconocimiento hacia el aprendizaje.
- B. La autoevaluación favorece en el alumno el desarrollo de la personalidad ya que se potencian conceptos como la autoestima, la comunicación, confianza y seguridad en sí mismo.
- C. Favorece el sentido de la responsabilidad del alumnado. Muchas publicaciones avalan que la gran mayoría de alumnos, cuando realizan procesos de autoevaluación y autocalificación, llegan a ser más exigentes que el profesorado (Jorba y Sanmartí, 1993b; López Pastor, 1999a).
- D. El proceso de autoevaluación garantiza la autonomía crítica y la autorreflexión. Esto beneficia a los alumnos porque permite que pueda ser aplicado cuando las clases terminan (Dickinson, 1987 en Ducasse, 2004) y puedan hacerlo en los diferentes contextos de la vida social.

- E. Despierta el interés y la inquietud personal por la adquisición de aprendizajes nuevos y, en definitiva, por el progreso hacia su autoaprendizaje (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992).
- F. Facilita el proceso de autorregulación de los aprendizajes (Jorba y Sanmartí, 1993b).
- G. Permite la implicación directa del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la toma de conciencia de sus puntos fuertes y débiles. Así, los alumnos se muestran críticos hacia el aprendizaje (Álvarez Méndez, 1993, 2000).
- H. Permite valorar el progreso que realiza el propio alumno de su aprendizaje. La autoevaluación puede ser una herramienta pedagógica para medir el progreso (Nelson, 1971).

De la misma manera, todos estos aspectos mencionados no pueden tener validez sin la implicación del profesorado en el uso de la autoevaluación con los alumnos. Una implicación que pasa por una orientación educativa con el propósito de que el alumnado pueda adquirir todos los conocimientos necesarios para realizar un aprendizaje personal (Sobrado y Ocampo, 1997).

Consideramos muy apropiada la relación que presenta Pérez Juste y García Ramos (1989) entre la acción tutorial del profesor y el uso de la autoevaluación, con el propósito de ayudar al alumnado a ser capaces de asumir y aceptar su propia realidad, a disfrutar con su propio progreso y a mantener un alto grado de seguridad y autoestima.

Llegados a este punto, se hace de vital importancia, a juicio personal, poder resaltar algunos aspectos relevantes sobre la posición del profesorado en dicha acción tutorial a lo largo de un proceso de autoevaluación.

En primer lugar, entendiendo la autoevaluación desde una doble perspectiva - la regulación permanente del proceso de enseñanza y la autorregulación de los aprendizajes del alumnado-, la función del profesorado ha de estar orientada a

desarrollar en el alumno un aprendizaje que le facilite la mayor autonomía posible, evitando la dependencia permanente del alumno hacia el profesor (Cabrerizo y Castillo, 2003).

En segundo lugar, esta acción tutorial debe ir orientada a facilitar que el alumno pueda analizar cuáles pueden ser las limitaciones y problemas que se encuentran en su proceso de aprendizaje, con el propósito de que se logren superar a través de la autorregulación, sin que en ningún caso se convierta en un instrumento de sanción (Velázquez Buendía, 2002).

En tercer lugar, la acción tutorial ha de facilitar al alumno las herramientas necesarias para la asunción y el aprendizaje del uso de la autoevaluación. De la misma manera, debe proponer actividades de evaluación con una función autorreguladora mediante una presentación previa y explícita de lo que se pretende evaluar, de las finalidades y objetivos que se persiguen (Estarellas, 1971) y de los análisis posteriores de los resultados obtenidos (Coll et al., 1993).

En cuarto lugar, tal y como apuntan Velázquez Buendía et al. (2004), debe promover que el alumnado se apropie progresivamente de los conocimientos, recursos, estrategias, indicadores e instrumentos para llevar a cabo el proceso de autoevaluación.

En quinto lugar, ha de ayudar a interpretar los resultados obtenidos de la calificación con el fin de regular y progresar. Esta calificación puede ser un acto democrático, como plantea Giroux y Penna (1990) haciendo referencia a un tipo de calificación dialogada.

Finalmente, se hace indispensable conocer lo que los alumnos aprenden y qué estrategias de razonamiento de argumentación utilizan cuando hacen uso de la autoevaluación. Es importante que la autoevaluación pueda ser fuente de diálogo y debate (Santos Guerra, 1993a; Stenhouse, 1984) entre profesor y alumno con el fin de mejorar la tarea evaluativa. El diálogo entre alumno y profesor resulta de gran valor pedagógico en el uso de la autoevaluación para facilitar que el alumnado pueda conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos (Orsmond, Merry y Callaghan, 2004).

Tal y como se ha planteado anteriormente, la acción tutorial del profesorado es importante para desarrollar procesos de autoevaluación formativos y formadores hacia el alumno. Así, Taras (2003) manifiesta que una autoevaluación sin el *feedback* del docente no ayuda al alumnado a ser consciente de sus propios errores y, por tanto, no ejerce una de sus finalidades educativas. Por tal motivo se considera relevante realizar un replanteamiento profundo de la actividad docente (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989) con el fin de mejorar, innovar y facilitar todas las herramientas pedagógicas hacia el alumnado.

1.8 La autoevaluación como un acto democrático

A tenor de lo que venimos apuntando a lo largo del capítulo sobre el alto valor pedagógico y la importancia de la participación activa del alumnado en los procesos evaluativos mediante el uso de la autoevaluación, se hace necesario justificar estas prácticas en el marco social y cultural en el que actualmente vivimos: una sociedad democrática basada en la libertad y el respeto a la pluralidad, que permite el desarrollo individual y colectivo de todos los ciudadanos. De acuerdo con Strike (1990), los valores de la democracia son aquellos que defienden la participación en la toma de decisiones y que se realizan de forma dialogada.

Lógicamente estos principios democráticos deben hacerse extensibles a todas las esferas y dimensiones que repercuten directamente en la sociedad y, por supuesto, la educación no está exenta de tales propósitos. Estos principios democráticos han de servir para construir una escuela democrática donde el alumno juegue un papel esencial en el sistema educativo. De acuerdo con Freire (1972), los principios democráticos pasan por enseñar al alumnado a tomar parte activa en el mando y gobierno de las tareas, empezando por las propias, y continuando con lo relativo a la escuela y, paralelamente y de acuerdo con su desarrollo evolutivo, con el resto de las personas.

Es necesario, y a su vez coherente, que todos los elementos que integran el sistema educativo, y especialmente la evaluación, recojan estos principios democráticos con el fin de alcanzar la coherencia y el alineamiento con los planteamientos sociodemocráticos que el estado propugna, dando por sentado que la

evaluación no solo es el final o cierre de todo lo que ha acontecido en un proceso educativo, si no que es un proceso cargado de resonancias psicológicas, sociológicas, familiares y éticas, como también de consideraciones hechas por parte de los alumnos que también influyen en el propio autoconcepto (Medina et al., 1998).

De acuerdo con Ríos (2004), entendemos la evaluación como una actividad valorativa que requiere tanto en su fundamentación como en su puesta en práctica de una rigurosidad ética y social. La dimensión ética²³ de la evaluación exige el respeto hacia unos principios ético-sociales como son el respeto a la autonomía, la imparcialidad, la transparencia, el respeto a la intimidad, la libertad y la igualdad de las personas (evaluadas). La dimensión social de la evaluación hace referencia al compromiso que se ejerce en el desarrollo de la democracia. Hablamos, por lo tanto, de una evaluación democrática²⁴ puesta al servicio de la comunidad educativa y, en especial, al servicio del propio alumno. Siguiendo a Batalloso (1995), no se puede democratizar la evaluación si previamente no se democratiza toda la educación, lo que pasa por la reconstrucción de un currículum escolar; la realización de evaluaciones democráticas en los centros escolares (Beltrán y San Martín, 1992); y el replanteamiento de la práctica docente (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989), de su estructura y administración, de la evaluación, de la cultura crítica, de la posibilidad de debate y, finalmente, de la relación y el trabajo en grupo. Todo ello con el propósito de dotar a la evaluación de formas más democráticas y menos autoritarias y burocráticas (López Pastor, 1999a).

Algunas características que debería tener un proceso de evaluación democrática, a criterio de López Pastor (2004b), pasan por dar importancia al intercambio de información; a la participación del alumnado en los procesos de evaluación; al desarrollo de estrategias para la negociación y cogestión del currículum; a las relaciones de comunicación y diálogo entre profesores; al avance en procesos de autocalificación compartidos y dialogados; y, finalmente, a la realización de un proceso de metaevaluación del proceso evaluador. De acuerdo con Santos Guerra (1993a), cuando lo que se pretende es buscar un sentido democrático a la evaluación, lo principal no es "evaluar", sino conocer qué función cumple la evaluación y saber quién se beneficia de ella.

²³ Numerosos autores relacionan la evaluación educativa con una dimensión ética: Fernández Balboa, 2005; House, 1986, 1994; Jiménez, 1999; Strike, 1990.

²⁴ Término expuesto por diferentes autores: Álvarez Méndez, 1993; Batalloso, 1995; Elliott, 1990; Fernández Pérez, 1994; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; López Pastor, 1999a, 2005; Ríos, 2004; Santos Guerra, 1993b; Stenhouse, 1984; Tawney, 1976.

La participación del alumnado en la evaluación, y más concretamente en su propia evaluación, se considera de vital relevancia para poder justificar la autoevaluación como un acto democrático basado en la afirmación de la dignidad humana (desarrollo personal) y social. La autoevaluación es el pilar donde tales principios se apoyan y permiten que los alumnos puedan aprender a autorregularse, a autodeterminarse y, en consecuencia, a entender el significado de la dignidad humana y la vida en democracia (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989).

La autoevaluación, entendida como tal, requiere que el profesorado esté de acuerdo y comprometido con unos principios ético-democráticos que respeten las peculiaridades de las distintas personas implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Muros, 2007). De esta manera, la autoevaluación supone una vía para el desarrollo de la libertad, el respeto, la responsabilidad y el compromiso del alumnado.

Sicilia Camacho y Fernández Balboa (2005) establecen cuatro principios éticos en los que se apoya la autoevaluación:

1. La dignidad de la persona y el reconocimiento de los derechos de todos los ciudadanos.
2. La dignidad de las personas depende de la participación de la personas en la propia democracia.
3. La dignidad y democracia desprenden conceptos como la libertad y la justicia, los cuales a su vez dependen de la autodeterminación y la autorregulación.
4. La democracia, los derechos, los deberes, la autodeterminación y la autorregulación tienen que ser aprendidos a partir de un proceso educativo coherente y lógico.

Según estos principios éticos en los que se sustenta la autoevaluación, el tratamiento de la autoevaluación supone comprometerse con unos principios ético-democráticos y con la necesidad imperante de hacer al alumno partícipe y responsable de sus propios actos. Todo ello con el propósito de fomentar y desarrollar su dignidad humana.

Consideramos relevante explicitar una serie de condicionantes para el tratamiento de la autoevaluación de acuerdo con los principios ético-democráticos anteriormente citados:

- A. La autoevaluación tiene que ser fruto de una cesión de responsabilidad por parte del docente. En la línea que plantea Vera Lacárcel (2007), la responsabilidad es una consecuencia directa de la elección de la libertad, es una obligación moral que debe ser aprendida por los alumnos. Esta cesión de responsabilidad ejercida hacia el alumnado, y en muchos casos compartida (López Pastor, 2004b), se convierte en un mecanismo de implicación y motivación añadida para el alumno a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- B. La autoevaluación tiene que ser herramienta de aprendizaje. De acuerdo con Biggs (2005), para que tal aprendizaje resulte profundo y de calidad deberá existir una coherencia curricular entre las finalidades educativas, las actividades de aprendizaje y el sistema de evaluación y calificación. La autoevaluación debe ser enseñada respetando tales propósitos.

- C. El docente debe crear una cultura autoevaluadora²⁵ en el alumnado. Consideramos que el profesor debe enseñar al alumnado a ser poco dependiente de él, con el propósito de fomentar el sentido crítico y de responsabilidad, la honradez, la libertad y la autonomía en el aprendizaje, así como la autorregulación, la autodeterminación personal (Dewey, 1995) y la autoexigencia del alumno, sin crear la necesidad de una dependencia excesiva del juicio de los demás (Pérez Juste y García Ramos, 1989).

La autoevaluación entendida como un acto democrático permite que el alumno pueda evaluar en qué grado ha cumplido los objetivos y aprendizajes marcados. De esta manera se puede analizar, también, si esta cesión de responsabilidad que ofrece el profesor al alumno se convierte en un acto de sinceridad por parte del alumno.

Durante la década de los años 80 y 90 se llevaron a cabo numerosos estudios sobre autoevaluación, recogidos por Medina et al. (1998), para analizar el grado de precisión con que los alumnos se manifiestan a la hora de autoevaluarse. Kirby y

²⁵ Batalloso, 1995; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992.

Downs (2007) realizaron un estudio con estudiantes de biología que no habían tenido contacto ni formación alguna sobre la autoevaluación. Los resultados mostraron que el alumnado obtuvo calificaciones mayores respecto a la otorgada por los docentes, poniendo de manifiesto la gran importancia que tiene formar al alumnado previamente en esta modalidad de evaluación.

Por otro lado, Cassidy (2007), en un estudio con alumnos de Ciencias de la Salud utilizando la autoevaluación como modalidad de evaluación, observa que los alumnos se infravaloraron respecto a la misma evaluación realizada por el docente.

Watts, García-Carbonell y Martínez (2006) realizaron un estudio con estudiantes de Telecomunicaciones para la asignatura de Inglés Avanzado, utilizando el portafolio como estrategia de aprendizaje y la autoevaluación como modelo de evaluación. Se observó que la calificación obtenida por el alumnado en la autoevaluación no guardaba diferencia con la realizada por el docente. Otros estudios como Stefani (1994), Leach (2012), Boud y Falchikov (1989) y Pope (2005) avalan también esta afirmación poniendo de manifiesto que la autoevaluación realizada por el alumnado puede ir en la misma línea que las evaluaciones realizadas por los docentes.

Por otro lado, Lopez y Kossack (2007) evidenciaron que las autoevaluaciones realizadas por el alumnado acostumbrado a este tipo de evaluación eran más precisas y más satisfactorias que las efectuadas por estudiantes menos habituados a ellas. Esto suponía un trabajo previo para su aprendizaje, porque, en caso contrario, no existía precisión en la autoevaluación (Lew, Alwis y Schmidt, 2010). A pesar de la dificultad en muchos casos a la hora de implementar la autoevaluación, la mayoría de alumnos y profesores perciben la autoevaluación como un elemento beneficioso para el proceso y calidad del aprendizaje (Wolffensperger y Patkin, 2013).

Varios autores defienden un modelo pedagógico (Martínez Rodríguez, 1999; Martínez, Santos y Sicilia Camacho, 2006) de participación del alumnado, avalado por el alto grado de responsabilidad del alumno que ejerce sobre sus propias actividades (Rosales, 1990), por el alto grado de motivación resultante y por el desarrollo de la capacidad de reflexión crítica y autonomía del alumnado (Bretones, 2002).

Con relación a la posición del docente, tal y como manifiesta Salinas (2002), ningún profesor se debería atrever a discutir la necesidad de compartir una evaluación democrática, continua, individualizada, integral y formativa. Pero debe ser el docente como inductor de cambio (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989) quien permita hacer partícipe al alumnado de su propia evaluación para cumplir con tales principios democráticos. Igualmente, el docente debe facilitar la transparencia en la autoevaluación, promoviendo el dialogo entre el alumno y el profesor en todo momento (Taras, 2001).

Para terminar este apartado, y a modo de reflexión, deseamos comentar que somos conscientes de que el modelo de autoevaluación del alumno descrito puede encontrar muchos obstáculos para su puesta en práctica, principalmente por el uso de la evaluación tradicional²⁶ todavía vigente. Parece acertado, en este caso y de acuerdo con Fullan (2002), que el desarrollo de procesos de cambios profundos –como el que comporta la autoevaluación- es lento, complejo y a veces difícil.

1.9 La autoevaluación y autonomía del alumno

Uno de los principales objetivos de la educación, que a lo largo de los años ha quedado reflejado en las diferentes leyes educativas, es que el alumnado pueda conseguir las mayores cuotas de autonomía posible en todas las facetas de la vida. Todos los agentes educativos han de tener la mente puesta hacia la consecución de tal propósito, ya que esto repercutirá en su proceso evolutivo y madurativo futuro. La educación no es tarea única de padres y educadores, el alumno tiene que ser protagonista de su propio proceso educativo, y para que esto suceda se hace necesario que exista un “alineamiento” educativo. Este principio se hace extensible en la evaluación, con la necesidad de integrar la evaluación en todos los estamentos (Escamilla y Llanos, 1995) educativos, incluido el propio alumno. Tal y como argumenta Ferrándiz (2011), la autoevaluación resulta un medio fundamental para que el alumno progrese en la autonomía. Asimismo, todas las estrategias educativas deben de ir encaminadas a facilitar el progreso personal del alumno, el sentido crítico (Sicilia Camacho y Fernández Balboa, 2005) y la autorreflexión.

²⁶ Véase algunas de las características sobre la evaluación tradicional en Jiménez Gómez (1992).

Como hemos apuntado anteriormente (véase 1.8), la autoevaluación responde a un modelo de escuela²⁷ democrática y, por consiguiente, de evaluación democrática, basada en unos principios ético-democráticos, donde la responsabilidad, el compromiso y la libertad de la persona son aspectos esenciales para el respeto a la autonomía del alumnado. Estamos de acuerdo con Pérez Juste y García Ramos (1989) cuando afirman que la dignidad de la persona nace de su vocación a la autonomía, y que la educación de favorecerla. De esta manera la persona ejerce su libertad actuando autónomamente y, si el proyecto es moral y socialmente aceptado, alcanza la satisfacción de su perfeccionamiento personal a la vez que coopera en el desarrollo y en el bienestar social. En la misma línea que plantea Ferrández (1983), la libertad y la responsabilidad están estrechamente unidas y son los pilares de actuación de las personas, dado que cuando la persona ejerce su plena libertad puede responder de sus actos personales ante sí mismo y ante los demás.

Quisiéramos recordar que la educación es un largo proceso que discurre a lo largo de la vida, a través del cual pasamos de una gran dependencia hacia todos los elementos que configuran el proceso educativo, hacia una mayor independencia y autonomía de la persona. Muchas veces, no obstante, nos planteamos el significado del concepto de autonomía en el ámbito educativo y, por consiguiente, cuáles son los aspectos que se requieren para su desarrollo. Alarte, Ferrero, Pérez Sanz, Pérez Sifre y Sebastià (1989) llevan a la práctica una actividad sobre autoevaluación donde se desarrollan una serie de conceptos con el fin de mejorar la autonomía del alumnado en edad escolar. Tales conceptos son: el conocimiento de sí mismo, la aceptación de sí mismo, el esfuerzo, la capacidad para decidir por sí mismo, la responsabilidad, la colaboración, la aceptación de los demás, la capacidad de iniciativa, la creatividad, el respeto, la ayuda, el interés, la atención, la capacidad de trabajo, la aceptación del sistema, la corrección-autocorrección, el registro-autorregistro, la observación-autoobservación y refuerzo.

Podemos decir que la información proveniente del proceso de autoevaluación es valiosa y garantiza el paso de la acción de la heteronimia a la autonomía y a la autorreflexión crítica.

²⁷ Un modelo de escuela democrática que tiene como propósito fundamental la búsqueda de autonomía como finalidad educativa (López Pastor, 1999a).

En la siguiente figura se pretende reflejar que la autoevaluación, en el marco de una escuela democrática, juega un papel determinante tanto para el docente (como mediador y facilitador) como para el discente, en la búsqueda y desarrollo de la autonomía del propio alumnado.

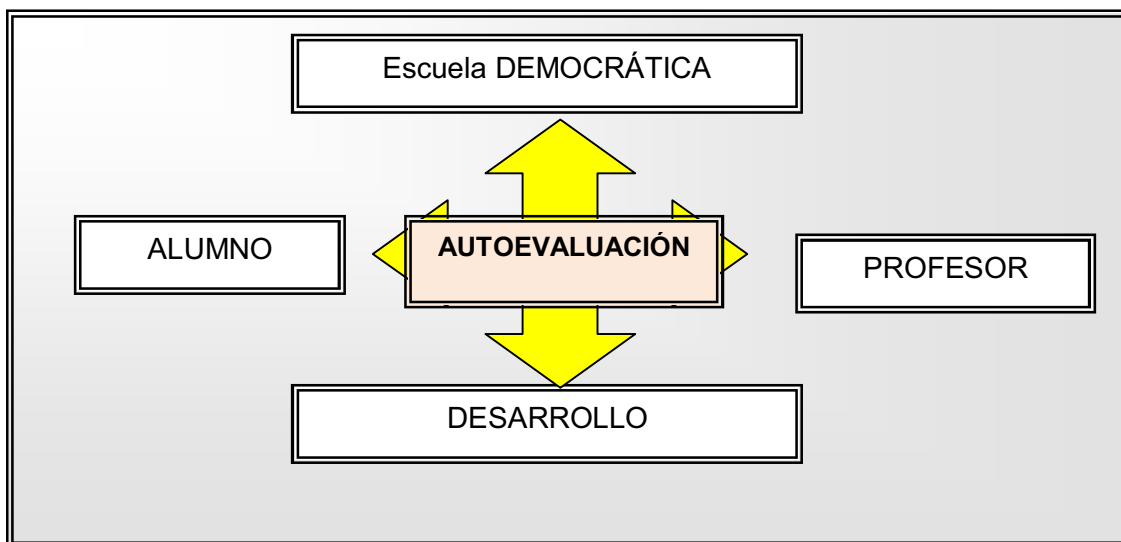


Figura 3. La autoevaluación como medio para favorecer la autonomía del alumnado (elaboración propia)

Ríos (2004) alude a las aportaciones de Piaget en los años 80, que centró sus estudios sobre el desarrollo moral, respecto a la forma como el niño pasa de la heteronimia a la autonomía, es decir, la manera en que el control ejercido por parte de las personas que le rodean es suplantado progresivamente por el autocontrol, la moralidad autónoma y la realización personal; del paso de la orientación del desarrollo cognitivo y la regulación externa a la autorregulación propia del niño. Asimismo, Sheffler en 1969 (recogido por Álvarez Méndez, 1993) apunta que esta autonomía se manifiesta en la capacidad para formular argumentos nuevos y alternativos, y también en el poder de innovar, en lugar de reproducir argumentos que han sido almacenados anteriormente.

En un tipo de evaluación clásica o tradicional, el alumno se encuentra pasivo y a expensas de los criterios y juicios (Miras y Solé, 1990; Perrenoud, 1990) del profesorado y donde la regulación²⁸ del proceso de enseñanza y aprendizaje pasa

²⁸ Tal y como plantea Allal (1980), este tipo de regulación se asocia con la evaluación formativa.

únicamente por el docente y la participación del alumnado en su propia evaluación es inexistente. En esta misma línea, Blázquez y Sebastiani (1998) apuntan que la evaluación tradicional descarta la participación del alumno en su propia evaluación. De la misma manera, Fort y Lázaro (1993) concluyen que las estrategias de aprendizaje autónomo no se prestan fácilmente a una evaluación clásica.

Perrenoud (1991) menciona ciertos procedimientos para facilitar el aprendizaje autónomo y evitar que la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje no recaiga exclusivamente en el profesorado: por un lado la autorregulación²⁹ del orden metacognitivo y, por otro, la regulación por acción e interacción, aquella que se genera por la interacción social dentro del aula.

Se hace indispensable plantear estrategias educativas, y particularmente en el ámbito de la evaluación, que faciliten la no dependencia del alumnado respecto al profesorado. Incluso en el modelo social actual inmerso en las nuevas tecnologías se puede favorecer la participación del alumno en la evaluación y, por consiguiente, desarrollar el pensamiento crítico, entre otras aportaciones (Karyn, 2012).

Por tales motivos, la autoevaluación permite crear un escenario de autonomía en el alumnado a la hora de tomar sus propias decisiones y, por consiguiente, de valorarlas. Este camino no es fácil porque actualmente el alumnado, por tradición escolar, está acomodado a una rutina de aprendizaje, lo que le provoca en muchos casos cierto malestar y desorden cuando se establecen situaciones nuevas de aprendizaje. Fernández Balboa (2005) habla de esta dependencia hacia el profesor, dejando constancia de que muchas veces el alumno, si no cuenta con la orden manifiesta del profesor, se encuentra perdido y desorientado porque no ha tenido la oportunidad de aprender previamente a valorarse ni de ejercer su independencia.

Para facilitar esta no dependencia evidente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y más concretamente en la evaluación del alumnado hacia el profesorado, el profesorado debe facilitar que el alumnado pueda ejercer mayores cuotas de responsabilidad. Para Vera Lacárcel (2007) el marco de responsabilidad transferida al alumno en cuanto a su participación en la evaluación, es decir, todas las actividades o tareas de evaluación que se planteen, han de ir orientadas a conducir al

²⁹ Véase en el capítulo II su desarrollo.

alumnado hacia el autonocimiento, la autorregulación, y la capacidad de tomar conciencia y de conducirse a sí mismo. Esta asunción progresiva de responsabilidad que asume el alumno a partir de las estrategias pedagógicas que ofrezca el docente serán de gran valor educativo para comprobar que los aprendizajes en materia de autoevaluación se van realizando (Coll et al., 1993).

Por otra parte, la autoevaluación no tiene que ser entendida como un acto puntual, se trata de un **proceso** que debe ser aprendido por el alumno y enseñado por el profesor. Se trata, en suma, de un proceso de aprendizaje que permita al alumno, en línea con Elliott (1986), a aprender autónomamente y a mejorar en los aprendizajes que va realizando.

La autoevaluación debe servir no solo para que el alumno pueda regular su proceso de aprendizaje (autorregulación) y valorar sus propios actos en su sentido más formativo, sino también para mejorar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que supone considerar los contenidos, criterios de evaluación, instrumentos de evaluación, etc.

Existen razones que fundamentan que la participación del alumno en la evaluación mejora³⁰ el aprendizaje. En el caso que nos concierne, la autoevaluación, podríamos destacar las siguientes:

- Los altos grados de motivación y autoestima que se consiguen por parte del alumnado en el uso de la autoevaluación hacen aumentar la predisposición hacia la adquisición de nuevos y futuros aprendizajes. Esta motivación también se hace extensible a la hora de realizar su propia valoración, tal y como plantea Casanova (1995): los alumnos con una autoestima baja infravaloran sus trabajos y tareas, mientras que los alumnos optimistas en muchos casos valoran en exceso lo que realizan.
- El control y el ritmo que otorga la autoevaluación sobre la regulación del proceso que realiza el alumnado le permite, de una manera continua y prolongada, afianzar una actitud responsable para la mejora de su aprendizaje y el desarrollo de su autonomía. La autoevaluación facilita las habilidades de aprendizaje para toda la vida (Boud y Falchikov, 2006).

³⁰ Así se describe en las aportaciones de López Pastor, 1999a, 2004b; D'Urso, 1996.

- Con la autoevaluación el alumno toma conciencia de su esfuerzo, de sus logros, analiza sus errores³¹ y se habitúa a revisar su comportamiento ante el aprendizaje, lo que le ayuda a reforzarlo si es necesario.
- La autoevaluación respeta uno de los principios de la educación como es el principio de individualidad (Riera, 2005), atendiendo a que la evaluación se pone al servicio de cada persona según sus características. Esto permite que se respete el ritmo de aprendizaje de cada alumno y, por consiguiente, el aprendizaje pueda ser más consistente, teniendo en cuenta que el aprendizaje tiene su punto de partida en el propio individuo (Blázquez, 1998).

Castillo y Cabrerizo (2003) dedican especial atención al proceso de autoevaluación como propósito fundamental para desarrollar la autonomía del alumnado. Además hacen una especial mención a la figura del docente en la autoevaluación para conseguir tal propósito:

- El profesor debe comprometer al alumnado con su propio compromiso de aprendizaje.
- El profesor, a lo largo de toda la enseñanza, debe ayudar al alumno a adquirir un aprendizaje que le permita conseguir la mayor cuota de autonomía posible y la no dependencia del profesor. Para ello deberá ayudar a adquirir destrezas y actitudes que le generen un aprendizaje autónomo a partir de actividades, tanto de enseñanza y aprendizaje como de evaluación, recursos pedagógicos, instrumentos didácticos y de evaluación, etc.
- La autoevaluación se convierte en la regulación permanente de la enseñanza (profesorado) y la autorregulación de los aprendizajes de los alumnos.

Tal y como plantea, la función del profesorado en la autoevaluación pasa por la confianza y cesión de responsabilidad hacia el alumnado. Esto exige una práctica reflexiva sobre la enseñanza (Elliott, 1986) por parte del profesorado. Sin embargo, en muchos casos los miedos y la desconfianza del profesorado a la hora de llevar a cabo procesos de autoevaluación es evidente. Ross (2006) pone de manifiesto los miedos

³¹ Véase en Leplat y Pailhous (1974).

que tienen los docentes a la hora de utilizar la autoevaluación por el miedo a que el alumno pueda “hinchar” su nota.

Asimismo, Fermin (1971) se refiere al principio de autocontrol³² debido a que muchos profesores no lo aplican con “plenitud” por la desconfianza que les provoca el alumnado. Por esta razón, y en línea con lo que plantean Bouffard y Narciss (2011), se hace necesario desarrollar este modelo de evaluación para obtener un mayor conocimiento sobre los beneficios y riesgos que puedan aparecer en su tratamiento.

Pretendemos, a tales efectos, dejar constancia de que la autoevaluación puede ser un medio para conseguir uno de los objetivos de la educación, como es la autonomía del alumnado, mediante la participación del alumno en su propio proceso de evaluación. La autoevaluación es un instrumento apto y válido para todas las edades y etapas educativas, puesto al servicio de docentes y alumnos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y, sobre todo, para construir el camino hacia la búsqueda en el desarrollo de la autonomía del alumnado.

³² Concepto que se aplica al traspaso que hace el profesor al alumno sobre la evaluación, en nuestro caso la autoevaluación.

Capítulo 2. La autoevaluación y la autorregulación de los aprendizajes

La autoevaluación, entendida como la modalidad de evaluación que permite al alumnado valorar su propio aprendizaje, tiene y debe cumplir con los principios pedagógicos de la evaluación y, en este caso, con los planteamientos atribuidos a la evaluación formativa.

Cuando hacemos mención directamente a tales propósitos, tenemos que hacer el esfuerzo de entender que la evaluación deja de tener un carácter sancionador y pasa a ser un proceso de análisis y mejora puesto al servicio de alumnos y profesores. En nuestro planteamiento personal, la autoevaluación, pasa a ser un proceso de retroalimentación permanente en el que el alumno progresivamente va construyendo su propio sistema de aprendizaje. Sin embargo, no nos basta con concebir la evaluación como una manera sistemática y procesual que tiene el objetivo de regular el proceso de enseñanza y aprendizaje -aspectos importantes en toda evaluación formativa-, sino también como una forma de trasladar la regulación del aprendizaje al propio alumno-, a diferencia de la evaluación formativa, en la que tal regulación recae exclusivamente en las manos del docente.

La autoevaluación debe comportar la autorregulación de los aprendizajes, es decir, el alumnado debe llegar a tomar consciencia de sus propios errores para poder ajustar sus acciones y estructuras de pensamiento en cada momento del proceso educativo. Por este motivo, la autoevaluación no solo cumple con los principios pedagógicos de la evaluación formativa, sino que también se apoya en los planteamientos de la llamada evaluación formadora. En este caso, la regulación de los aprendizajes se traslada al alumnado, siendo la autoevaluación una herramienta clave para todo el proceso.

Asimismo, podemos decir que la autoevaluación, como estrategia de aprendizaje, facilita la construcción del propio aprendizaje del alumnado (autoaprendizaje) sosteniéndose en la teoría de que el alumno no solo es capaz de valorar sus propias acciones, sino que, además, es capaz de orientarlas y reorientarlas en función de los objetivos marcados.

Para que todo ello pueda llevarse a cabo con garantías el profesor tiene que facilitar al alumno todos los mecanismos necesarios para realizar esta tarea de la manera más eficiente. Esto significa no solo ofrecer al alumno la posibilidad de valorar sus propios conocimientos, sino que éste debe poder gestionar su propio error e incluirlo en el aprendizaje. La apropiación de los criterios e instrumentos de evaluación, el conocimiento y asimilación de los objetivos, y la planificación de estrategias pedagógicas son aspectos que el alumnado debe llevar a cabo para desarrollar esa capacidad de autorregulación de los aprendizajes, que va en línea con los planteamientos de la evaluación formadora. La autoevaluación un papel determinante en este proceso.

De la misma manera, es importante destacar que no solo el alumnado modifica su posición en el acto educativo. El docente también asume un cambio de rol en su función de control y pasa a ser un orientador encargado de que el alumnado pueda ejercer progresivamente el control en su aprendizaje. En definitiva, estamos hablando en facilitar, cada vez más, la búsqueda de la autonomía del alumnado y la no dependencia hacia el profesorado.

2.1 La autoevaluación entendida como regulación

La autoevaluación, como hemos expuesto en el capítulo anterior, es una apuesta pedagógica, útil e interesante, no solo de cara a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las aulas, sino también para formar a personas en la responsabilidad, en el análisis crítico y, sobretodo, en la autonomía. La autoevaluación es sin ninguna duda un gran instrumento al servicio de la comunidad educativa.

Como modalidad de evaluación, lógicamente, la autoevaluación tiene y debe cumplir una serie de características educativas y, sobretodo, formativas, para que su desarrollo sea del todo satisfactorio. Por eso, además de explicitar y argumentar las bondades pedagógicas de la autoevaluación, es necesario justificarla y enmarcarla dentro de los principios formativos que debe tener todo proceso evaluativo.

Entendemos la autoevaluación como una propuesta evaluativa, coherente y factible, adaptada a los criterios formativos de la evaluación que numerosos autores han desarrollado con el paso de los años.

A lo largo de la historia se han otorgado diferentes funciones a la evaluación. Desde una dimensión más cuantitativa³³, se le ha otorgado a la evaluación una función sancionadora, de selección, acreditativa e incluso, en muchas ocasiones, penalizadora. En el polo opuesto, y desde una dimensión cualitativa³⁴, se le ha atribuido una función principalmente pedagógica, basada en la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Scallon (1988) se refiere a dos funciones que debe tener toda evaluación: por un lado, menciona la función social, encargada de verificar y reconocer el aprendizaje del alumno; y por otro, la sanción, o reconocimiento social, de los cambios producidos en los alumnos al término de una secuencia de enseñanza y aprendizaje. La función pedagógica mencionada anteriormente tiene como objetivo principal la regulación del progreso de los alumnos.

Obviamente, tal y como está planteado el sistema educativo, en el cual el alumnado debe promocionar de curso en base a la certificación de unos conocimientos adquiridos, la evaluación se hace indispensable desde un punto de vista social. Otra cosa es que el profesorado trate la evaluación únicamente con fines acreditativos y se olvide de su función pedagógica y formativa.

³³ Aquella Evaluación cuya finalidad primordial está centrada en el producto o resultado.

³⁴ Tipo de Evaluación centrada principalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza.

En el marco de la autoevaluación, que es el tema que nos incumbe, apostamos firmemente por una función pedagógica y formativa encargada de regular³⁵ y moldear el proceso³⁶ de enseñanza y aprendizaje, en la línea de Allal (1991); Blázquez (1998); Jorba y Casellas (1996); Jorba y Sanmartí (1993a, 1993b, 1994); Rosell (1996); y Sanmartí (2007). Como plantearemos más adelante, tal regulación tendrá que ser llevada a cabo por el alumnado, trasladándola a un marco de implicación de responsabilidad y compromiso hacia su propio aprendizaje.

Como plantean Allal (1980), Blázquez (1998) y Jorba y Sanmartí (1996) existen diferentes modos de regulación. Podemos concretarlos haciendo uso de diferentes estrategias y pautas que consideramos relevante destacar:

- La regulación retroactiva: Este tipo de regulación permite programar actividades después de una valoración puntual o al final de una secuencia de enseñanza y aprendizaje.
- La regulación proactiva: Permite prevenir actividades futuras de formación, orientadas a la consolidación y profundización de los conocimientos adquiridos.
- La regulación interactiva: Esta regulación se integra en la situación de aprendizaje a lo largo de su desarrollo. Se puede dar entre profesor y alumno, entre los propios alumnos, entre los alumnos y el material, etc. Como apuntan los autores citados más arriba, esta regulación va en la línea de la evaluación formativa y de la individualización de la enseñanza.

La autoevaluación cumple con la función pedagógica de la evaluación y, más concretamente, con los postulados de la evaluación formativa. Por consiguiente, lleva implícito el carácter regulador del aprendizaje y del proceso de enseñanza. Esta función pedagógica que hemos atribuido a la autoevaluación -entendiendo la autoevaluación como regulación- tiene como finalidad principal la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y ha de ser compartida y valorada por todos los agentes educativos.

³⁵ Entendemos la regulación educativa como el ajuste, control y revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje con la ayuda de diferentes acciones y estrategias educativas. Esta regulación vendrá determinada por el docente (evaluación formativa) o por el propio alumno (evaluación formadora).

³⁶ Entendemos la autoevaluación como un proceso y no como un acto final o transitorio.

Jorba y Sanmartí (1993a) comentan que cualquier dispositivo pedagógico -en nuestro caso hacemos referencia a la evaluación- que contemple la atención a la diversidad a través de las diferentes áreas curriculares debería estructurarse en función de la regulación continua de los aprendizajes. Esta regulación, según apuntan esos autores, se refiere, por un lado, a la adecuación de los procedimientos utilizados por los docentes en base a las necesidades del alumnado y, por otro lado, a la adecuación de mecanismos de autoerregulación para conseguir que el alumnado vaya construyendo un sistema personal de aprendizaje que le permita alcanzar las mayores cuotas de autonomía posible. De acuerdo con lo que plantea Blázquez (1998, p. 130), “la autoevaluación constituye, en este sentido la clave de todos los dispositivos pedagógicos.”

Esta regulación continua de los aprendizajes mencionada se basa fundamentalmente en tres aspectos (Jorba y Sanmartí, 1993a, 1993b, 1994):

- La evaluación considerada como regulación.
- La autorregulación de los aprendizajes.
- La interacción social en el aula.

Las aportaciones teóricas actuales sustentadas en un tipo de evaluación formativa, que desarrollaremos más adelante, centran la regulación del proceso de aprendizaje del alumnado en el docente. Es decir, la tarea de regular y moldear tal proceso de aprendizaje recae en manos del profesor (Rosell, 1996). A tales efectos, queremos dejar constancia que la autoevaluación se integra en aquellos modelos evaluativos que entienden la evaluación como una regulación y, más concretamente, como la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estamos de acuerdo con Giné y Parcerisa (2000) cuando apuntan que la función reguladora, o autorreguladora, que lleva implícita la evaluación debe ser prioritaria y debe estar siempre presente en cada uno de los momentos de la evaluación.

A tenor de lo que venimos planteando, la autoevaluación cumple una función pedagógica cuya finalidad principal es regular el proceso de enseñanza y aprendizaje (Allal, 1991; Jorba y Casellas, 1996; Ríos, 2004), tal y como se plantea en la

evaluación formativa, pero añadiendo y subrayando que la regulación del aprendizaje corre a cargo del alumnado -a diferencia de la evaluación formativa, en la que esa función recae exclusivamente en el profesorado. Como expresa Perrenoud (1991), si se quiere privilegiar la regulación durante los aprendizajes, es necesario que no se requiera la intervención permanente del profesorado, facilitando, así, propiciamos un escenario que favorezca la autorregulación de los aprendizajes del alumnado y la interacción social³⁷ en el aula.

Estamos de acuerdo con Jorba y Sanmartí (1996) cuando exponen que uno de los objetivos a lograr en el proceso de enseñanza es el acceso gradual de los alumnos a la autonomía en la regulación de su propio proceso de aprendizaje. De la misma manera, y siguiendo a estos mismo autores, para que esto sea viable se hace indispensable dotar al alumno de un sistema de control para poder autoevaluar este proceso. Tal y como plantea Castillo (2002), todas las actuaciones del docente irán orientadas a conseguir la regulación y la recuperación del aprendizaje por parte del alumno. En este sentido, entendemos que la autoevaluación es un mecanismo fundamental para que el alumnado pueda regular su propio proceso de aprendizaje (Allal, 1991; Jorba y Casellas, 1996; Jorba y Sanmartí, 1996; Nunziati, 1990; Paquay et al., 1990).

Para resumir, consideramos que la autoevaluación es el proceso de regulación que realiza el alumno sobre sus aprendizajes. Esta premisa nos lleva a entender la autoevaluación como un proceso que debe ser enseñado por el docente y, a su vez, aprendido por el alumno, con tal de que pueda desarrollarse a lo largo del proceso educativo. Por tanto, el docente debe promocionar esta autorregulación entre el alumnado (Andrade y Valtcheva, 2009). No podríamos estar más de acuerdo con Stenhouse (1984) cuando afirma que la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación.

³⁷ Este tipo de interacciones se pueden representar en la evaluación mediante diferentes manifestaciones de la evaluación compartida.

2.2 La autoevaluación entendida como proceso

A lo largo de la historia las sociedades han ido evolucionando de acuerdo con el desarrollo social, intelectual, científico y cultural de las personas que, al fin y al cabo, son el motor de cambio de la sociedad.

La educación, para muchos autores, es el pilar fundamental para el desarrollo social y, como tal, ha sufrido un proceso de transformación paralelo al desarrollo de las diferentes ciencias (psicología, pedagogía, sociología, antropología, medicina, etc.). Todo ello ha permitido conocer y comprender más exhaustivamente todos los procesos y relaciones educativas que se desarrollan en este ámbito.

La educación no es un acto puntual aislado que se recibe y se abandona, sino que es un proceso dinámico, continuo y, por qué no, fluctuante en muchas ocasiones. Además, entendemos y afirmamos por unanimidad que es un proceso que lleva implícito una gran cantidad de aspectos transversales que repercuten directamente en todos los estamentos y agentes sociales.

Si concebimos la educación como un proceso, y más concretamente como un proceso sistemático (Blázquez, 1990; Lafourcade, 1972) e intencionado (Coll, 1991), tenemos que hacerlo extensible a todos los elementos que forman parte de la actividad educativa, incluida, por supuesto, la propia evaluación.

La evaluación, por lo tanto, es entendida como un proceso (Castillo y Cabrerizo, 2003; Escamilla y Llanos, 1995; Fernández Pérez, 1986; Jorba y Sanmartí, 1993a; Litwin y Fernández, 1974; Mendoza, 1998; Philips, 1974; Santos Guerra, 1993c) para que quede perfectamente encajada en un marco pedagógico y formativo. Jorba y Sanmartí (1993a) apuntan que la evaluación es un proceso que recoge tres etapas: la recogida de información, el análisis de esta información, el juicio sobre el resultado de dicho análisis y, finalmente, la toma de decisiones en línea con el juicio emitido. Así, en el marco constructivista actual, donde los procesos son más importantes que los resultados, la evaluación tiene que jugar un papel muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante recordar que las evaluaciones cualitativas dan mucha importancia al proceso. Tal y como plantea Imbernón (1993), las evaluaciones cualitativas tienen como propósito valorar los procesos de la intervención educativa, mientras que las evaluaciones cuantitativas, basadas en la utilización de procedimientos metodológicos para la cuantificación de las observaciones con su pertinente tratamiento estadístico, se centran en el resultado o producto. Siguiendo a este mismo autor, la evaluación cualitativa proporciona una gran retroalimentación para todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto para la tarea docente como para la del alumnado.

Coll et al. (1993) hablan, en este planteamiento constructivista, sobre la importancia de la evaluación entendida como un proceso de regulación, ya que ayuda al alumno en su actividad de aprendizaje y en la de metacognición de dicho proceso. Es decir, ofrece al alumnado la posibilidad de reflexionar sobre lo que el docente le presenta y, a su vez, de usar el conocimiento (Trillo, 2001) en una situación de aprendizaje. De la misma manera, Ríos (1997) hace mención al carácter procesual de la evaluación, añadiéndole la función reguladora de los aprendizajes.

Desde esta perspectiva constructivista, la evaluación no puede verse como un acto aislado (Laveault y Fournier, 1990), sino que debe ser parte del proceso que permita orientar el aprendizaje de los alumnos y mejorar los procesos de enseñanza para los profesores. En definitiva, la evaluación tiene que resultar un acto de aprendizaje por sí misma. Tal aprendizaje necesita de la participación activa de quien aprende (Álvarez Méndez, 2001). La tarea del alumno resulta, pues, imprescindible en este aprendizaje. De ahí que debamos revisar, como apunta este mismo autor, los papeles que tradicionalmente ha interpretado el alumno en el proceso educativo y, por consiguiente, en la evaluación.

La autoevaluación se sustenta y se entiende bajo los principios del constructivismo, forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y permite cumplir con la función reguladora que anteriormente hemos destacado. La autoevaluación es un proceso, no debe ser entendida como un acto aislado o como una actividad transitoria. Como proceso debe ser aprendida y a su vez enseñada, y debe cumplir con las fases propias de la evaluación (inicial, formativa y sumativa) a fin de respetar todo el proceso educativo. Estamos de acuerdo con Giné y Parcerisa (2000) cuando apuntan que la función reguladora -o autorreguladora en el caso de la

autoevaluación- debe ser predominante en la evaluación, tanto si se trata de evaluación inicial, formativa o sumativa. La autoevaluación exige transparencia (Santos Guerra, 1993c) a lo largo de todo el proceso y en cada una de sus fases para, así, poder implementarse y desarrollarse de manera coherente y pedagógica, tanto para el alumno como para el docente.

La autoevaluación es un proceso que, como hemos comentado, necesita ser bien enseñado por parte del docente para que el alumno pueda beneficiarse de su valor formativo. Debemos tener presente que el alumnado puede encontrar dificultades a la hora de llevarla a cabo porque, tal y como apuntan Castillo y Cabrerizo (2003), no está acostumbrado a utilizar la autoevaluación, que fácilmente puede distorsionarse. Por ello, el docente debe facilitar ese proceso al alumno e involucrarle en el seguimiento de su propio proceso de aprendizaje (Collier, 2011).

Álvarez Méndez (2001) argumenta que quien evalúa con una intención formativa desea conocer la calidad de los procesos y los resultados, ya que evalúa para conocer, con el objetivo de asegurar el progreso formativo y la formación integral de las personas que participan en los procesos educativos. De la misma manera, estamos de acuerdo con Coll et al. (1993) cuando, desde una perspectiva constructivista, apuntan que, a pesar de beneficiarse de su función pedagógica implícita, la regulación de la evaluación puede presentarse como un obstáculo porque el alumno depende excesivamente del profesorado, lo que muchas veces provoca que la evaluación se preocupe en exceso por determinar el grado de consecución de los conocimientos adquiridos por los alumnos (Santos Guerra, 1988).

La autoevaluación comparte uno de los principales criterios constructivistas de la enseñanza: la defensa de que el alumno es el principal protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este hecho, trasladado a la autoevaluación, equivale a que el alumno sea el personaje principal del proceso de regulación de su aprendizaje, sin depender de la función reguladora del docente. De esta manera, el alumno construye su propio aprendizaje a partir de sus conocimientos previos, sus aciertos y errores, sus progresos y dificultades, y su interacción con el medio. En definitiva, podemos trasladar uno de los principales propósitos de la educación a la autoevaluación, afirmando que aprender a aprender es también aprender a autoevaluarse.

La autoevaluación entendida como proceso beneficia tanto a alumnos como a profesores. Así, los alumnos aprenden a regular su propio proceso de aprendizaje e, implícitamente, a comprender su aprendizaje (Allal, 1980). Por su parte, el profesorado puede regular la enseñanza y su papel interventor de acuerdo con el progreso del alumnado. De acuerdo con lo que venimos repitiendo en numerosas ocasiones, el docente debe enseñar al alumno a autoevaluarse. Esto significa que su función a lo largo de todo el proceso de autoevaluación pasará por guiar, orientar y facilitar al alumnado todas las herramientas necesarias para que pueda llevar a cabo este proceso con garantías.

En suma, la autoevaluación permite, por un lado, regular la tarea docente en la enseñanza de la autoevaluación y, por otro lado, permite al alumnado autorregular y valorar su propio aprendizaje, todo ello en el marco de la autoevaluación concebida como un gran proceso de aprendizaje. En la siguiente figura se presenta la autoevaluación entendida como regulación y como proceso:

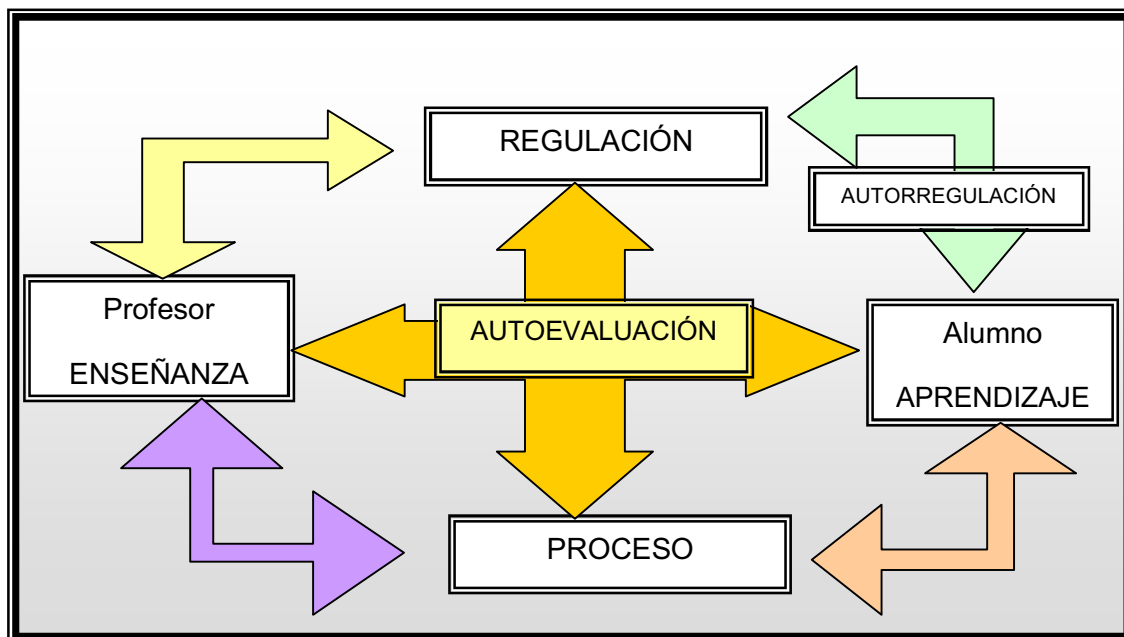


Figura 4. La autoevaluación como proceso y regulación (elaboración propia)

Estamos de acuerdo con Mauri y Miras (1996) cuando plantean que la evaluación es un elemento indispensable para regular la intervención docente a lo largo del proceso y que, a su vez, es un elemento esencial para que el alumno pueda regular su propio proceso de aprendizaje. En nuestro caso, la autoevaluación, la autorregulación del proceso de aprendizaje, permite la regulación de los procesos de

enseñanza. Al fin y al cabo, lo que se pretende con la autoevaluación es regular un proceso multidireccional (Fernández Calero y Navarro, 1989) en el que alumno y profesor van en la misma dirección y persiguen un objetivo común.

2.3 La autoevaluación formativa

Consideramos relevante poder enmarcar la autoevaluación dentro de los planteamientos formativos y constructivistas todavía vigentes de la evaluación. Además consideramos relevante poder atribuir a la autoevaluación una serie de características implícitas en la evaluación formativa que tienen especial relevancia en su desarrollo, siguiendo lo sugerido por diferentes autores (Allal, 1980; Blázquez, 1998; Bloom, 1971; De Ketele, 1984; Díaz Lucea, 2005; López Pastor, 2007; Rodríguez Diéguez, 1979; Rosell, 1996; Scallon, 1988).

En primera instancia, deseáramos contextualizar el significado que tiene la expresión *formativa* en el marco que nos ocupa. Podemos atribuir dos significados a la evaluación formativa: el primero es el que está relacionado directamente con la enseñanza, concretamente con la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje, que el profesor se encarga de desarrollar; el segundo alude al carácter pedagógico de la misma, orientada a la formación y desarrollo integral del alumnado. De este modo, defienden Mauri y Miras (1996), la evaluación no podrá considerarse una evaluación auténticamente formativa hasta que no dé como resultado una autoevaluación reguladora del aprendizaje y de la actividad del alumno. Para Clark (2012) una evaluación formativa conlleva una regulación de los aprendizajes del alumnado y, por consiguiente, una autoevaluación de los aprendizajes.

Apostamos por una autoevaluación formativa porque, en primer lugar, cumple con la función reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje -en nuestro caso traspasando al alumno la tarea de realizar dicha regulación en el aprendizaje- y, en segundo lugar, porque tiene una finalidad puramente pedagógica, orientada a la búsqueda de autonomía y desarrollo personal del alumnado.

Delgado y Oliver (2009) recogen el término autoevaluación formativa atendiendo a que el alumnado participe en la evaluación individualmente; pueda

desarrollarse en cualquier momento del aprendizaje; el alumno reciba un retorno de su proceso de aprendizaje; y, finalmente, la autoevaluación formativa conste de cierta periodicidad para, así, constatar el nivel de aprendizaje adquirido. Estamos de acuerdo con Álvarez Méndez (1993) cuando apunta que todo aprendizaje que no implique la autoevaluación de la actividad a aprender no es formativo.

El concepto de evaluación formativa fue desarrollado por Scriven (1967) para designar la evaluación de los instrumentos de enseñanza. Posteriormente Bloom (1971) relaciona la evaluación formativa con los procedimientos utilizados por el docente para adecuar su propia acción a los procesos educativos. Con el paso de los años este tipo de evaluación se ha desarrollado en el marco del alumnado y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al fin y al cabo, acorde con lo que plantea López Pastor (1999a), la evaluación formativa es la unión de tres objetos que no pueden separarse ni ser tratados de manera independiente: la evaluación del alumnado, el profesorado, y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Deseamos poner de manifiesto algunas consideraciones relevantes sobre la evaluación formativa:

- La evaluación formativa tiene como propósito mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (López Pastor, 2007), y garantizar un aprendizaje formativo.
- La evaluación formativa se considera un mecanismo de reorientación del proceso formativo (Salvador, Rodríguez Diéguez y Bolívar, 2004) y de autorregulación del propio proceso de aprendizaje.
- La evaluación formativa cumple con la función reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual modo se le puede asignar la función de refuerzo (Rosell, 1996) del proceso educativo.
- En la evaluación formativa no se pretende limitar la evaluación a una calificación del alumnado, sino proporcionar toda la información necesaria con el fin de ayudar al alumno en su aprendizaje y, al mismo tiempo, al profesor a mejorar en su trabajo (López Pastor et al., 2007).

- La evaluación formativa se caracteriza porque el docente es el encargado de analizar la información que recoge de todo el proceso educativo y es él quien modula todos los mecanismos de regulación (Blázquez y Sebastiani, 1998).
- Los tres pilares de la evaluación formativa son: la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos (Jorba y Sanmartí, 1993a).
- Los objetivos de una evaluación formativa son: orientar las decisiones para asegurar la progresión del alumnado, elegir las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los medios de regulación más acertados, informar periódicamente al alumno de su evolución, y hacer balance de los aprendizajes conseguidos por el alumno al final de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Scallon, 1988).
- La evaluación formativa requiere de una observación detallada y continua del proceso de aprendizaje del alumno (Mauri y Miras, 1996) y una valoración de dicho proceso. Al mismo tiempo esta valoración tiene que ayudar a verificar si las actuaciones van en línea con los objetivos marcados.

En síntesis, la evaluación formativa cumple con la función pedagógica de regular el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo tiene como propósito fundamental asegurar la unión entre las características de las personas que se están formando y las características propias de este sistema de evaluación.

En la autoevaluación esta cesión de responsabilidad por parte del docente hacia el alumnado tiene que materializarse. De la misma manera, la asunción de dicha responsabilidad por el alumnado deberá hacerse en las mejores condiciones educativas posibles a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Además, la autoevaluación cumple con la función pedagógica otorgada a la evaluación formativa- que ya hemos desarrollado ampliamente-, la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y, sobre todo, con el propósito de desarrollar la capacidad crítica y reflexiva en la búsqueda de la autonomía, es decir, en la formación de personas.

Apoyándonos en los pilares de la evaluación formativa, trasladamos al marco de la autoevaluación formativa los aspectos que consideramos relevantes:

- La autoevaluación es procesual (Pérez Juste y García Ramos, 1989), es decir, forma parte del proceso educativo. Como proceso debe ser enseñado y tiene que ser aprendido a lo largo del mismo.
- La autoevaluación es sistémica y continua. Por lo tanto, hablamos de una continuidad (Lafourcade, 1972; Muncio, 1971) en el proceso que permita llevar a cabo una retroalimentación constante del mismo.
- La autoevaluación cumple con la función pedagógica (formativa) propia evaluación formativa. Por un lado forma personas y, por otro, regula el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, contribuye a la regulación en la intervención de la enseñanza (Nunziati, 1990) del profesorado para facilitar el aprendizaje de la regulación al alumnado, y a la autorregulación del aprendizaje propia del alumnado (formadora³⁸).
- La autoevaluación ayuda al desarrollo formativo de los alumnos y a su autonomía. De la misma manera, la participación activa y el trabajo autónomo (Amigues, 1981) permite al alumno tomar conciencia (Perrenoud, 1991) de sus actos.
- La autoevaluación se desarrolla en los tres momentos del proceso educativo (Jorba y Sanmartí, 1992), atendiendo a los objetivos que se persiguen en cada una de las fases: al inicio, durante y al final. Por tanto, podemos decir que está integrada en el proceso educativo.
- La autoevaluación es una herramienta educativa que permite al alumno y al profesor comprobar el tipo y grado de aprendizaje conseguido respecto a los objetivos planteados (Cabero y Gisbert, 2002). Es decir, es educativa.

De todo lo presentado, recopilamos brevemente las características implícitas en la autoevaluación formativa en la siguiente figura.

³⁸ Como veremos más adelante, este concepto tiene que ver con los planteamientos de autorregulación del aprendizaje del alumnado. La autoevaluación, este mecanismo de regulación es puesto al servicio del alumno.

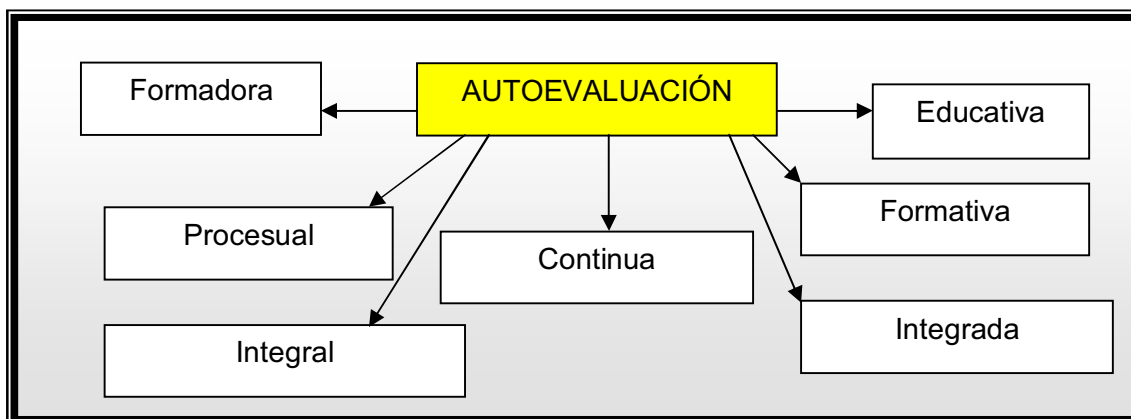


Figura 5. Características de la autoevaluación formativa (elaboración propia)

Quisiéramos detenernos en una de las características anteriormente mencionadas, concretamente en la que nos vincula al momento de la puesta en práctica. Conviene remarcar que estamos hablando de integrar la autoevaluación en todo el proceso educativo, es decir, de aplicarla durante las tres fases (al inicio, durante y al final).

Muchas veces caemos en el error de entender la autoevaluación como un acto final en la evaluación, e incluso únicamente como un acto calificador que el alumnado lleva cabo en la valoración de su propio trabajo. En estos casos la autoevaluación se utiliza como una herramienta puntual -normalmente al finalizar el aprendizaje- que el docente ofrece al alumno para valorar y calificar su propia actuación. Este tipo de actuaciones no mantienen una coherencia con los principios que sustenta la autoevaluación, ya que la autoevaluación requiere ser entendida y tratada como un proceso de regulación continua de los aprendizajes. Para que esta función se pueda llevar a cabo el docente debe enseñar al alumno a manejar la autoevaluación como una herramienta vital para su desarrollo formativo.

Por esta razón entendemos que la autoevaluación debe tener sus tres manifestaciones bien diferenciadas en relación a las tres fases del proceso educativo en que se realiza. Tal y como defienden Jorba y Sanmartí (1992), es importante, también, que sean coherentes con los objetivos que se persiguen en cada momento.

Podemos diferenciar tres modalidades de autoevaluación en función del momento de aplicación:

- Autoevaluación inicial, cuya función principal es que el alumno pueda conocer su punto de partida antes de empezar su proceso de aprendizaje. De la misma manera permite al profesor planificar las actuaciones que se van a realizar para que el alumno pueda ser el protagonista de su aprendizaje. El profesor diseña la estrategia y los procedimientos que va a utilizar para ofrecérselos al alumnado a fin de que los pueda aprender y hacerlos suyos. Recordemos que la intención es que desde un primer momento el alumno pueda tomar el mando y el control (regulación) de su aprendizaje. Este tipo de autoevaluación se llevará a cabo al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Autoevaluación formativa, cuya función principal es que el alumno pueda reconducir y regular su propio aprendizaje en relación con los objetivos planteados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor debe facilitar esta ayuda mediante instrumentos y técnicas de autoevaluación. Podemos decir que en los planteamientos de autoevaluación este tipo de regulación sucede constantemente, ya que la misión principal del profesorado es orientar al alumno hacia la autorregulación con el fin de lograr su propio aprendizaje.

- Autoevaluación sumativa, cuya función principal es que el alumno pueda verificar el logro de los objetivos planteados al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cualquier caso, debe servir como mecanismo de autorregulación para el alumnado, ya que, con la ayuda del docente, deberá establecer pautas para la mejora y el progreso de sus aprendizajes actuales y, por consiguiente, para la adquisición de aprendizajes futuros.

En la siguiente figura se muestra de manera esquemática las modalidades de la autoevaluación en función del momento del proceso educativo.

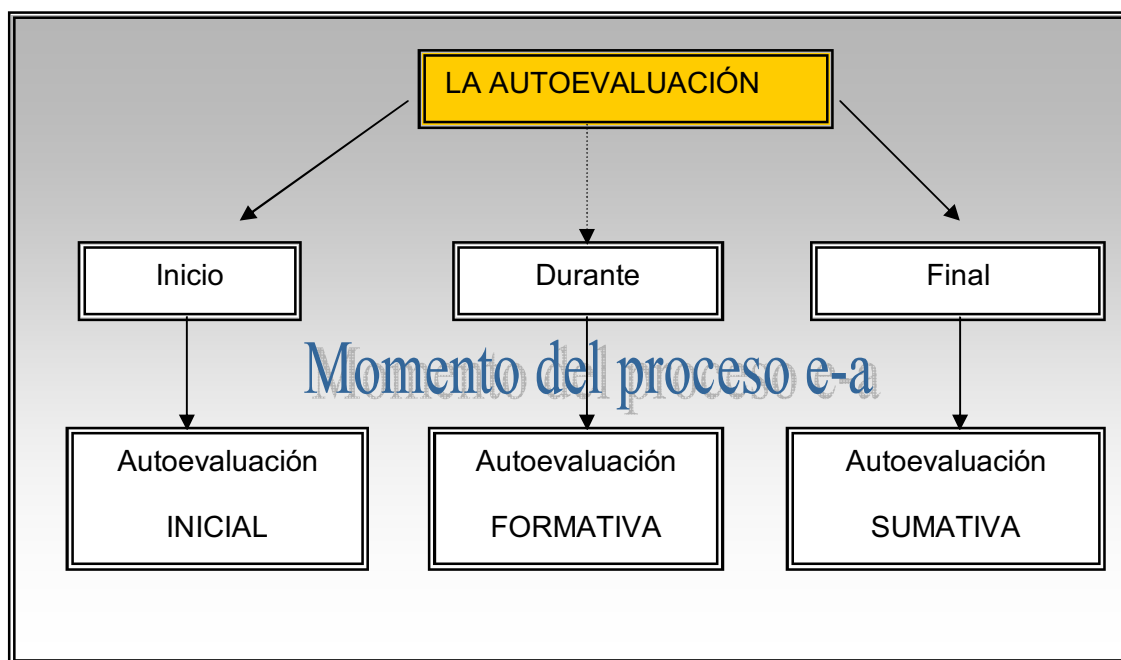


Figura 6. Modalidades de autoevaluación (elaboración propia)

En suma, la actuación docente consiste en ayudar y orientar al alumno en el desarrollo de su propia regulación del aprendizaje a lo largo de todo el proceso educativo, y en la adquisición de un aprendizaje significativo y autónomo (Trillo, 1995). Asimismo, debe facilitar en cada momento las estrategias educativas para que el alumno pueda mejorar su aprendizaje. En definitiva, podemos concluir que, en el marco de la autoevaluación, el profesor debe, en todo momento, enseñar al alumno a aprender a aprender (Paquay et al., 1990).

2.4 La autoevaluación y la autorregulación de los aprendizajes

Una de las principales características implícitas de la autoevaluación, como venimos señalando a lo largo de la presente tesis, es la cesión al alumnado de los procesos de regulación de sus aprendizajes. Es decir, en la autoevaluación se pone de manifiesto la importancia de los procesos de autorregulación que el alumnado realiza sobre su aprendizaje a lo largo del proceso educativo. Esto requiere, como hemos visto, ciertos planteamientos educativos a la hora de emprender este modelo de evaluación un tanto diferente, en cuanto al rol que debe ocupar tanto el docente como

el discente. En este contexto de evaluación el docente es el encargado de velar y facilitar al alumnado las estrategias y mecanismos necesarios para que pueda llevar a cabo este proceso de autorregulación de sus aprendizajes.

La autoevaluación es una estrategia que permite desarrollar tales propósitos. Sin embargo, debe ser enseñada, ya que no es una capacidad intuitiva ni espontánea que pueda ejercer el alumnado (Rosell, 1996). Además la autoevaluación facilita, por un lado, la regulación en la intervención docente y, por otro lado, que el alumnado pueda regular su propio proceso de aprendizaje (Rochera y Naranjo, 2007).

Entendemos la autoevaluación por sí misma como un acto de aprendizaje y, a su vez, como una estrategia que permite regular y verificar en qué medida se van asimilando e interiorizando los aprendizajes del alumnado. Tal y como plantea Angulo (2002), la autoevaluación es una experiencia de aprendizaje donde el alumnado reflexiona y le da sentido a su propio aprendizaje.

Estamos de acuerdo con Haswell (1993) cuando apunta que la autoevaluación es una gran herramienta educativa, ya que no solo permite que el alumnado exprese los cambios que experimenta desde su punto de vista y que sea consciente de que cambia, sino que, en su dimensión más formativa, también le ayuda en la evolución de sí mismo en el desarrollo personal.

De igual modo, si el modelo de evaluación -y hacemos referencia a la autoevaluación- no es coherente con los principios ético-democráticos de la educación que se promulga, en muchas ocasiones puede suponer un acto poco educativo y poco formativo para el alumnado, ya que puede generar una situación de desconcierto, malestar y desconfianza hacia esa nueva práctica evaluativa propuesta por el profesor. En esta línea, MacGregor (1993) señala que no todos los alumnos encuentran útil la autoevaluación, ya que en muchos casos les genera una situación de desconfianza y rechazo porque viene de un contexto de aprendizaje en el cual no se ha tenido en cuenta su propia participación. Nos referimos al uso de la autoevaluación como un acto aislado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Numerosos estudios y publicaciones avalan estas afirmaciones (Boud, 1995; Loacker y College, 2003; Waluconis, 1993) cuando describen que la autoevaluación provoca un rechazo y desagrado, dado que es percibida por los estudiantes como un proceso aislado y unida únicamente al error. Además la autoevaluación no solo es una actividad

intelectual o cognitiva, sino que implica una serie de aspectos emocionales y afectivos (Mauri y Miras, 1996) que no se pueden obviar ni dejar de tener en cuenta. Hacemos un paralelismo con los planteamientos de Torres (1991) sobre la aparición de un currículum oculto en las prácticas educativas y como extensión a este planteamiento de evaluación.

Retomando el tema de interés, la función más importante que puede tener la autoevaluación es ayudar a regular el propio proceso de aprendizaje del alumnado, es decir, a llevar a cabo la autorregulación. De igual manera, permite regular y ajustar la intervención docente. Cleary, Zimmerman y Keating (2006) llevaron a cabo un estudio en el área de Educación Física: el alumnado llevó a cabo un proceso de autorregulación, incluyendo la autoevaluación, en el cual se observaron mejoras significativas en el lanzamiento de baloncesto respecto a los alumnos que realizaron un aprendizaje tradicional.

Tal y como plantean Mauri y Miras (1996), la posibilidad de que los alumnos puedan ejercer la capacidad de autorregulación y de autogestión de sus aprendizajes no depende del hecho de que el profesorado esté dispuesto a ceder el control, sino de que esté dispuesto a ayudarlos a aprender. Todo ello se consigue mediante la cesión de puntos de referencia explícitos que les ayuden a autorregularse y a ser más autónomos. Es difícil conseguir que el alumnado llegue a ejercer una capacidad más autónoma si no se le facilitan buenas condiciones para ejercer tal autonomía (Norton, 2004).

Coll et al. (1993), en esta misma línea, apuntan que todas las tareas y actividades de evaluación deben atender a esta función autorreguladora a partir de una presentación previa, clara y explícita de lo que se pretende evaluar, de los objetivos que se quieren conseguir y del análisis posterior de los resultados conseguidos. Los docentes deben formar a los alumnos para que sean capaces de autorregularse a lo largo de la vida (Narciss, Koerndle y Dresel, 2011). De la misma manera, los alumnos tienen que ser capaces de hacer uso de los mecanismos de la autoevaluación, susceptibles de proporcionarles información con el fin de autorregular su aprendizaje.

Nuestro punto de referencia es la autoevaluación, un mecanismo pedagógico de aprendizaje y para el aprendizaje, una habilidad a construir (Mauri y Miras, 1996) y un punto de partida para que el alumnado ejerza su libertad para poder aprender. En este caso, y de acuerdo con Fernández Balboa (2005), un mecanismo que otorga la capacidad de poder autodeterminarse y autorregularse.

Es importante volver a destacar, como plantea Ríos (1997) –refiriéndonos a la evaluación, en nuestro caso la autoevaluación- que la orientación de los procesos evaluadores, en un marco ético-democrático, tiene que ir dirigida a la búsqueda de la autonomía del alumno; y que la orientación del desarrollo cognitivo tiene que empezar por regulaciones externas a la autorregulación del propio alumno. La autoevaluación juega un papel crucial en este planteamiento, ya que potencia un constante proceso de retroalimentación sobre la actuación del alumnado, el cual está destinado a desarrollar, también, la autorregulación de sus estrategias cognitivas³⁹.

Llegados a este punto, es importante desarrollar y ampliar conceptualmente la capacidad del alumno para regular sus aprendizajes. Estamos hablando, pues, de la autorregulación.

Nos parece muy acertada la definición que plantea Zimmerman (2000) sobre la autorregulación, asociándola con una serie de acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados, con el propósito de alcanzar y conseguir metas de aprendizaje. Por lo tanto, podemos suponer que la autorregulación del alumnado siempre traerá consigo algún tipo de connotación sobre su aprendizaje, ya sea de adquisición, de refuerzo o mejora, de reestructuración, etc.

Hugo (2008), menciona que el término autorregulación es empleado en diferentes sentidos, como son el de autoinstrucción, el de autosupervisión, el de automotivación, el de autocontrol, el de autogestión y el de autoevaluación. El denominador común de todos ellos es la promoción de la persona hacia la autonomía, ese sistema personal y autónomo que puede llegar a construir cada alumno, progresivamente, con el propósito final de aprender a aprender.

³⁹ Ríos (1997) apunta que las estrategias cognitivas están estructuradas para procesar la información y autorregular el pensamiento.

Un alumno se autorregula cuando reconoce sus dificultades y aciertos a la hora de llevar a cabo sus acciones y estrategias para el aprendizaje, pero además las gestiona y toma conciencia sobre posibles formas de pensar y actuar. En este sentido, así lo plantea Hugo (2008), no es solo el profesor quien corrige al alumno, sino que el propio alumno es quien elige supervisarse internamente, modificando y regulando sus procesos de aprendizaje.

La autorregulación del orden metacognitivo⁴⁰ es un dispositivo pedagógico en el cual la regulación recae, como estamos viendo, en manos del propio alumno o, mejor dicho, en la responsabilidad del alumnado (Blázquez y Sebastiani, 1998; Pozo y Monereo, 1999). Martín, Kulinna y Cothran (2002) manifiestan que los alumnos que ejercen la autorregulación son alumnos que se automotivan, son responsables, disciplinados y autorreflexivos.

Angulo (2002) destaca que, revisando la literatura psicológica, entre los términos más relacionados con la metacognición se encuentran el aprendizaje autorregulado y la autorregulación, significados muy próximos a los que se presentan desde un punto de vista metacognitivo. Podemos decir que los procesos metacognitivos tienen lugar cuando el alumno es capaz de autorregularse en situaciones de aprendizaje, poniendo en evidencia la capacidad para planificar, revisar y valorar sus propios actos. Por todo ello, la autoevaluación es un buen instrumento para llevar a cabo una reflexión metacognitiva y una buena estrategia para autorregular los aprendizajes.

Otero y Martínez (2006), argumentan que la autorregulación que realiza el alumnado permite conocer sus acciones y valorarlas, conocer sus posibles estrategias en relación con las tareas de tipo intelectual que se le plantean y su posibilidad de cambiarlas. Manrique (2004) propone varias estrategias para la concreción de los procesos de autorregulación, entre las que destaca la autoevaluación.

Estamos de acuerdo con Pereira (2005) cuando apunta que el aprendizaje, como producto de la autorregulación, no debe ser entendido como un proceso cerrado, sino todo lo contrario, debe ser entendido como un proceso que nunca termina, transformándose en un ciclo de construcción, reconstrucción y deconstrucción

⁴⁰ Burón (1997) asocia la metacognición al conocimiento autorreflexivo de las propias cogniciones.

permanente. En definitiva, este aprendizaje por autorregulación que defienden varios autores (Angulo, 2002; Angulo y García, 1997; Boekaerts, 1995; Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; Copello, 1998; Jorba y Casellas, 1996, 1997; Jorba y Sanmartí, 1996; Pintrich, 2000; Sanmartí, 2001; Zimmerman, 1999) no se puede separar de la autoevaluación (Nunziati, 1990).

Quisiéramos hacer un breve paréntesis para entender más profundamente la autorregulación del orden metacognitivo que estamos desarrollando. Flórez Ochoa (1999) nos comenta que la metaconciencia es la conciencia explícita de lo que se sabe, se piensa o se hace, y que cada acto de conciencia intencional y reflexiva sobre algún conocimiento se denomina “metacognición”. La metacognición no solo hace referencia al conocimiento, sino también al aprendizaje como proceso cognitivo.

Este concepto de metacognición, siguiendo a este mismo autor, se refiere a los conocimientos que las personas tienen sobre su propia cognición y que les motivan a prever y anticipar acciones. Lo relevante es la relación entre lo que el alumno sabe y lo que logra realizar para solucionar la tarea indicada. Del mismo modo, Bordas y Cabrera (2001) apuntan que la metacognición es aquella habilidad de la persona que le permite tomar conciencia sobre su propio proceso de pensamiento y realizar autorregulaciones y autoevaluaciones.

Siguiendo con esta línea de razonamiento, este proceso es continuo a lo largo de la vida, el alumno vive inmerso en un sinfín de autorregulaciones que le permiten avanzar en su conocimiento, un conocimiento que requiere la participación activa y constructiva de quien aprende (Marchesi y Martín, 1998).

¿Pero existen diferencias en aquellos alumnos que llevan a cabo un proceso de autorregulación de sus aprendizajes y los que no lo hacen? Según los estudios de Torrano y González (2004a) sobre algunas de las características de los alumnos que sí se autorregulan, se pueden destacar que:

- Conocen y saben llevar estrategias de tipo cognitivo que facilitan la atención, la organización y la ordenación de la información.
- Saben cómo planificar y cómo controlar sus procesos mentales hacia el logro de sus objetivos y metas personales (metacognición).

- Presentan un amplio conjunto de creencias, motivaciones y emociones adaptativas.
- Planifican y controlan el esfuerzo y el tiempo necesario que van a necesitar en las tareas que van a realizar, al igual que discriminan cuál puede ser el mejor ambiente para el aprendizaje.
- Muestran un mayor interés por participar en el control y la regulación de las actividades académicas.
- Son capaces de aplicar estrategias volitivas con el propósito de evitar posibles distracciones externas e internas, así como de mantener el estado de concentración, la capacidad de esfuerzo y la motivación constante en una tarea.

Además, tal y como defienden Papaioannou, Simou, Kosmidou, Milosis y Tsigilis (2009), con la autorregulación también desarrollamos objetivos relacionados con las habilidades sociales de la persona.

El comportamiento de los alumnos que llevan a cabo procesos de autorregulación requiere una serie de componentes y elementos propios de la autorregulación. Estos se sustentan, según Paula (2000), en el proceso de identificación de la demanda, en la fijación de criterios y objetivos, en la planificación de la acción a realizar y la propia dirección del seguimiento de dicha acción, en la autoevaluación de los resultados conseguidos y en la administración de refuerzo interno y externo de los resultados obtenidos.

2.5 La autoevaluación como estrategia de aprendizaje

Las personas a lo largo de la vida van construyendo y desarrollando su propio sistema de aprendizaje que se va retroalimentando con la adquisición de nuevos aprendizajes y con el desarrollo de estrategias de aprendizaje, que nos permiten asimilarlos e interiorizarlos de manera eficaz. Con este sistema de aprendizaje, que ha

ido madurando progresivamente con el paso del tiempo, los sujetos se vuelven cada vez más autónomos y menos dependientes.

Tal y como mencionan Jorba y Sanmartí (1996), uno de los principales objetivos del proceso educativo es el acceso progresivo de los alumnos a la autonomía, materializado en la regulación de su propio proceso de aprendizaje. Se hace necesario dotar al alumnado de un sistema de control para evaluar este proceso. Uno de los elementos que puede contribuir a este proceso de construcción es la autoevaluación, considerada como una representación de las propias capacidades y formas de aprender (Allal, 1980, 1991; Jorba y Sanmartí, 1993a; Nunziati, 1990; Paquay et al., 1990).

Si deseamos que el alumno cada vez sea más autónomo, necesitamos formarlos en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje (Nunziati, 1990). Como apuntan Jorba y Casellas (1997), para conseguir este propósito una buena estrategia didáctica es enseñar al alumno a que pueda regular sus propios procesos de aprendizaje (autorregulación) y pueda ir construyendo su modelo personal de acción.

Castillo y Cabrerizo (2003), añaden que la autorregulación se basa en la autoevaluación, y trasladan al alumno la necesidad de reflexionar sobre las modificaciones que tiene que introducir para conseguir un determinado objetivo o propósito, y a su vez de seleccionar las estrategias necesarias que le permitan actuar en consecuencia. A medida que el alumno va avanzando en su capacidad de autorregulación, consigue más autonomía en su propio aprendizaje. Como plantean estos autores, la autoevaluación, la autorregulación, el autoaprendizaje y la autonomía personal son pasos sucesivos, que tienen como propósito mejorar el desarrollo formativo del alumno.

En la siguiente figura se presenta la relación que se establece entre la autoevaluación y la autorregulación de los aprendizajes.

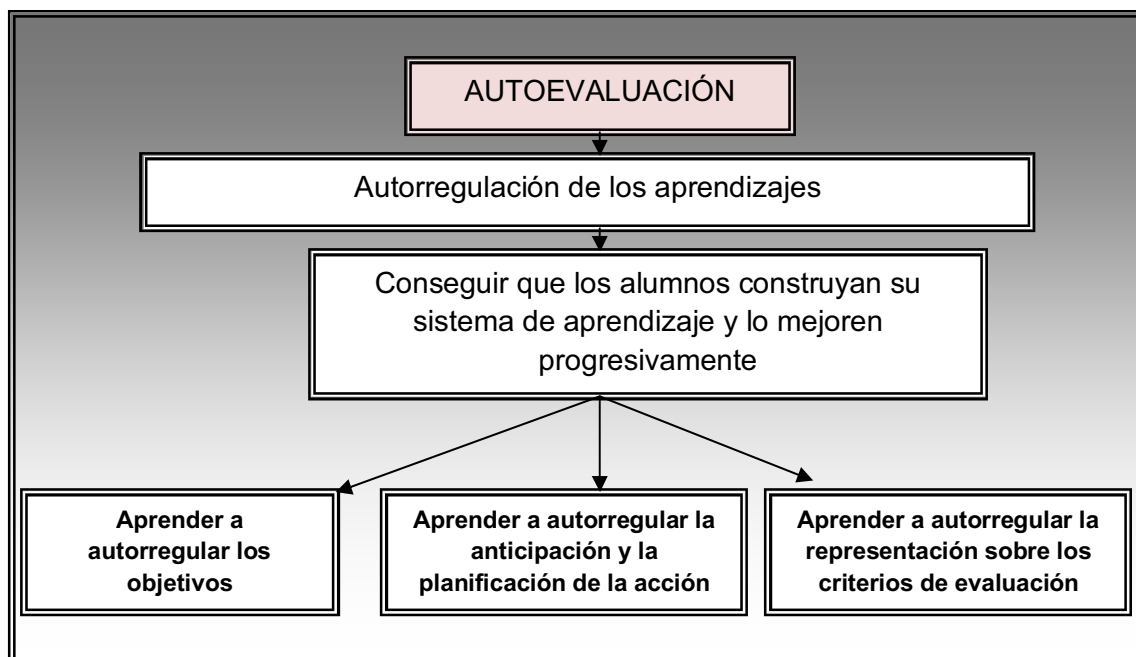


Figura 7. Relación entre autoevaluación y autorregulación de los aprendizajes.

Adaptado de Castillo y Cabrerizo (2003)

La autoevaluación se convierte en una estrategia de aprendizaje para la regulación del autoaprendizaje del alumnado. Gayo, Fernández y Torre (2002) llevaron a cabo un estudio con estudiantes de matemáticas sobre el uso de herramientas de autoevaluación *online* como método de autoaprendizaje. Sus posteriores conclusiones pusieron de manifiesto que el uso de la autoevaluación facilitaba el sistema de autoaprendizaje de cada alumno, concretamente en la asimilación y comprensión de los conceptos de carácter más teórico. La autoevaluación es una buena estrategia de aprendizaje para que el alumno aprenda no solo a autoevaluarse, sino a aprender, y para que pueda ser más autónomo en la adquisición de nuevos y futuros aprendizajes.

Meirieu (1992), define las estrategias de aprendizaje como el conjunto de las operaciones realizadas por una persona, con el propósito de conseguir un aprendizaje estabilizado; en definitiva, aquellas acciones y procedimientos que realiza el alumnado para construir su propio aprendizaje.

Entendemos la autoevaluación como una estrategia de aprendizaje, puesta al servicio de la educación, con el propósito de mejorar los procesos de aprendizaje que

llevan a cabo nuestros alumnos. Tal y como plantean Jorba y Sanmartí (1996), la autoevaluación se muestra como una estrategia de aprendizaje para favorecer que el alumnado pueda tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje y, como no, para que él mismo lo pueda regular. Esta estrategia de aprendizaje, siguiendo a estos mismos autores, pretende conseguir la implicación del alumnado en la gestión del proceso, de los instrumentos de evaluación y de la regulación.

Ramírez, Herrera, Herrera Ramírez y Herrera Clavero (2003) hacen mención de las estrategias del aprendizaje autorregulado, como un conjunto de acciones y procesos que están encaminados a la adquisición de información, lo que implica destrezas que incluyen la participación, el propósito y la percepción instrumental del propio alumno.

Algunas de las estrategias de aprendizaje más significativas, según Zimmerman y Martínez Pons (1986), son la autoevaluación, la organización y transformación, la planificación de metas, la búsqueda de información, la toma de control de apuntes y notas, la estructuración ambiental (espacio-temporal), el ensayo y la memorización, entre las más destacadas. Estos mismos autores han llevado a cabo la elaboración de un procedimiento⁴¹ de control para medir el uso de las diferentes estrategias de aprendizaje que utiliza el alumno y su eficacia en el aprendizaje. Es decir, un instrumento para medir las correlaciones entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia en el uso de las mismas.

Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005, p. 3) relacionan la eficacia autorreguladora con la autoevaluación, “la eficacia autorreguladora hace referencia a las creencias sobre el empleo de procesos de aprendizaje autorregulado, tales como establecimiento de metas, autosupervisión (*self-monitoring*), uso de estrategias (*strategy use*), autoevaluación y autorreacciones (*self-reactions*)”.

Amate (2003) lleva a cabo un estudio con alumnos de educación infantil para describir cuáles son las estrategias de aprendizaje que emplean en las diferentes fases en la ejecución de una tarea de matemáticas, usando un procedimiento interrogativo como instrumento para llevar a cabo dicha evaluación. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el alumnado utiliza estrategias de carácter motriz y cognitivo, en contraposición de las metacognitivas, atendiendo principalmente a la

⁴¹ SLRIS (*Self-Regulated Learning Interview Schedule*).

edad de los aprendices. Además se pone de relevancia que estas estrategias se dan justo al iniciar la actividad y no durante la misma, ya que el alumnado, a lo largo de la actividad, focaliza su atención en resolver la tarea y no en pensar en qué está haciendo. Con esto se pretende resaltar que el alumnado, sea cual sea su edad, es capaz de llevar a cabo su estrategia de aprendizaje más adecuada que le permita autorregular ese aprendizaje. Nosotros apostamos por la autoevaluación como estrategia de aprendizaje.

Si queremos y deseamos que nuestros alumnos aprendan a aprender, se hace indispensable enseñarles a autorregular su propio aprendizaje, a través de estrategias adecuadas de las que puedan apropiarse, y la autoevaluación es, sin lugar a dudas, una de ellas.

2.6 La autoevaluación como regulación de la enseñanza y autorregulación del aprendizaje

La autoevaluación cumple con dos aspectos esenciales del proceso educativo, por un lado ejerce una regulación sobre la intervención docente y, por otro lado, permite al alumnado llevar a cabo un proceso de autorregulación de sus aprendizajes.

Es importante no perder de vista esta doble función porque tanto el profesor como el alumno juegan un papel importante a lo largo de todo el proceso evaluador.

Flórez Ochoa (1999) menciona que la autoevaluación requiere de una serie de condiciones y de enseñanza para que tenga una dimensión y sentido formativo. Entre ellas destaca:

- Sin el aprendizaje autorregulado durante el proceso de aprendizaje, la autoevaluación es una actividad poco significativa.
- La autoevaluación eficaz es la que acompaña al monitoreo, al seguimiento y a la aplicación de las estrategias y procedimientos autorreguladores del aprendizaje en cualquier área de conocimiento. Además permite al alumno

conocer en cada momento del proceso cuál es su situación, qué dificultades se le presentan y cómo resolverlas.

Este mismo autor comenta que el gran desafío para el docente es propiciar el desarrollo de conocimientos creativos y enseñar al alumno estrategias de autorregulación y control sobre su proceso de aprendizaje; es decir, que los alumnos puedan aprender a aprender y que, a su vez, aprendan autoevaluarse sobre la marcha. En esta línea, Sanmartí, Simón y Martínez (2006) comentan que este proceso de regulación continua y permanente tiene como propósito llegar al final del proceso habiendo autoevaluado y autorregulado en función de unos criterios y objetivos fijados previamente.

Angulo y García (1997) hablan sobre el control del aprendizaje por el alumnado, apuntando que este control hacia el aprendizaje requiere por su parte la apropiación de los objetivos de aprendizaje, que están íntimamente relacionados con las acciones que tendrá que realizar para su consecución. Además, estas acciones requieren la capacidad de planificación y anticipación, es decir, que el alumnado decida qué conocimientos y estrategias son las más adecuadas para llevar a cabo tales propósitos.

La autoevaluación ejerce un control directo sobre el aprendizaje y permite avanzar en la adquisición de nuevos aprendizajes. Por esta razón, como estrategia de aprendizaje tiene que ser enseñada y monitorizada a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la línea con los planteamientos de Chen (2001), el *feedback* debe ser una pieza fundamental en un proceso de autorregulación, con el propósito de desarrollar las habilidades de autoevaluación de los alumnos.

Como hemos visto recientemente, la autoevaluación supone un compromiso por parte del alumnado, y otro por parte del profesorado. El primero consiste en querer aprender a aprender, y el segundo en enseñar al alumno a que pueda aprender y a que sea capaz de asumir un mayor protagonismo y responsabilidad hacia su aprendizaje.

El docente se concibe como un guía, encargado de orientar los procesos de regulación del aprendizaje de los alumnos (Mauri y Rochera, 1997; Monereo y Castelló, 1997) y de controlar su proceso de pensar y aprender, ya que de esta

manera el alumnado será consciente de sus aprendizajes y, lo más importante, será capaz de tomar decisiones para ajustarlos a sus dificultades.

Por otra parte, hay que insistir en que la autoevaluación no es solo una estrategia de aprendizaje que facilita la autorregulación de los aprendizajes del alumnado, sino que también contribuye a ensalzar los patrones afectivo-emocionales del mismo hacia el aprendizaje. Nos referimos a la motivación que ejerce el alumnado hacia la autorregulación de sus aprendizajes. Varios autores (Borkowski y Muthukrishna, 1992; Newman, 1990; Pokay y Blumenfeld, 1990) han desarrollado diferentes teorías sobre la relación entre la motivación y el propio aprendizaje, desde el punto de vista metacognitivo. Todos ellos le otorgan un papel crucial a la motivación intrínseca que ejerce el propio alumnado en la regulación de sus propios aprendizajes. Incluso la relación que guardan las estrategias autorreguladoras del proceso aprendizaje con las variables afectivo-emocionales quedan recogidas en los estudios de Suárez, Fernández y Anaya (2005).

De igual modo, Bandura (1991) desarrolla tres tipos de variables que inciden en el aprendizaje autorregulado: las que conciernen a la persona directamente (motivación, conocimientos previos, estrategias de aprendizaje), las que se refieren a la conducta (autoobservación, autoevaluación y autocorrección) y las contextuales, que responden al entorno donde se lleva a cabo la autorregulación o el *feedback* externo.

El aprendizaje autorregulado lleva consigo dos elementos inherentes, la motivación y la metacognición (Lanz, 2006), la predisposición hacia el aprendizaje y el pensamiento sobre el propio aprendizaje. De acuerdo con Flórez Ochoa (1999), la motivación es intrínseca al aprendizaje, y no puede separarse de él ni cuando el profesor evalúa ni en los casos en que el alumno lleva a cabo un proceso de autoevaluación. En definitiva, la autoevaluación se convierte en un dispositivo pedagógico para la regulación continua y permanente de la enseñanza y del aprendizaje del alumno.

2.7 La autoevaluación y la evaluación formadora

La autoevaluación, tal y como hemos visto en los apartados precedentes, es una modalidad de evaluación formativa que atiende principalmente a al carácter regulador del proceso de enseñanza y aprendizaje, a su carácter sistémico y procesual y, como no, a su dimensión pedagógica y formadora. Pero la autoevaluación también se apoya en los pilares de la evaluación formadora (Bonniol, 1981; Jorba y Casellas, 1997; Jorba y Sanmartí, 1993a; Nunziati, 1990; Sanmartí, 2007; Scallon, 1988), principalmente porque otorga la responsabilidad al alumnado a la hora de llevar a cabo la regulación de los propios aprendizajes y, por consiguiente, de poner en marcha los mecanismos evaluadores necesarios para tal efecto.

Bordas y Cabrera (2001) sostienen que, si en la evaluación formativa es el docente el que lleva la iniciativa tanto en la información facilitada como en la información recogida, en la evaluación formadora la iniciativa parte del propio alumno y se fundamenta en el autoaprendizaje. En este caso, según estos autores, el aprendizaje está garantizado porque nace del propio alumno. La reflexión y la valoración que el alumno hace de sí mismo tiene la garantía de ser positiva.

En la siguiente tabla se resumen brevemente algunas de las características de la evaluación formativa y la evaluación formadora.

Evaluación formativa	Evaluación formadora
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Intervención docente ✚ Iniciativa docente ✚ Surge del proceso de enseñanza ✚ Proviene de fuera ✚ Repercute en el cambio positivo desde fuera ✚ Regulación realizada por el docente 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Parte del propio alumno orientada por el docente ○ Iniciativa del discente ○ Surge de la reflexión del discente ○ Proviene de dentro ○ Repercute en el cambio positivo desde dentro ○ Regulación realizada por el alumno

Tabla 2. Características de la evaluación formativa y la evaluación formadora.

Adaptado de Bordas y Cabrera (2001)

Es necesario, ahora, profundizar en el concepto de la evaluación formadora y en la relación que puede tener con la autoevaluación.

La evaluación formadora se fundamenta en un conjunto de teorías e investigaciones basadas principalmente en la Teoría de la Actividad del Aprendizaje (Talizina, 1988; Vermesch, 1979; Wertsch, 1991), sustentada por los trabajos de Vigotski y su discípulo Leóntiev, las teorías sobre las fases de la acción y la construcción de conceptos, las teorías sobre autorregulación del aprendizaje y los trabajos sobre autoevaluación. En todas ellas se pone el énfasis en las diferentes actividades que desarrolla una persona para realizar una determinada acción y, sobre todo, tratan de explicar cómo los alumnos son capaces de aprender. La ejecución de cualquier actividad es impulsada por unos objetivos y requiere de una base de orientación de la acción para poder conseguirlos. Además se pone de manifiesto la tesis de que los conocimientos adquiridos por el alumnado no deben surgir solo de la transmisión de información del docente al discente, sino que tiene que resultar una *experiencia social*, donde los alumnos puedan formar parte directa del proceso de construcción de conocimientos junto con el propio docente.

La evaluación formadora se desarrolla a partir de los trabajos sobre evaluación que estaban llevando a cabo Bonniol y Nunziati a mediados de los años 70 en la región marselesa (Francia), en los que otorgaban al alumnado un papel más protagonista y activo en su propio aprendizaje y en la evaluación. Finalmente, Scallon, en Quebec, a partir de estos trabajos, conceptualizó lo que él denominó “evaluación formadora” (en Nunziati, 1990) para diferenciarla en un primer momento de la evaluación formativa.

La evaluación formadora, tal y como su nombre indica, pretende formar a los alumnos en sus procesos de pensamiento y aprendizaje (Catalá, 2009), facilitándoles que puedan ser ellos mismos los encargados de configurar su propio sistema de aprendizaje.

Bonniol (1981) apunta que la evaluación formadora tiene como principal objetivo que el alumnado pueda llevar a cabo la gestión de sus propios errores y la regulación de sus propios aprendizajes. Además, este autor destaca la importancia de la autoevaluación para llevar a cabo tal propósito.

Sobre esta gestión que el alumno hace de su propio error en la evaluación formadora, Przesmycki (2000) afirma que la reflexión que el alumno realiza sobre su propio aprendizaje sirve de punto de partida para el autoaprendizaje. Es decir, en la medida en que el alumno se equivoca, se origina un aprendizaje, ya que se le ofrece la posibilidad de reflexionar, valorar y reconducir su error para que pueda resultar un verdadero aprendizaje. Con este planteamiento, y de acuerdo con Álvarez Méndez (1993), en la medida que un alumno aprende por sí mismo, de forma simultánea es capaz de evaluarse, en este caso sobre sus propias acciones, aspecto que facilitará y contribuirá a generar futuros y nuevos aprendizajes.

Como bien hemos mencionado a lo largo de la presente tesis doctoral, la autoevaluación debe ser una herramienta y estrategia de aprendizaje que tenga como principal objetivo la búsqueda de la autonomía del alumnado a partir de la autorregulación de los aprendizajes. Esto se traduce a largo plazo en el desarrollo de una serie de habilidades y capacidades que permiten al alumno ser capaz de aprender a aprender.

Los planteamientos descritos de la evaluación formadora facilitan el traspaso progresivo de la responsabilidad (Coll et al., 1990) hacia el aprendizaje y la evaluación del propio alumnado. Persiguen, en la misma línea de la autoevaluación, conseguir la mayor autonomía en todos los procesos de aprendizaje y en la toma de decisiones del alumnado (Pigrau, 2002).

Nunziati (1990) cuando habla de la evaluación formadora apunta que ha de entenderse como un dispositivo pedagógico, donde la autoevaluación es un elemento clave. En esta línea, Rosell (1996) apunta que la autoevaluación resulta una pieza clave de todo el dispositivo pedagógico, ya que hablamos de una autoevaluación que no solo se centra en el producto final del proceso, sino que actúa desde los primeros momentos en que se inicia el aprendizaje. El alumno tiene que ir construyendo un modelo personal de acción para aprender de manera autónoma, lo que pasa, entre otras cosas, por potenciar los mecanismos de autorregulación del alumnado.

Autores como Blázquez (1998), Jorba y Casellas (1997), Jorba y Sanmartí (1993a) y Nunziati (1990) describen una serie de elementos o fases para poner en práctica los postulados de la evaluación formadora y la autorregulación de los

aprendizajes. Todos ellos pasan por traspasar al alumnado una serie de aspectos relevantes:

- La comunicación de los objetivos fijados y la comprobación de la representación que el alumno se hace de ellos.
- El dominio por parte del alumnado de las operaciones de anticipación y planificación de las acciones realizadas.
- La apropiación de los criterios e instrumentos de evaluación por el alumnado.
- La autogestión del error.

En la siguiente figura se presenta la relación que se establece entre la evaluación formadora y la autoevaluación como dispositivo pedagógico para facilitar los procesos de participación del alumnado en su propio aprendizaje y evaluación.

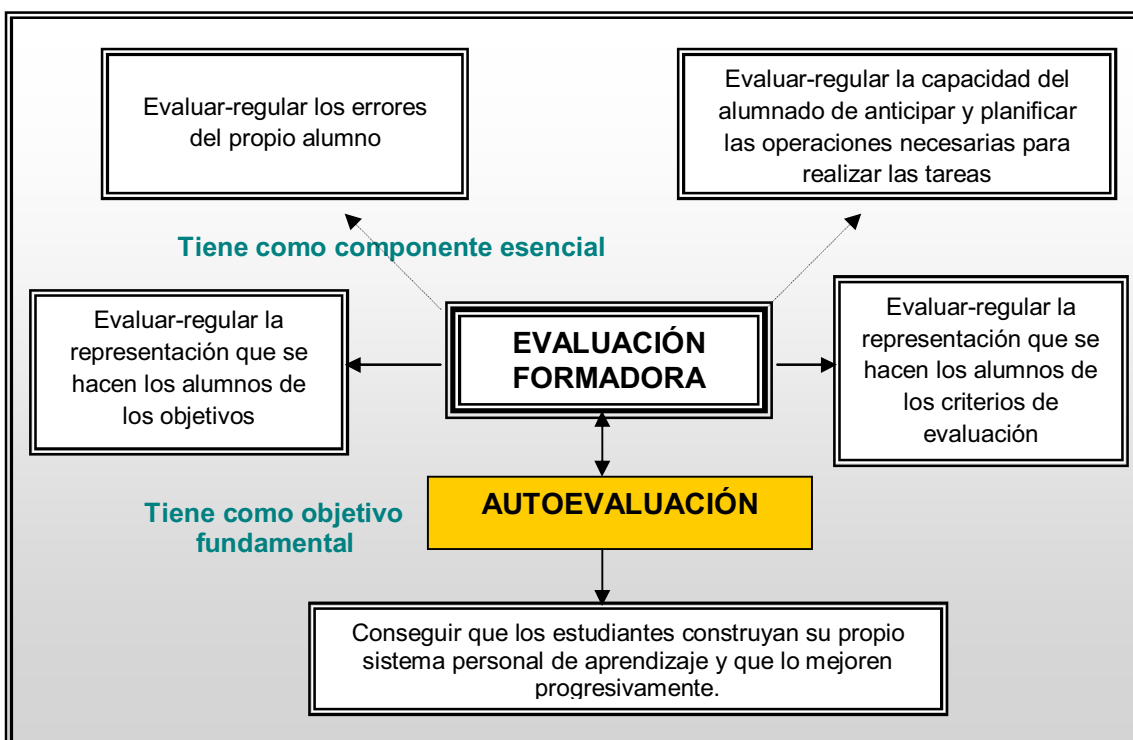


Figura 8. Evaluación formadora y autoevaluación (del Carmen, 1997)

Desde este punto de vista, tal y como lo plantea Jorba y Casellas (1997), la autoevaluación adquiere una gran importancia y debe convertirse en objetivo prioritario de aprendizaje. Jorba y Casellas (1997), Velázquez Buendía y Martínez (2004) establecen también que la coevaluación y la evaluación mutua deben ser objetos de aprendizaje para facilitar la puesta en marcha de una evaluación formadora.

El aprendizaje de la autoevaluación, según Cardinet (1988a), tiene que facilitar al alumnado la regulación de sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje y, en consecuencia, se debe convertir en un acto de responsabilidad del propio alumno (Benejam y Pagès, 1997). Se trata de llegar al final del proceso educativo habiendo autoevaluado y autorregulado (Sanmartí et al., 2006) en función de los objetivos y criterios de evaluación previamente marcados por el docente y asimilados por parte del alumnado. De la misma manera, y según lo establece Nunziati (1990), la autorregulación no se puede separar de la autoevaluación porque incluye de manera implícita la toma de decisiones.

Para que todo ello resulte posible, se requiere un compromiso del profesorado a la hora de llevar a cabo esta propuesta de evaluación y, en definitiva, de enseñanza hacia el alumnado. Esto comporta que, para que el alumno pueda apropiarse de la evaluación (Mauri y Miras, 1996), es necesario un compromiso sustancial del profesorado para facilitar en primera instancia, y posteriormente para guiar a lo largo de todo el proceso educativo, que el alumnado pueda llevar a cabo la construcción de su propio aprendizaje. En definitiva, implica cambios en la práctica educativa por parte del docente (Sanmartí et al., 2006) y una orientación de las actividades educativas (Pérez Cabaní, 1997) que facilite al alumnado la participación activa en su aprendizaje y, por consiguiente, en su propia evaluación.

No obstante, pese a la sólida base teórica que acabamos de describir, el desarrollo de la evaluación formadora halla algunas resistencias y reticencias del profesorado a la hora de llevarla al campo práctico. Estas resistencias nacen de la propia cultura evaluadora, fundamentada principalmente por la búsqueda permanente de la objetividad en las valoraciones de los aprendizajes de los alumnos y por la falta de confianza, en muchos casos, a la hora de trasladar y ceder al alumnado la responsabilidad en el acto evaluador. Esto se puede apreciar en diferentes estudios (Aracil et al., 2005; Martín et al., 2006) sobre la actuación docente y el tratamiento de la evaluación formadora.

La evaluación formadora supone subir un peldaño más respecto a los planteamientos de la evaluación formativa. No solo pasa por trasladar la regulación del aprendizaje al alumnado, sino también por facilitar al alumnado la posibilidad que pueda ejercer un control metacognitivo que le permita reflexionar, analizar, planificar y ejecutar sus acciones. En este sentido, la autoevaluación es una estrategia clave para favorecer esta reflexión metacognitiva del alumnado.

Castillo y Cabrerizo (2003, p. 118) apuntan que la evaluación formadora se fundamenta en el desarrollo de ciertas habilidades metacognitivas entre las que se destacan la autoevaluación: “autoevaluar diferentes estrategias orientadas al análisis y a la resolución de problemas”. Todas estas habilidades tienen como propósito que el alumnado pueda ser capaz cada vez más de desarrollar estrategias de carácter autónomo que le permitan aprender a aprender. Tal y como plantea Blázquez (1998), la evaluación formadora es un aprendizaje que enseña al alumnado a aprender a ver la información objetiva, a atribuirle significación, a interpretar adecuadamente los datos y a aplicar sus conocimientos a acciones concretas. En estos casos la evaluación formadora resulta una evaluación formativa para el desarrollo del alumnado.

Los planteamientos de la evaluación formadora tienen especial relevancia en el proceso actual de convergencia europea en el que inminentemente nos encontramos. En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior no solo se apuesta por los modelos evaluativos formativos y compartidos (Capllonch, Buscà, Martín, Martínez y Camerino, 2008), sino por un modelo evaluativo que fomente el desarrollo de la autonomía de las personas trasladando el máximo de responsabilidad y protagonismo al alumnado.

Parece relevante poder destacar que los futuros docentes, según los planteamientos del marco del Espacio Europeo de Educación Superior -que incide en que el alumnado pueda disponer de competencias para regular y planificar su aprendizaje individual (Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, 2007) -, podrán, en un futuro, trasladar al aula nuevas maneras de entender el aprendizaje y la evaluación, basadas principalmente en la participación directa y activa del alumnado, como medio para conseguir los mayores niveles de autonomía posible.

Consideramos que los planteamientos de la evaluación formadora, y por consiguiente el uso de la autoevaluación, no solo pueden resultar relevantes desde el punto de vista del alumnado, sino también como una modalidad de autoevaluación para el propio docente (Fuentes Medina y Herrero, 1999) y para la propia institución escolar (Álvarez Méndez, 1997).

Capítulo 3. La autoevaluación del alumnado en Educación Física

La Educación Física⁴², como materia curricular obligatoria, ha evolucionado de acuerdo con los modelos sociales que han ido imperando con el paso del tiempo. El desarrollo que han tenido en los últimos años las llamadas ciencias sociales y biomédicas ha permitido que la Educación Física haya ido configurando una línea de identidad propia, donde el principal objetivo es contribuir a la formación integral del alumnado.

En materia evaluativa hemos presenciado uno de los debates que mayor controversia ha generado entre el profesorado de EF en los últimos años. El debate surge, principalmente, porque la evaluación ha sido y es un reducto del modelo de enseñanza escogido por el profesorado, ya esté centrado en el producto final o en el proceso -este último más propio del propio currículum educativo. La imperiosa necesidad de dignificar la asignatura, de tecnificar la materia, de incrementar el estatus social del profesorado y, finalmente, de reducir al mínimo error el rendimiento físico del alumnado han contribuido a desarrollar modelos de evaluación con escaso valor formativo. Hablamos de modelos de evaluación altamente instrumentalizados, cuya finalidad principal es determinar el nivel y rendimiento del alumnado, con relación a sí mismo o con relación a un grupo de referencia, donde la objetividad es la pieza angular del mismo. Es evidente que la participación del alumnado en la evaluación y en la construcción de su aprendizaje es prácticamente inexistente, siendo el docente el único responsable de todo el proceso educativo.

Otras maneras de entender la evaluación en EF pasan, en primer lugar, por concebir la educación de un modo un tanto diferente al tradicional, como un modelo de educación democrática fundamentada en la libertad y en la responsabilidad, aspectos

⁴² De aquí en adelante EF.

esenciales en la formación de personas autónomas. A raíz de este planteamiento, se sustenta una modalidad de evaluación que permite que el alumnado pueda ser el responsable de llevar a cabo la regulación de sus propios aprendizajes. Estamos hablando de la autoevaluación. Este modelo de evaluación puede y debería ocupar un lugar en las clases de EF en cualquier etapa educativa que se presente.

3.1 Revisión de los planteamientos evaluadores en Educación Física

Uno de los temas de controversia que ha tenido mayor incidencia en el área de EF a lo largo de los años ha sido, sin duda, la evaluación, una práctica relacionada con los modelos de enseñanza establecidos por los docentes en las clases de EF.

Como bien apunta López Pastor (2004b), la evaluación en EF se integra en un marco educativo que ha sido escogido previamente, que se fundamenta en un modelo de educación (de rendimiento o educativo), en el propio currículum (programación por objetivos o currículum entendido como proceso) y en el planteamiento educativo elegido (educación democrática o educación transmisora). Tanto en un sentido limitante como prospectivo, la relación que se establece entre la evaluación y el modelo de enseñanza, y concretamente en nuestra área de interés, es relevante para poder entender cuál es el papel de la evaluación actual en EF. Parece acertado recurrir a la frase de López Pastor (2004b, p. 267): “Dime como evalúas y te diré como enseñas”.

Es importante conocer, a todos los niveles, qué tipo de evaluación se ha desarrollado a lo largo de los años⁴³ y que tipo de evaluación está imperando actualmente en las clases de EF para contextualizar nuestro planteamiento de autoevaluación, cuya premisa fundamental es la participación directa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje y, por consiguiente, en la evaluación.

El modelo de enseñanza no solo conlleva una determinada forma de afrontar el desarrollo de conceptos, de procedimientos y de actitudes hacia los alumnos, sino que, además, supone un estilo evaluador propio. Obviamente, este estilo evaluador se acompaña de unos instrumentos para su puesta en marcha que permiten hacer frente

⁴³ Chaparro y Pérez (2010) realizan un repaso histórico sobre los enfoques tradicionales y alternativos de la evaluación en EF.

a tales propósitos. Existe una relación evidente entre el modelo de enseñanza y el estilo evaluador que lleva a cabo el docente, o lo que es lo mismo, entre cómo enseña y cómo evalúa el profesor a sus alumnos.

Con el paso de los años los modelos curriculares han ido evolucionando de modelos basados únicamente en la consecución de objetivos, donde el profesor era el centro de todo el proceso educativo, a modelos más constructivistas, donde el alumno toma más responsabilidad a lo largo de todo el proceso. Como es lógico y evidente, cada área curricular ha ido evolucionando a medida que se han ido desarrollando nuevas teorías y se han podido extrapolar a la vida real, es decir, a la práctica. Por supuesto, todas ellas han sido avaladas con numerosas publicaciones y estudios pertinentes que han contribuido a su desarrollo. La evaluación, claro está, no ha estado al margen de tal transformación.

Muchas veces la relación entre la teoría y la práctica es inexistente. Podemos decir que la evaluación en el área de EF, por desgracia, se encuentra, a día de hoy, en esta situación. Existe una asintonía entre los principios educativos y el discurso teórico que se promulga, es decir, con lo que realmente sucede en las clases de EF. En muchas ocasiones, no existe relación alguna entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Además, se produce una dicotomía emocional entre lo que se piensa que se debe hacer y lo que sucede en la práctica, que ciertamente difiere de lo que se ha planeado. Esta contradicción también aparece, tal y como plantean Fernández Calero y Navarro (1989), en los autores que defienden los postulados cualitativos y que, posteriormente, llevan a la práctica planteamientos puramente cuantitativos. Muchas veces nos encontramos con creencias y actitudes fuertemente arraigadas entre el profesorado, lo cual hace más difícil que pueda producirse, además de un cambio en el planteamiento teórico, un cambio en la práctica (Zaragoza, 2003). Díaz Lucea (2005) señala la formación inicial y continua del profesorado, la propia actitud ante la acción didáctica, los constructos personales y las teorías implícitas, entre otros, como posibles aspectos causantes de la situación.

La práctica docente en EF ha ido, y sigue yendo en muchos casos, unida a un modelo de educación y evaluación tradicional (Muñoz, Vasconcellos y Lúcia, 2002), ejecutada mediante la reproducción de modelos de enseñanza ligados al desarrollo de las capacidades físicas y las habilidades deportivas. Todo ello con el propósito

fundamental de medir, comparar y clasificar al alumno en función de su rendimiento motor.

El enfoque tradicional en la enseñanza de la EF basa en el desarrollo de la condición física y el deporte, principios de rendimiento motriz (López Pastor, Monjas y Pérez, 2003). Esto se traduce en un tipo de evaluación que difícilmente puede estar orientada a comprender el proceso de aprendizaje en toda su complejidad (Hernández, 2008), ya que está orientada, únicamente, hacia el resultado final. A partir de este enfoque, cuyo origen tiene fundamento en los modelos curriculares por objetivos, se tiende a establecer una dicotomía entre la evaluación objetiva y la evaluación subjetiva (Kirk, 1990), lo que concluye en una preocupación manifiesta por defender los planteamientos de una evaluación altamente objetiva, que reduzca la mínima expresión la subjetividad y el margen de equivocación.

Sin embargo, estos planteamientos siguen presentes a día de hoy. Así lo afirma López Pastor (2000d), para quien el enfoque tradicional sigue vigente a pesar de las reformas educativas existentes. Todo ello crea un falso debate entre la mayoría de publicaciones sobre la evaluación en EF: entre la evaluación objetiva y subjetiva; entre la metodología cualitativa y cuantitativa; y entre la enseñanza que prioriza el rendimiento y la que antepone la educación (López Pastor, 1999a, 2000c).

Los aprendizajes tradicionales en EF, según López y González Maura (2002), privilegiaron el aprendizaje técnico y la reproducción de modelos de movimiento, así como una enseñanza directiva centrada en el docente y basada en la demostración-repetición, con el objetivo de homogenizar los métodos de enseñanza y conseguir una serie de automatismos en los alumnos. Un estudio realizado por Swinnen, Schmidt, Nicholson y Shapiro (1990) demostró que se daban mejores resultados cuando los alumnos regulaban sus propios errores, a diferencia cuando seguían las directrices marcadas por el docente de EF.

En la siguiente tabla se presentan algunas de las características del modelo tradicional en EF.

Métodos de enseñanza	Repetitivos, reproductivos, de imitación.
Modelo curricular	Modelo por objetivos
Evaluación	Entendida como rendimiento, clasificación, selección, objetividad, medición.
Finalidad de la evaluación	Calificar al alumno en base a su rendimiento respecto a la norma.
Metodología de la evaluación	Cuantitativa
Instrumentos de evaluación	Test y pruebas físicas

Tabla 3. Características del modelo tradicional en EF (elaboración propia)

Como podemos observar, el sistema de evaluación guarda una relación directa con el modelo de enseñanza, que está basado en un reduccionismo lineal, centrado en la consecución de objetivos, medibles y cuantificados a partir de instrumentos específicos para su desarrollo.

En referencia al sistema de evaluación del modelo tradicional expuesto, López Pastor (2000c) apunta una serie de aspectos relevantes:

- Las finalidades de la EF se reducen gravemente.
- El aprendizaje del alumnado resulta superficial y de poca relevancia.
- Se emplea como una herramienta calificadoradora.
- Es imposible transferir este tipo de evaluación sobre objetivos que presentan una mayor complejidad.
- Se estrecha la relación entre la evaluación y la búsqueda de estatus del docente de EF.

- Los instrumentos de evaluación empleados son poco adecuados a la finalidad de la EF.

La evaluación de la EF se ha caracterizado por otorgar un papel relevante al valor físico como elemento primordial de la motricidad (Contreras, 1998), lo que ha provocado un afán por hacer uso de métodos de medición para poder cuantificar el rendimiento del alumnado. El concepto de evaluación es substituido por otro mucho más reduccionista, la medición (Nelson, 1971), que en el área de EF resulta altamente eficaz porque proporciona cierta objetividad en los resultados obtenidos por los alumnos y, además, es muy útil como herramienta para la posterior calificación. Este tipo de evaluación (Popham, 1989) representa una gran cuota de poder para el profesorado hacia el alumnado, ya que, en cierta manera, está directamente relacionado con acciones descriptivas y cuantificadoras del resultado obtenido por el alumnado.

Encontramos muchos casos de términos que no han sido bien empleados en el ámbito de la EF. En la siguiente tabla, se presentan algunas de las características relevantes del concepto de medición y el concepto de evaluación propiamente establecido.

Medir	Evaluar
Expresión cuantitativa	Término básicamente cualitativo
Proceso descriptivo	Proceso de valoración
Fin en sí mismo	Es un medio para un fin
Es restringido: se concreta en un rasgo definido y procura determinar el grado o la cantidad en que es posible	Concepto más amplio: abarca todos los elementos del proceso educativo
Pretende ser objetivo e impersonal	Es susceptible de subjetividad

Tabla 4. Diferencias entre la medición y la evaluación. Blázquez (1990, p. 23)

Esta necesidad imperiosa de medir (Litwin y Fernández, 1974) viene arrastrada por la proliferación de diferentes corrientes y ciencias relacionadas con la EF, nos referimos a las ciencias biomédicas, encargadas de medir el rendimiento funcional de las personas en una acción o momento determinado. Estas ciencias aportan numerosos estudios de carácter científico con el fin de controlar al máximo los

resultados obtenidos en cada uno de los parámetros analizados. A partir de aquí empiezan a proliferar un sinfín de pruebas físico-médicas, test estandarizados y pruebas específicas para cada una de las capacidades físicas (fuerza, resistencia, velocidad, flexibilidad). La EF, muy influenciada por estas corrientes, principalmente por el rendimiento deportivo (teoría del entrenamiento) y la antropometría⁴⁴, ha integrado rápidamente los instrumentos de medición en las clases (evaluación), fundamentalmente los test de condición física y las pruebas específicas de habilidad deportiva. La orientación de la EF hacia modelos de rendimiento deportivo, hacia modelos biomédicos, e incluso hacia modelos de salud (Devís y Peiró, 1992), configura la piedra angular del tratamiento de la evaluación en EF.

Blázquez (1990), Litwin y Fernández (1995), Pila Teleña (1985, 1988), Sánchez Bañuelos (1992) y Ureña, Velandrino y Parra (1993) recogen en sus publicaciones la utilización del test de condición física y habilidad deportiva como sistema de evaluación-calificación en el área de EF, ya sea en la etapa de Educación Primaria o en la de Educación Secundaria. También podemos encontrar otros procedimientos más recientes como la evaluación de programas con indicadores educativos (Castejón, 1995, 1996a, 1996b), las pruebas físicas (Pila Teleña, 2003) o las baterías para evaluar las habilidades motrices básicas (Fernández, Gardoqui y Sánchez Bañuelos, 2007). Otros autores recogen en sus publicaciones la poca utilidad pedagógica que tienen estos test (Devís y Peiró, 1992; Arnold, 1991; Fraile, 2003; López Pastor, 1999a) en la evaluación de EF, unos test usados principalmente como herramienta de calificación del rendimiento del alumnado.

De la misma manera, Blázquez (1994) expone una serie de críticas en relación con la estructura interna del test y su adecuación como sistema de evaluación en EF:

- Tiene un objetivo únicamente estático.
- Se confunde la capacidad medida por un test concreto con las capacidades potenciales de la persona.

⁴⁴ El origen científico de los test de EF provienen de estos dos campos (López Pastor, 1999a, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d; López Pastor et al., 2006).

- No demuestran una eficacia motriz funcional.
- Prioriza los resultados obtenidos por las personas respecto los procesos.
- Utiliza la desviación de la norma como referencia a la hora de diferenciar a las personas.
- Limitan la complejidad del acto motor a una serie de múltiples factores.

La necesidad de cuantificar la *performance*⁴⁵ (Kirk, 1990) a través de estos instrumentos ha contribuido a que la evaluación en EF ponga énfasis en la calificación del alumnado en base a estos parámetros. Estos instrumentos de evaluación, los test y las pruebas físicas, han sido los principios para calificar el esfuerzo del alumnado (López Pastor, Kirk, Lorente, MacPhail y Mcdonald, 2013).

Como bien apunta López Pastor (2007), desde hace cuarenta años, en el área de EF, las prácticas evaluativas-calificativas están condicionadas por la aplicación directa de estos test. Además el autor explicita una serie de razones y argumentos para el abandono de estas prácticas, entre los que destaca:

- La revisión bibliográfica realizada sobre las críticas referentes a los test de condición física en EF.
- Los test sólo van orientados hacia el rendimiento físico. Tendrían que mantener cierta coherencia con lo que el docente enseña y con lo que luego se practica en clase.
- La imposibilidad de integrar los test con objetivos de aprendizaje que requieran un mayor grado de complejidad y elaboración.
- La calificación como un elemento condicionante de los supuestos procesos de aprendizaje de los alumnos.

⁴⁵ Concepto asociado al rendimiento.

- La dudosa científicidad del modelo y la poca transferencia en las prácticas educativas.
- La búsqueda errónea de una mejora de estatus del docente a partir de la utilización de la evaluación y la calificación.
- La reducción del tiempo de enseñanza.
- La desconfianza y el miedo de incorporar otros sistemas de evaluación-calificación.
- La concepción de no evaluar todo aquello que el alumno aprende, pero sí aquello que pone en práctica.

Este tipo de evaluación en EF, preocupada por la calificación y rendimiento de los alumnos (Hernández Moreno, 1994), ha ido evolucionando desde la evaluación normativa a la evaluación criterial⁴⁶. Referente a este contexto, Gil (2004) nos habla de la evaluación tradicional en EF, que tiene como objetivo la medición del rendimiento del alumno a partir de la comparación del resultado respecto al grupo, priorizando la máxima objetividad a lo largo de todo el proceso. Según el autor, esta concepción evaluativa se traslada a la actualidad como un tipo de evaluación integrada en el proceso educativo, orientada hacia un tipo de evaluación criterial más preocupada por la resolución de problemas que por el resultado conseguido.

En la siguiente figura se describe la evolución de la evaluación en el área de Educación Física.

⁴⁶ Véase más sobre la evaluación criterial en Sales Blasco (1997); Blázquez (1990); Sebastiani (1993).

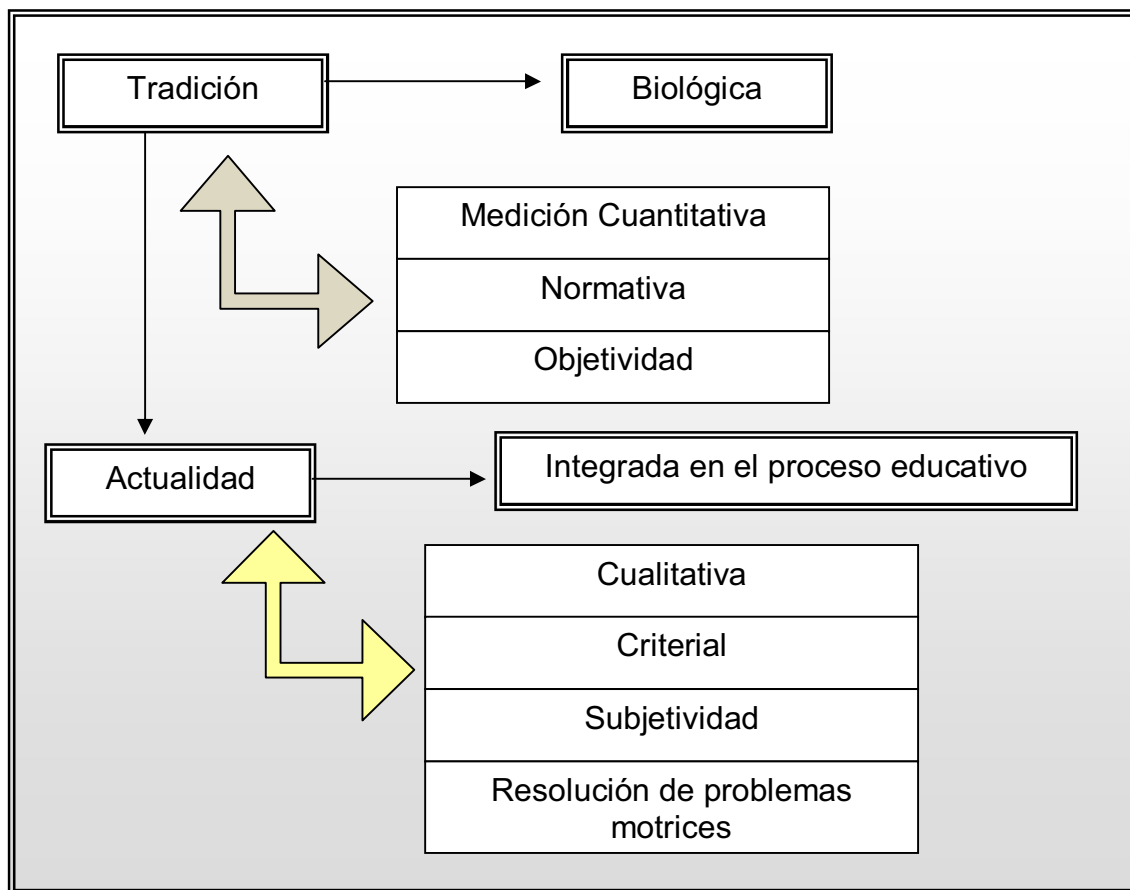


Figura 9. Evolución de la evaluación en el área de EF. Gil (2004, p. 19)

Queda claro que esta evolución de la evaluación de EF, principalmente desarrollada bajo un planteamiento de carácter teórico y las respectivas aportaciones de las diferentes materias curriculares en materia de evaluación, sigue siendo fuente de controversia. A día de hoy, los planteamientos tradicionales de la evaluación en el área de EF siguen teniendo validez en las aulas, principalmente por la resistencia del profesorado a modificar el rumbo de esta situación y a buscar planteamientos educativos y evaluativos más coherentes para los tiempos actuales, que faciliten la participación democrática de todos los agentes implicados en el proceso educativo.

De acuerdo con Devís (1996), si los profesores de EF se dedican únicamente al desarrollo de las cualidades físicas y a las habilidades técnico deportivas, haciendo uso de instrumentos de medición y control, quizás sería más acertado centrarse en el entrenamiento físico-deportivo que en la enseñanza de la EF.

El motor de cambio nace en el propio docente, al vencer esos obstáculos personales que impiden el desarrollo de nuevas formas de entender la evaluación en

EF y, por consiguiente, de entender la EF en toda su globalidad. Díaz Lucea (2005, p. 44) presenta algunos de los posibles factores que obstaculizan a los docentes para realizar este cambio en materia evaluativa:

- Las condiciones laborales de los docentes.
- El tiempo y dedicación que comporta cualquiera innovación.
- La obligatoriedad de poner una calificación al final de un proceso además de otros aspectos de tipo burocrático.
- La necesidad del logro de determinados fines sociales de la evaluación (selección, certificación, calificación...).
- La falta de un trabajo sistemático y generalizado en equipo o en grupo.
- Un cierto aislamiento del profesor en su hábitat particular.
- La facilidad de llevar a término determinados procedimientos de evaluación.
- La equívoca que evaluando de determinada manera nos equiparemos al resto de materias escolares.
- La sobresaturación de tareas y actividades que diariamente tienen que abordar los docentes.

Estos factores limitantes conducen a los profesores de EF a continuar con los planteamientos tradicionales en materia de evaluación y, en definitiva, a seguir con la dinámica de evaluación de los últimos años. Esta situación nos conduce, tal y como plantea Fraile (2003), entre otras cosas, a un proceso de desprofesionalización del profesorado.

Aunque es cierto que, poco a poco, cada vez más docentes apuestan por modelos de evaluación alternativa en EF, como las propuestas de evaluación compartida y autoevaluación (López Parralo, 2005; López Pastor 1999a, 1999b; López

Pastor et al., 2007), y que cada día hay más docentes capaces de desarrollarlos, la puesta en práctica es, quizás, el telón de Aquiles de la evaluación en EF. De acuerdo con Melograno (1997), muchos docentes de EF están a disgusto con las formas tradicionales de evaluación y desearían incorporar otras prácticas evaluativas en su día a día.

Parece acertado, habiendo analizado cuál es la situación actual de la evaluación en el área de EF, la inclusión de nuevas modalidades de evaluación comprometidas con los principios ético-democráticos que se promulgan en el sistema educativo actual.

3.2 Un camino hacia una nueva manera de entender la evaluación en Educación Física

Las prácticas evaluadoras en EF han servido durante muchos años para desarrollar modelos físico-deportivos que, sustentados por las diferentes aportaciones biomédicas, han “tecnificado” las clases de EF. El interés por mejorar el rendimiento del alumnado, la necesidad de otorgar a la EF un papel protagonista respecto a las otras materias curriculares, la búsqueda de un estatus personal haciendo uso de un profundo conocimiento en la aplicación de sistemas de control y de rendimiento deportivo, entre otras causas, han llevado la evaluación en EF, en muchas ocasiones, hacia la instrumentalización de sus finalidades y a convertirse en un procedimiento puramente coercitivo, todo con el propósito de asegurar la mayor rigurosidad del producto final.

Debido a este contexto, real y evidente, ciertamente preocupante por su escaso valor formativo y formador, se plantea la necesidad de avanzar en la búsqueda de nuevos modelos de evaluación en EF que favorezcan la participación del alumnado en los procesos evaluativos (Chamero y Fraile, 2011). Todo ello, volvemos a insistir, con el propósito de ser coherentes con los principios ético-democráticos que promulga la escuela democrática actual, donde, por un lado, el alumno debe ejercer su derecho a la libertad y, por otro lado, se debe fomentar el desarrollo de la autonomía del alumnado en cada uno de los momentos del proceso educativo. En este contexto educativo democrático, la evaluación es, lógicamente, un elemento más, a pesar de llevar una carga acreditativa y social implícita en el propio sistema educativo.

Cuando nos referimos a la participación del alumnado en los procesos de evaluación que se desarrollan en el área de EF, tenemos que hacer hincapié en el protagonismo que ejerce el alumno en la evaluación (Álvarez Méndez, 2007; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; López Pastor et al., 2003). Este protagonismo, en la práctica, se traduce en diferentes manifestaciones o modalidades de evaluación que inciden en la participación activa del discente en el acto evaluador, de manera individual o colectiva. Entre estas modalidades de evaluación podemos destacar la autoevaluación, la actividad que ejerce el alumnado manera individual a la hora de regular y valorar su proceso de aprendizaje; y la coevaluación, la valoración del aprendizaje entre iguales, en este caso entre los propios alumnos.

Cicomascolo y Riebe (2008) proponen un modelo de 5 etapas para el cambio de modelo de evaluación en EF. En este modelo el alumnado va autoevaluándose en cada una de las cinco etapas, pudiendo observar sus progresos y dificultades.

La participación de los alumnos en la evaluación, tal y como plantean Moreno, Vera Lacárcel y Cervelló (2006), lleva implícito una serie de aspectos relevantes como son la discusión, la negociación, el contrato y la confianza. Es decir, conlleva una cesión de responsabilidad del docente al discente. Estos mismos autores señalan que la cesión de responsabilidad en la evaluación en EF contribuye a favorecer un clima donde el alumno no sólo aprende a valorar su propia acción, sino también a respetar las de sus propios compañeros, entre otros aspectos.

La cesión de responsabilidad del profesorado de EF hacia el alumnado en materia de evaluación, plantea Vera Lacárcel (2007, p. 20), "se presenta como una ayuda para que los alumnos se construyan como personas, las actividades de evaluación deberán ir encaminadas hacia el autoconocimiento, la autorregulación, y la capacidad de tomar conciencia y conducirse a sí mismo". Este mismo autor argumenta, también que la cesión de responsabilidad al alumno en materia de evaluación se enmarca dentro de un planteamiento de estilos de enseñanza, donde se antepone la producción de juicios del alumnado ante la reproducción de juicios del docente con el propósito de aumentar el interés del alumnado a la hora de participar directamente en la evaluación y en su propio proceso de aprendizaje.

En un estudio de ámbito territorial realizado por Díaz Lucea (2003) sobre materia evaluativa en el área de EF, y más concretamente sobre las prácticas evaluativas de los docentes de EF en las aulas, destaca la clara divergencia que existe entre la teoría y la práctica a la hora de llevar a cabo la evaluación en EF. Es decir, entre el punto de vista teórico, lo que el docente piensa que debería hacer, y lo que finalmente acaba sucediendo en el aula. Del mismo modo, este autor advierte un cambio de tendencia y observa una pequeña transformación en el tratamiento de la evaluación en el área de EF respecto al rumbo tradicional.

Diferentes autores (López Pastor, 1999a; Díaz Lucea, 2005; García del Olmo, 2002) han defendido el carácter formativo de la evaluación en el área de EF para el alumnado, reflexionando sobre la necesidad de llevar a la práctica algún tipo de modalidad de evaluación más democrática, entre los que destacan la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida, como trampolín hacia la búsqueda de modelos de evaluación que resulten más formativos. De igual forma, según los planteamientos propuestos por López y González Maura (2002) sobre los criterios de calidad en la clase de EF, es decir, aquellos aspectos que se consideran críticos y relevantes y que aumentan el valor pedagógico de la asignatura, es necesario que la evaluación esté dotada de un carácter formativo e integral, en el que autoevaluación y coevaluación desempeñen un papel determinante.

La necesidad de fundamentar una evaluación formativa en EF ha propiciado que, paulatinamente, se abra un nuevo horizonte en materia de evaluación. Nos referimos a la evaluación compartida, la coevaluación y la autoevaluación.

En la siguiente figura se pretende diferenciar las modalidades de evaluación en el área de EF atendiendo a la participación del alumno en el proceso evaluador.

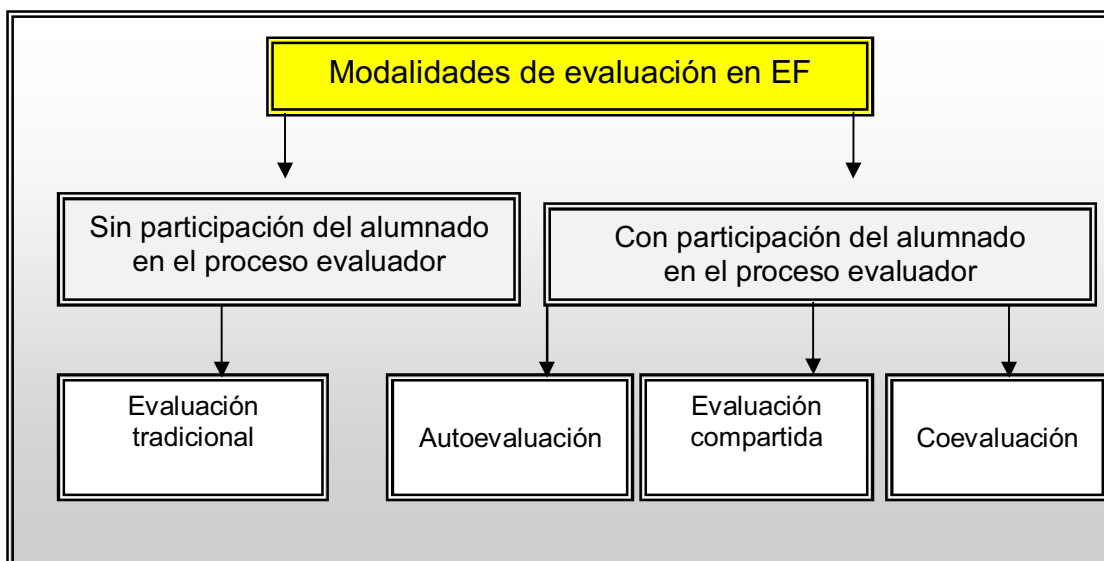


Figura 10. Modalidades de evaluación en el área de EF (elaboración propia)

3.2.1 La evaluación compartida

Sobre la evaluación compartida en EF, son numerosas las aportaciones (Fraile, López Pastor, Ruiz Omeñaca y Velázquez, 2008; López Pastor, 1999a, 2003, 2004b, 2005, 2007; López Pastor et al., 2001, 2006, 2007; López Pastor, Martínez Muñoz y Julián, 2007; López Pastor, Monjas et al., 2006; López Pastor, Monjas, García-Peñuela y Pérez, 2003; Ureña y Ruiz, 2012; Ureña, Ruiz, Alarcón, García y García Jiménez, 2008; Velázquez y Fernández, 2002) que se han desarrollado para las diferentes etapas educativas, Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado. Esta modalidad de evaluación se refiere a los procesos de diálogo entre profesor y alumno (López Pastor, 1999a, 2004b), diferenciándose de otros modelos de evaluación, como la autoevaluación y la coevaluación, que pueden limitarse a un contexto más parcial de la evaluación (López Pastor, González y Barba, 2005). Es conveniente destacar que la evaluación compartida en EF está muy relacionada con la modalidad de autoevaluación del alumnado (López Pastor, 2004b) que, posteriormente, desarrollaremos como modelo de evaluación en EF. Fraile et al. (2008) exponen que este tipo de evaluación se relaciona con la búsqueda de situaciones de diálogo y toma de decisiones posteriores a la autoevaluación o a la coevaluación, ya sea entre el alumno y el profesor, o entre el alumno y todo el grupo de clase. Por lo tanto, el uso de

la autoevaluación o la coevaluación es condición *sine qua non* para generar, posteriormente, situaciones de diálogo y toma de decisiones propias de la evaluación compartida.

La evaluación compartida apuesta por un diálogo y una toma de decisiones mutuas o colectivas (López Pastor, Monjas et al., 2003) frente a un proceso evaluativo individual impuesto que parte del profesorado, como es la evaluación tradicional. Tal y como manifiesta López Pastor (2012, p. 119), “el avanzar hacia procesos de evaluación compartida ayuda a avanzar hacia modelos de educación para la producción de la sociedad, desde la aportación que sus miembros puedan hacer, más que una educación para la reproducción social”.

A lo largo de los últimos años se han desarrollado diferentes experiencias y procesos de evaluación compartida en EF en las etapas de Educación Primaria, Secundaria y en la misma formación del profesorado, a partir de modelos de investigación-acción. Estos procesos se crean con el propósito de desarrollar una evaluación eminentemente formativa y de proporcionar nuevos instrumentos que faciliten la realización de este tipo de evaluación (López Pastor, 2007, 2009; López Pastor et al., 2007). Gracias a estas experiencias avaladas por un proceso de investigación-acción, López Pastor et al. (2007) describen una serie de aspectos relevantes en el uso de la evaluación compartida en EF. Entre ellos destacamos:

- El elevado valor formativo y pedagógico que tienen estas prácticas.
- La mejora de los aprendizajes conseguidos por el alumnado y los procesos educativos generados.
- La coherencia con los principios educativos planteados.
- La estrecha relación que mantiene con la autonomía personal del alumno, la formación de ciudadanos libres y responsables, y el fomento de una educación democrática.
- Los efectos pedagógicos positivos de acuerdo a la implicación del alumno en su aprendizaje.

- Se establece como una experiencia formativa en sí misma.
- Buen mecanismo para el desarrollo y perfeccionamiento profesional docente.

La realización de un proceso de evaluación compartida tiene cabida en cualquier planteamiento didáctico del ámbito de la EF, en cualquier etapa educativa y en cualquier contenido a trabajar, siempre que se mantenga una coherencia con los principios epistemológicos y pedagógicos que se promulgan, y siempre que, posteriormente, se pueda llevar a la práctica.

La evaluación compartida puede estar presente en diferentes ámbitos y niveles de la enseñanza de la EF. Podemos encontrar la evaluación en ámbitos muy diversos: un programa de EF para la paz y la convivencia (Velázquez y Fernández, 2002); el desarrollo de sistemas informatizados en EF para secundaria (Martínez López, 2000); el tratamiento para la resolución de conflictos (Fraile et al., 2008); el desarrollo del trabajo cooperativo en secundaria (Martínez Mínguez, 2008); la enseñanza de la expresión corporal (Learreta, Ruano y Sierra, 2006); y las habilidades motrices básicas en Primaria (Ureña, Ureña Villanueva, Velandrino y Alarcón, 2006).

3.2.2 La coevaluación

La coevaluación es otro modelo de participación del alumnado en la evaluación. En este caso la evaluación que se origina entre iguales, es decir, entre los propios alumnos. Los beneficios pedagógicos de este modelo de evaluación tienen una doble dimensión: por un lado, el desarrollo de las relaciones sociales entre el alumnado y, por otro lado, el desarrollo personal en la búsqueda de la autonomía personal. La coevaluación resulta una estrategia de aprendizaje para el área de Educación Física (Johnson, 2004).

Velázquez Buendía (1996) propone la coevaluación como recurso metodológico en la enseñanza deportiva para favorecer los aprendizajes significativos, para aumentar las posibilidades de interacción e integración social y para desarrollar la autonomía personal, la responsabilidad y la capacidad de trabajo en equipo.

La coevaluación es viable tanto en las diferentes etapas educativas como en el desarrollo de los distintos bloques de contenidos curriculares. Los trabajos y aportaciones de Díaz Lucea (2005), García Hoz (1996), Goudas y Magotsiou (2009), Perrone y Propper (2007), Velázquez Buendía y Martínez (2004), Vernetta, López y Panadero (1996), entre otros, lo corroboran. Su aplicación en la etapa de Educación Primaria (Bissonnette, 2000; Mellado, 2010; Sales Blasco, 2001) y Secundaria (Del Campo Vecino, 2002), en diferentes planteamientos educativos, como los proyectos cooperativos (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001) y en el abordaje de las discapacidades motrices (Garel, 2007) son muestras claras de su uso y desarrollo en las clases de EF.

La contribución del alumnado en los procesos de evaluación en EF pasa por la participación activa del alumno en su propio aprendizaje a partir de procesos de autoevaluación que él mismo lleva a cabo. Estamos hablando de la autoevaluación que realiza el alumno sobre sus propios aprendizajes. El modelo de autoevaluación en EF se centra en el alumno, que va asumiendo responsabilidad a lo largo de todo el proceso evaluador. Por un lado, el profesorado cede la responsabilidad en el acto evaluador al alumnado a partir de un soporte y ayuda pedagógica permanente; y, por otro lado, el alumnado pone en marcha de mecanismos de autorregulación de los aprendizajes.

Ciertamente, todo ello supone un giro de 180 grados en los planteamientos tradicionales de la evaluación en EF. Estos nuevos parámetros están orientados hacia una política de enseñanza más democrática y formativa donde el alumnado pueda jugar un papel mucho más activo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.3 La autoevaluación en Educación Física

3.3.1 La cesión de responsabilidad en la evaluación

En un estudio sobre materia evaluativa en Educación Física realizado por Moreno et al. (2006) con alumnos de edades comprendidas entre los 10 y los 11 años, se demostró que los alumnos, al finalizar la Educación Primaria, percibían la evaluación asociada al resultado final, atribuyendo el éxito o el fracaso al resultado obtenido en la evaluación. Este sentimiento, que presentaba este grupo en concreto, no es muy sorprendente en nuestra materia ya que, como hemos indicado en

numerosas ocasiones, ha existido, y todavía existe, una preocupación excesiva por medir el rendimiento y el grado de mejora que el alumno realiza a lo largo de un proceso de aprendizaje. Esta situación, en muchos casos, significa someter al alumno a un proceso técnico-burocrático, el cual es, en sí mismo, un acto puramente calificador orientado al producto final. Estamos de acuerdo con Kitts (2003) cuando apunta que la evaluación auténtica es aquella que está centrada en el alumno y no dirigida únicamente por el maestro.

Nuestro planteamiento de evaluación en EF pasa por un modelo de evaluación que permita al profesorado ceder la responsabilidad del proceso evaluador al alumnado, facilitando la participación activa y asumiendo la máxima responsabilidad y compromiso en la misma. De acuerdo con Ferrándiz (2011), la autoevaluación es un mecanismo fundamental para que el alumno pueda mejorar en autonomía personal y en responsabilidad. Lógicamente, para que tales propósitos puedan llevarse a cabo se necesita previamente un proceso formativo previo por parte del profesorado hacia el alumnado. Un proceso que debe facilitar y garantizar la máxima autonomía del alumnado y la autorrealización de la persona (Barrio, 2000) como fin educativo.

A pesar de todo, la cesión de responsabilidad en materia evaluativa no es tarea fácil, en muchas ocasiones existen reticencias internas y externas por parte del profesorado que no permiten avanzar en este planteamiento y ponerlo en práctica. Encontramos un pequeño ejemplo de este impedimento con el que nos encontramos en un estudio con maestros de Primaria de EF planteado por Vera Lacárcel y Moreno (2007). El estudio gira en torno al pensamiento del profesorado a la cesión de responsabilidad en materia de evaluación y pone de manifiesto la gran dificultad que hallan los docentes a la hora de ponerlo en práctica, a pesar de tener clara su conveniencia. El profesorado de EF tiene la llave para que la autoevaluación sea percibida de forma satisfactoria por el alumnado. Es decir, el comportamiento que desarrolla el docente en la autoevaluación condiciona el sentimiento que, posteriormente, el alumnado desarrolla hacia la autoevaluación. Así queda demostrado en un estudio de Martel, Gagnon y Godbout (2011) realizado con alumnado de Educación Primaria al finalizar el año escolar.

Nosotros apostamos por la autoevaluación como modelo de evaluación en EF, un modelo de evaluación centrado en el alumno y para el alumno, puesto al servicio

del alumno, del profesor y de toda la comunidad educativa; un modelo que respeta los principios ético-democráticos que promulga la escuela actual, donde la libertad y la responsabilidad individual son los pilares fundamentales para formar ciudadanos libres, críticos y autónomos, que sepan y puedan vivir con esa autonomía (Marina, 2004) y sean responsables de sus propios actos (Fraile, 2003); y finalmente, un modelo que valora el respeto a otras culturas. Este último punto queda reflejado en el estudio de Kellis, Vernadakis, Albanidis, Derri y Kourtesses (2010), en el cual alumnos de Educación Primaria utilizaron la autoevaluación para evaluar su comportamiento cuando se relacionaban con otros alumnos de otras culturas.

En nuestra área en particular, si lo que pretendemos es conseguir las mayores cuotas de autonomía posible en el ámbito motor, cognitivo, social y afectivo, entre otros, es imprescindible la cesión de responsabilidad de los diferentes elementos que forman el proceso educativo, lo que incluye, obviamente, la evaluación. En este sentido, la autoevaluación puede facilitar el desarrollo tanto personal como social (Goldberger y Howarth, 1993). Además, tal y como plantean Muñoz et al. (2002), la autoevaluación puede ser empleada para identificar aspectos cognitivos y afectivos que afloran en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que, en primera instancia, pueden aparecer de manera no organizada, debido a la falta de experiencia y autorreflexión del alumno, pero que, progresivamente, pueden ir adquiriendo un sentido y un significado crítico, tanto para el alumno como para el propio docente.

La autoevaluación, además de ser una herramienta pedagógica tanto para el docente como para el discente, también contribuye a mejorar el estatus de la Educación Física (Henninger y Carlson, 2011).

3.3.2 La autoevaluación: un proceso formativo y formador para el alumno

Queda claro que la cesión de responsabilidad debe ir acompañada de un proceso formativo previo desde las primeras etapas educativas, formando al alumno en la adquisición de estrategias de autoaprendizaje, la autorreflexión, la autovaloración y la autocalificación, aspectos que le permitan tomar conciencia y capacidad de decisión sobre sus propios actos. Por tanto, la autoevaluación requiere un ajuste progresivo (Navarro, 2002) y gradual para que su desarrollo pueda realizarse de forma eficiente.

La función del profesor de EF en este planteamiento de autoevaluación es muy importante para poder formar a sus alumnos en autogestión y autogobierno. Esto significa, entre otras cosas, seleccionar y crear entornos de aprendizaje a partir de estrategias didácticas y pedagógicas que impliquen directamente al alumnado y lo hagan partícipe en el análisis, reflexión y toma de decisiones de su propio aprendizaje. Para ello, el profesor de EF debería tratar de:

- Programar a conciencia los contenidos y objetivos a enseñar a los alumnos, optando por contenidos y objetivos que faciliten la participación activa del alumnado y, sobre todo, relacionados directamente con la evaluación. Todo ello deberá ir orientado hacia la búsqueda de autonomía personal del alumnado (Timón, 2004).
- Hacer una buena selección de actividades y tareas motivantes y atractivas para el alumnado, que le permita realizar un proceso de autorreflexión constante. Perrotta (2011) propone actividades de autoevaluación de carácter lúdico con alumnado con discapacidades para mejorar el juego individual y de equipo, así como para estimular las relaciones emocionales y sociales.
- Facilitar al alumnado instrumentos y herramientas de autoevaluación que le permitan, por un lado, conocer sus progresos y dificultades y, por otro, tomar decisiones para orientar sus actuaciones futuras.
- Implicar activamente al alumno a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de que asuma la mayor responsabilidad posible, fruto de un proceso de motivación intrínseca. Como bien indica Invernó (2004), de nada servirá el uso de la autoevaluación para apelar a la autonomía personal del alumnado si su implicación es nula.
- Facilitar al alumnado estrategias de autoaprendizaje que permitan a cada alumno configurar su propio estilo de aprendizaje y dotarlo de más autonomía. Lógicamente, esto pasa por apostar, por parte de los docentes, por estilos de enseñanza más participativos y reflexivos. Kolovelonis, Goudas y Gerodimos (2011), en un estudio realizado con alumnos de Educación Primaria con

lanzamientos de baloncesto, en el que se utilizaron estilos de autoenseñanza y enseñanza recíproca, observaron que el alumnado obtenía una mejora de rendimiento y aprendizaje altamente satisfactorios.

- Diseñar criterios de evaluación que puedan ser adquiridos por el alumnado y tengan coherencia con los objetivos planteados. Las negociaciones y discusiones entre alumno y profesor de acuerdo con los criterios de evaluación (Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999) deben estar presentes a lo largo de todo el proceso de autoevaluación.
- Enseñar al alumnado a gestionar la autocalificación. Que el alumno pueda culminar por sí mismo el proceso evaluador es una muestra de coherencia y confianza.

Con todo esto, hablamos de un modelo de autoevaluación en EF que debe cumplir con los criterios de calidad educativa⁴⁷, que debe ser coherente y estar alineado con todos los elementos que forman parte del proceso de educativo. Solo así se obliga al docente a reflexionar sobre su concepción educativa antes de su puesta en práctica.

A pesar de que inicialmente pueda parecer contradictorio, en la autoevaluación el docente juega, en primera instancia y a lo largo de todo el proceso educativo, un papel fundamental de apoyo, asesoramiento y formación hacia el alumnado y hacia sí mismo. Tal y como plantean Casallas y Sierra (2007), en este contexto el docente tiene la obligación de educarse a la vez que educa a sus propios alumnos.

3.3.3 La autoevaluación en EF: lejos de un procedimiento pasajero

Como hemos apuntado anteriormente, se hace necesario entender la autoevaluación en EF no solo como un modelo de evaluación que fomente la participación activa del alumno en la valoración de sus propios aprendizajes, sino también como una manera de entender el proceso educativo en toda su globalidad, en coherencia con el modelo educativo que se desarrolle. Martínez et al. (2006) destacan

⁴⁷ Los criterios de calidad educativa descritos por López Pastor (1999a) son el criterio de adecuación, el criterio de relevancia-veracidad, el criterio formativo, el criterio de integración y el criterio ético.

que la autoevaluación exige, además de una cesión de la evaluación hacia el alumno, un análisis sobre todos los elementos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje:

“La autoevaluación implica algo más que un simple traspaso de juicios de valor hacia los verdaderos protagonistas del proceso: el alumnado. Supone una profunda revisión de los propósitos y los procedimientos desde los que partimos, una selección y distribución de los contenidos más significativa, una metodología abierta, participativa y creativa, a través de la cual trataremos de desarrollar las diferentes propuestas didácticas y cómo no, una (auto) evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que conlleva una reestructuración y adecuación del resto de componentes y, por tanto, una transformación en la forma de pensar-entender-plantear-proponer-evaluar la Educación.” (Martínez et al., 2006, p. 430)

Estamos de acuerdo con Blázquez (1990) cuando apunta que la participación del alumnado en la evaluación constituye un reflejo del grado de participación que tiene el alumno en el conjunto total de todos los elementos que forman el proceso didáctico. La autoevaluación, por tanto, resulta una buena estrategia pedagógica para favorecer la participación activa del alumnado en la evaluación (López Pastor y Jiménez Cobos, 1994; Sebastiani, 1993; Velázquez Buendía, 1991) y en el proceso educativo, facilitando, como apunta Sales Blasco (2001), el asentamiento de las bases para el desarrollo de un aprendizaje autónomo.

Llegado a este punto, es importante conocer qué planteamientos y experiencias se han desarrollado sobre autoevaluación en el área de EF y, así, conocer más exhaustivamente esta modalidad evaluativa.

Ciertamente, muchos autores hablan de la autoevaluación como modalidad de evaluación que puede ocupar un lugar en el área de EF. Lógicamente, en primer lugar, hay que ver qué lugar ocupa en el proceso de enseñanza y aprendizaje y cuál es el propósito y fundamento que se le otorga a la hora de llevarla a la práctica.

López Pastor y Jiménez (1995) diferencian tres modalidades en la autoevaluación en EF: la autoevaluación del rendimiento físico y motriz, la autoevaluación como estilo de enseñanza, previamente descrita por Mosston y Ashworth (1993); y la autoevaluación como redacción personal, fruto de una

autoevaluación personal realizada por el propio alumno y materializada en forma de escrito, donde el alumno refleja, de manera personal, lo experimentado.

Por esta razón y apoyándonos en los planteamientos de López Pastor y Jiménez (1995), hemos clasificado la autoevaluación en una serie de modalidades en función del procedimiento empleado por los docentes en los últimos años.

a) La autoevaluación de la condición física:

Muchos autores recogen en sus publicaciones el uso de la autoevaluación asociándolo, mayoritariamente, al desarrollo de los contenidos físico-deportivos, íntimamente relacionados con la medición de la condición física. Es decir, este tipo de autoevaluación cubre la necesidad de cuantificar el resultado a partir de criterios tipificados en los test o baterías estandarizadas para medir el rendimiento físico, pero, en este caso, haciendo partícipe al propio alumno de la cuantificación del resultado conseguido.

La autoevaluación de las capacidades físicas (Barakat, 2005; Castejón, 1995; Méndez, 2005; Pérez Cerdán, 1992, 1994; Ruiz Navarro, 1992; Ureña, González, Hernández, Martínez y Soriano, 1997b) y de las habilidades deportivas (Dougherty, 1991) y su estrecha relación con los test (Arnold, 1991; Pila Teleña, 1988, 2003; Ureña et al., 1997b; Ureña, González, Martínez y Soriano, 1997a) han sido un modelo de autoevaluación en el área de EF.

Como podemos observar, estos planteamientos mantienen una relación directa con los postulados de la evaluación tradicional descritos en el capítulo anterior. Además, encontramos este tipo de autoevaluación aplicada como un proceso de autocalificación, donde el alumnado, conociendo el resultado conseguido, es capaz de valorar su *performance* en función de unos test claramente unificados. López Pastor (2004b) manifiesta cierto tono positivo hacia estas prácticas, ya que este tipo de autoevaluación implica, por lo menos, que el profesorado conceda una mínima cesión de confianza al alumnado en la evaluación a través del uso de instrumentos de autoevaluación (test) que permitirán a los alumnos determinar qué grado han alcanzado en su respuesta motriz. Por consiguiente, podemos decir que nos encontramos con un modelo de autoevaluación basado en la transcripción de información (de un test de

condición física) llevada a cabo por el alumno e íntimamente relacionado con prácticas calificadoras.

b) La autoevaluación como instrumento de evaluación

Haciendo una profunda revisión del uso de la autoevaluación en EF, se ha observado una clara tendencia a utilizar la autoevaluación como un acto únicamente instrumental. Es decir, la autoevaluación se asocia al uso de instrumentos de evaluación para verificar el logro de los aprendizajes. Los instrumentos más utilizados para la autoevaluación son los cuestionarios y las fichas de autoevaluación. Los podemos encontrar en las fichas de clase de varias unidades didácticas en todas las etapas educativas (Primaria, Secundaria y ámbito universitario) y de variopintas temáticas de EF, sobre educación física y nuevas tecnologías (Martínez López, 2000), resolución de conflictos (Fraile et al., 2008), o el fomento de actitudes y valores (Villar, 2002), entre otros.

Algunos de estos ejemplos los encontramos en las propuestas de Asún et al. (2003); Blández (2000); Carranza y Mora (2003); Castejón y Perona (2001); Escartí et al. (2005); Fraile (2002); Grupo La Tarusa (2001); Invernó (1998); Litwin y Fernández (1995); López Parralo (2005); Lund y Kirk (2002); Mora, Díez y Llamas (2003); Navarro (2002); Núñez y Díaz (2008); Rovegno y Bandhauer (2013); Sanz (2004); Viciano (2002).

En resumen, el acto evaluador y calificador sigue dependiendo del profesorado; sin embargo en un momento determinado de una secuencia de enseñanza y aprendizaje, el profesor puede introducir esta modalidad de autoevaluación en forma de instrumento para que el alumno valore su propio aprendizaje.

c) La autoevaluación como estilo de enseñanza y aprendizaje.

López Pastor y Jiménez (1995) señalan que la autoevaluación puede resultar un estilo de enseñanza siguiendo lo propuesto por Mosston y Ashworth (1993). Este estilo de autoevaluación, según conceptualizan dichos autores,

pretende otorgar al alumno una mayor toma de decisión, trasladándolo a un escenario de mayor responsabilidad y a una serie de nuevos objetivos (Mosston y Ashworth, 1993). El profesorado, en un primer momento, facilita al alumnado todos los recursos necesarios (Pre-Impacto) para que pueda tomar sus propias decisiones, las pueda ejecutar (Impacto) y, finalmente, las pueda revisar (Post-impacto) de acuerdo con los objetivos planteados. Horacio (2002), en esta línea, apunta al concepto de autoenseñanza asociado a la autoevaluación para conocer si el alumno ha alcanzado los objetivos.

Este estilo de autoevaluación, relacionado con la enseñanza de la misma autoevaluación, tiene que ser un objetivo prioritario para que los alumnos puedan ser formados en este tema (López Parralo, 2005), facilitándoles un clima participativo y reflexivo en todo momento.

La autoevaluación también está directamente relacionada con las diferentes formas de adquirir los aprendizajes. Tal y como apuntan Sicilia Camacho y Delgado Noguera (2002), los estilos de enseñanza guardan relación directa con los estilos de aprendizaje, por lo tanto, al hacer uso de la autoevaluación, lo interesante será ayudar al alumno a conocerse mejor, a desarrollar un sistema de autoaprendizaje eficaz y a formar su propio pensamiento crítico (Cleland y Pearse, 1995). Castañer y Camerino (1992) señalan la reflexión, el autoconocimiento y la autoevaluación como elementos a destacar en la acción pedagógica del campo motor. Finalmente, para concluir este punto, subrayaremos que este proceso de autoconocimiento que proporciona la autoevaluación puede ser muy formativo tanto para los alumnos como para los profesionales (López Pastor et al., 2003).

d) La autoevaluación como modelo de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje: la autoevaluación formativa

Nos encontramos con una última modalidad de autoevaluación, el verdadero planteamiento formativo de la autoevaluación, un modelo de autoevaluación formativa centrado, principalmente, en el proceso formativo de enseñanza y aprendizaje y en la autorregulación de los aprendizajes. En definitiva, un modelo de autoevaluación en EF alineado con los principios pedagógicos propuestos por la reforma educativa (Fraile, 2003).

López Pastor (1999a), establece el punto de referencia sobre los postulados de autoevaluación en EF en su tesis doctoral, en la cual desarrolla un conjunto de estudios de casos para las etapas educativas de Primaria, Secundaria y formación inicial/permanente del profesorado.

Varios autores han desarrollado a lo largo de los últimos años diferentes experiencias de autoevaluación desde una dimensión formativa y formadora en relación a la posición del alumno respecto a todos los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre las experiencias sobre autoevaluación formativa en EF y sobre su carácter regulador y formativo encontramos numerosas aportaciones efectuadas en las diferentes etapas educativas y con diferentes contenidos: Ballester et al. (2000); Blasco y Martínez (1994); Fernández (2002); Fernández Balboa (2005); García del Olmo (2002); López Pastor et al. (2001, 2005, 2006, 2007); Ruiz Omeñaca (2006); Trueba (2010); Ureña et al. (2006); Ureña, Ureña Villanueva y Alarcón (2008); Velázquez y Fernández (2002); Velázquez Buendía y Martínez (2004).

La autoevaluación se integra dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y es el propio alumnado el encargado de llevar a cabo la regulación del mismo gracias, claro está, a la función de soporte y orientación permanente que realiza el docente a lo largo de todo el proceso educativo. Además, parece acertado realizar un proceso de metaevaluación de la práctica docente (Navarro y Jiménez, 2012) para que pueda resultar una práctica realmente formativa.

El uso de estrategias de evaluación, y en especial la autoevaluación, mejoran la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en EF (Chróinín y Cosgrave, 2013). Podemos afirmar que este modelo de autoevaluación formativa es un modelo de evaluación factible y viable, no sólo como recurso puntual, sino también como nueva manera de entender la evaluación y todo el proceso educativo en general.

3.4 Instrumentos y técnicas de autoevaluación

Los instrumentos y técnicas de evaluación son herramientas educativas que permiten recoger toda la información relevante sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, con el fin de valorar el grado de adquisición de los objetivos planteados. Hacen referencia al método de evaluación y, por consiguiente, requieren que su selección, diseño e implementación sean adecuados a cada momento del proceso de educación, en coherencia con la clase de información que se pretende obtener y el tipo de aprendizaje sobre el cual se desea obtener información (Velázquez Buendía y Hernández, 2004). Hernández (2008, p. 179) expone que la elección del instrumento de evaluación deberá estar sujeta a:

- Los objetivos y los fines de la evaluación que se quiere realizar.
- Las habilidades intelectuales y/o motrices (si generales o específicas) que se desean valorar.
- Las propiedades o atributos del objeto: el aprendizaje; tomando en cuenta sus particularidades y sus conexiones (por ejemplo, entre lo intelectual y lo motriz).
- Los tipos de contenidos de aprendizaje que se desean evaluar en cada momento: si son los conceptuales, los procedimentales o actitudinales, o varios a la vez.
- La unidad existente entre lo cognitivo y lo afectivo, lo que como principio de formación, posibilita la realización de una evaluación integral y holística.
- Las posibilidades, potencialidades y las limitaciones de cada técnica o instrumento, lo que permite decidir a favor de una selección racional y de una combinación o complementación apropiada de estos (algo clave para asegurar cierto grado de validez en la evaluación y poder elaborar un juicio evaluativo de valor).
- Las condiciones sociales, físicas, materiales (disponibilidad de recursos) en que se realiza la evaluación, así como la preparación de los profesores (esencial).

En el área de EF en particular, tal y como hemos argumentado en capítulos precedentes, el modelo tradicional ha venido marcado por la búsqueda de la objetividad y científicidad, siendo los instrumentos de evaluación elementos esenciales en su desarrollo. Con el paso del tiempo, la dicotomía existente entre la evaluación objetiva y subjetiva ha dado lugar al uso de diferentes procedimientos de evaluación con el fin de recoger la información relevante en el momento concreto del proceso de enseñanza y aprendizaje que se ha deseado. Blázquez (1990) relaciona los procedimientos de observación con la evaluación subjetiva; los procedimientos de experimentación con la evaluación objetiva; y cada tipo de evaluación con sus respectivos instrumentos de evaluación, según se haga referencia al proceso, al alumnado o al profesor.

La autoevaluación como modelo de evaluación en el área de EF requiere de instrumentos y técnicas propias que permitan, tanto al alumnado como al profesorado, llevar a cabo su puesta en práctica, de acuerdo con las finalidades y objetivos que se persigan. El contrato didáctico, el portafolio y el autoinforme son algunos de los instrumentos de evaluación que permiten que alumnado y profesorado puedan afrontar con garantías un proceso de autoevaluación.

3.4.1 El contrato didáctico

Uno de los instrumentos de evaluación que más favorece la autorregulación, la implicación y la responsabilidad personal es, sin duda, el contrato didáctico. Agelet et al. (2001); Ballester et al. (2000); Castillo y Cabrerizo (2003); Jorba y Casellas (1997); Pigrau (2000); Przesmycki (2000); Pujol (1996); Sanmartí (1999) han defendido su alto valor pedagógico y formativo en los procesos de autorregulación. Pigrau (1999) propone el contrato didáctico como instrumento de autoevaluación, un texto en el que todas las partes negocian y acuerdan una serie de contenidos, criterios y responsabilidades que deben cumplir. Su evaluación, según el autor, consiste en el pertinente análisis del cumplimiento de los acuerdos; asimismo, se valora la toma de decisiones en la forma de autorregulación a aplicar. De este modo se corrigen los errores y, en consecuencia, al rendimiento mejora.

El contrato didáctico en el área de EF puede resultar un instrumento de evaluación útil para desarrollar el proceso de autoevaluación del alumnado. La participación del alumnado en la elaboración y el desarrollo del contrato didáctico incrementa la responsabilidad y el compromiso del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje (Calatayud, 2007).

3.4.2 El portafolio del estudiante

El portafolio se concibe como una acumulación ordenada por secciones de los registros o materiales que va realizando el alumno a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual se encuentra inmerso (Capllonch y Buscà, 2007). Como apunta Calatayud (2008a), el portafolio debe estar compuesto por aquellas actividades que han permitido al alumno la posibilidad de valorarse y sentirse más seguro de sí mismo.

Diferentes autores (Benito y Cruz, 2005; Klenowski, 2004; Mateo, 2000; Medina Díaz y Verdejo, 2000; Monzó, 2006; Quintana, 1996; Shores y Grace, 2004; Villar, 2002) remarcan la conveniencia del portafolio como medio para la construcción y evaluación de los propios aprendizajes del alumnado. Castillo y Cabrerizo (2003) argumentan que el uso del portafolio fomenta claramente el desarrollo del proceso de autoevaluación; asimismo, Romero y Crisol (2011), en un estudio realizado en el ámbito universitario, ponen de manifiesto que el uso del portafolio resulta útil como herramienta de autoevaluación del aprendizaje. En esta misma línea, Falchikov (2005) defiende que facilita la participación del alumnado en los procesos de evaluación. De igual modo, para Kitts (2003) el portafolio es una herramienta que puede ayudar a la autoevaluación en el área de Educación Física. No obstante, a pesar de las posibilidades pedagógicas que ofrece, es un instrumento de evaluación de escaso uso dentro del área de Educación Física (Mintah, 2003).

El alumno acumula todas las actividades, experiencias, material didáctico y tareas de las clases de EF en el portafolio, facilitando, así, que pueda llevar a cabo su proceso de autoevaluación pertinente a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.4.3 El autoinforme

El autoinforme resulta una técnica ciertamente pedagógica que facilita que el alumnado pueda valorar sus propias actuaciones. La conveniencia del autoinforme en el ámbito educativo queda recogido en las aportaciones de Fuentes y Verdugo (1994); Paula (2000); Rosales (1990). En el área de EF, disponemos de las experiencias en materia de autoevaluación recogidas por López Pastor (1999a, 2004b); López Pastor et al. (2005); López Pastor, Monjas et al. (2006).

El autoinforme recoge las reflexiones personales que el alumnado realiza sobre los contenidos y actividades realizadas en las sesiones de EF, incluyendo su pertinente proceso de autoevaluación personal.

3.4.4 Otras técnicas e instrumentos

Además de las técnicas citadas anteriormente, existen otras técnicas e instrumentos a la hora de realizar la autoevaluación del alumnado en el área de EF. Entre las técnicas que destacamos se encuentran: los formularios KPSI⁴⁸ propuestos por Tamir y Amir (1981); las hojas de seguimiento dialogado propuestas por Sebastiani (1993); el bloc de autoevaluación descrito por Calatayud (2008a); las fichas de autoevaluación utilizadas por Ureña et al. (2006); el vídeo propuesto por Cassady, Clarke y Latham (2004); y, finalmente, todas las herramientas e instrumentos de evaluación compartida descritos por López Pastor (1999a, 2007); López Pastor et al. (2006, 2007); López Pastor, Monjas et al. (2003, 2006) también describen el cuaderno del profesor y alumno, los diarios personales, la carpeta y los cuadernos del alumno, las fichas y hojas para el alumnado, las listas de control, las fichas de seguimiento individual y hojas de observación y, finalmente, las entrevistas personales.

En síntesis, recurriremos a todos aquellos instrumentos de evaluación que permitan que el alumnado pueda ejercer activamente la valoración de sus propios aprendizajes y la autorregulación del proceso educativo con el fin de desarrollar su capacidad de autonomía y su capacidad de decisión.

⁴⁸ Knowledge and Prior Study Inventory

3.5 La autocalificación en Educación Física

Resulta necesario intentar explicar la relación existente entre la evaluación y la calificación en el área de EF, con el propósito de poder contextualizar en qué marco se presenta el modelo de calificación que defendemos, aquél que lleva consigo la participación activa del alumnado. Estamos hablando de la autocalificación.

Seguramente, evaluación y calificación suscitan cierta confusión cuando se presentan de manera diferenciada, ya que habitualmente son dos términos que acostumbran a solaparse conceptualmente, e incluso en la misma práctica, provocando que muchas veces sean términos sinónimos y difíciles de diferenciar por el profesorado. ¿Evaluar es sinónimo de calificar?, ¿Es posible evaluar sin calificar?, ¿Es necesario calificar? Estas son seguramente algunas de las preguntas que cualquier docente se ha realizado a lo largo de su trayectoria profesional en relación con la evaluación educativa.

3.5.1 Evaluación vs. Calificación

Cuando hablamos de la calificación, en nuestro caso de autocalificación, hemos de tener presente que es un acto educativo que forma parte del proceso evaluador. No debemos caer en el error de pensar que la calificación se reduce a un acto aislado e independiente que solamente tiene validez en un momento determinado de dicho proceso, y que responde únicamente a fines acreditativos con el objetivo de satisfacer una demanda social. La autocalificación puede ser una herramienta ciertamente formativa si su tratamiento está alineado con nuestra concepción educativa y con el sistema de evaluación que planteemos, en nuestro caso, con la autoevaluación.

La calificación cumple con una de las dos funciones que se han asignado tradicionalmente a la evaluación, concretamente la función social. Esa función, cuyo propósito fundamental es atender las demandas del sistema educativo actual, exige la certificación como un acto indispensable para la promoción del alumnado a lo largo de toda su vida académica. Por tanto, la calificación, como tal, cumple con una exigencia administrativa, política y legislativa que obliga a prestarle gran atención, principalmente

por su elevado impacto social en cada una de sus dimensiones: instituciones educativas, profesorado, padres, alumnos, etc.

Díaz Lucea (2005) menciona esta dimensión social de la evaluación que se desarrolla a partir de la calificación como un medio de certificación, selección, y clasificación, cuya razón principal de ser es poder constatar en qué grado se han logrado los objetivos previstos en el acto educativo.

De la misma manera, Fraile (2002) apunta que esta exigencia administrativa a efectos de certificación que recae sobre el docente a la hora de calificar al alumnado, de modo que lleva consigo una gran carga de poder para el profesorado, llega a ser, en muchas ocasiones, un aspecto muy coercitivo y poco formativo para todas las enseñanzas que tienen lugar a lo largo del proceso educativo.

Todo ello puede traducirse en el hecho de que la evaluación quede totalmente desvirtuada y se reduzca únicamente al acto calificador. Fernández Sierra (1996) argumenta que esta prevalencia de la calificación y la supremacía ejercida sobre la evaluación responden más a intereses de tipo social y político que a las necesidades educativas que se requieren. El mismo autor, como alternativa a dicha situación, plantea la autoevaluación como modelo de evaluación para poder diferenciarla de la calificación, ya que implica una toma de decisiones y deja de ser una simple medida calificativa.

Diferentes autores han desarrollado conceptualmente la calificación, atribuyéndole diferentes matices y tecnicismos. Sin embargo, todas las aportaciones comparten un hilo conductor común que radica en la emisión de un juicio para valorar en qué medida se han adquirido los aprendizajes y, por consiguiente, los objetivos planteados. Skinner (1978) relaciona la calificación con una cifra, e incluso con una letra, para expresar el desempeño ejercido por el alumno en una materia determinada. Ríos (2004), argumenta que la evaluación orientada al rendimiento, cuya finalidad es emitir juicios en relación a los posibles avances y progresos del alumno, acaba reduciéndose a una calificación. Finalmente, Velázquez Buendía y Hernández (2005) expresan que la calificación pone de manifiesto el grado en que el alumnado ha asimilado los aprendizajes de tipo intelectual y motriz, y las actitudes y valores de

acuerdo a los objetivos planteados. De la calificación, por tanto, se obtiene la medida en que el alumnado ha conseguido el éxito o el fracaso.

3.5.2 La calificación en Educación Física

En EF, la calificación ha tenido, y tiene lamentablemente, un papel fundamental dentro del modelo de evaluación tradicional, tal y como lo hemos venido manifestando. Se trata de un modelo de evaluación - calificación orientado a medir el rendimiento físico del alumnado con el firme propósito de conseguir las mayores cuotas de objetividad posible en dicha valoración y que, haciendo uso de los instrumentos de evaluación (test de condición física, pruebas estandarizadas...), se convierte en el método estrella para llevar a cabo un acto de calificación lo más justo y objetivo posible.

Fraile (2002) apunta, sobre la utilización de este tipo de instrumentos para realizar la calificación del alumnado, que tal situación conduce a un proceso de desprofesionalización entre los docentes. Es decir, lo relaciona directamente con la categoría y estatus profesional del profesorado.

En esta misma línea, López Pastor (1999a) destaca que cuando todos estos instrumentos de evaluación van dirigidos, casi de manera exclusiva, hacia la calificación, algo grave sucede, ya que tales instrumentos no deberían entenderse como simples acumuladores de información para poder llevar a cabo la calificación.

Desde este planteamiento de racionalidad técnica (López Pastor, 2004b), la evaluación en EF lleva consigo una gran carga de poder y control sobre el alumnado, provocando que no haya ningún tipo de intención educativa ni formativa (López Pastor, Monjas et al., 2003).

3.5.3 ¿Es posible y coherente la autocalificación en el marco de la autoevaluación en EF?

El modelo de evaluación, y por consiguiente de calificación, que defendemos para el área de EF es un modelo de autoevaluación y autocalificación donde el alumno pueda ser el protagonista activo de su propia evaluación y calificación, un sistema de evaluación coherente con los principios ético-democráticos que se promulgan en la sociedad actual. Todo ello se traduce ofreciendo al alumnado la posibilidad de asumir un rol participativo en cada uno de los elementos que forman el proceso de enseñanza y aprendizaje, del cual la calificación es un elemento más. Por tanto, de entrada y firmes con nuestro planteamiento de autoevaluación, parece necesario trasladar efectos positivos mencionados a la (auto)calificación, en primer lugar por un criterio de coherencia con los principios educativos democráticos que defendemos y, en segundo lugar, porque la misma práctica lleva consigo un alto valor formativo y pedagógico, tanto para el alumnado como para toda la comunidad educativa, siempre que se evite convertir, como dice Andrade y Valtcheva (2009), la autoevaluación en una mera y simple autocalificación. No obstante, para muchos docentes, el miedo y la desconfianza (Vera Lacárcel, 2010) a la hora de que el alumnado pueda llevar a cabo la autocalificación impide realizar un proceso de autoevaluación con total normalidad.

Nos adherimos a las aportaciones de López Pastor et al. (2006, p. 99) cuando afirman que todo proceso de evaluación democrática debería tener como propósito “avanzar hacia procesos de autocalificación” con el alumnado.

Boud (1995) argumenta que la autoevaluación se basa en dos funciones que van íntimamente ligadas: la primera, que el propio alumnado intervenga en la creación y la redacción de los criterios a partir de los cuáles el trabajo que reflejará su aprendizaje será juzgado; y la segunda, en referencia a la propia autocalificación, es que el alumnado intervenga activamente en juzgar hasta qué punto el trabajo realizado ha logrado cumplir los criterios propuestos.

Sullivan y Cedric (1997) utilizan la autoevaluación como estrategia para llevar a cabo un proceso de autocalificación con el alumnado, proporcionándole todas las herramientas para poder emitir juicios sobre su propio trabajo.

Por tanto, la autocalificación en nuestro planteamiento de autoevaluación requiere ser tratada de manera significativa porque se trata de dos procesos que resultan complementarios, ya que su finalidad tiene es devenir un acto formativo.

Entendemos la autocalificación como el proceso de calificación que realiza el propio alumno de manera consciente y razonada de acuerdo con los criterios de evaluación que han sido marcados previamente. Así, el alumnado, de manera individual, ejerce la responsabilidad de dictaminar cuál es su calificación final, habiendo realizado previamente todo el proceso de autoevaluación correspondiente:

- El alumnado ejerce este proceso de autocalificación habiendo interiorizado y comprendido los criterios de evaluación previamente fijados.
- La autocalificación guarda una coherencia con todo el proceso de autoevaluación realizado. En ningún caso resultará un elemento aislado y poco vinculado al modelo de autoevaluación planteado. Por lo tanto, debe estar integrado en el proceso de autoevaluación.

Podemos decir que el modelo de autocalificación que defendemos queda justificado en función de dos criterios. El primer criterio es que la autocalificación, como sistema de calificación, debe ser coherente con el modelo de autoevaluación planteado, es decir, aquel en que el alumnado forma parte activa del proceso evaluador. El segundo criterio atiende a la necesidad burocrática de cumplir la función social que ejerce la evaluación. De acuerdo con López Pastor et al. (2006) dada la obligatoriedad de asignar calificaciones, estas deben ser un reflejo de un proceso formativo, en nuestro caso con el propósito de conseguir que el modelo de (auto)evaluación resulte útil y significativo para todos los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A modo de resumen podemos decir que la autocalificación, en un planteamiento de autoevaluación, quedaría perfectamente justificada bajo los mismos principios educativos. Del mismo modo, no entenderíamos un proceso de autoevaluación sin un proceso de autocalificación, ya que ambos resultan complementarios y poseen un elevado valor formativo. Tal y como manifiesta Álvarez Méndez (2001, p. 16), “proclamar la autoevaluación que no conlleve autocalificación es romper o encubrir las reglas de entendimiento”.

3.5.4 Aportaciones educativas en el tratamiento de la autocalificación

Se considera relevante poner de manifiesto cuáles son las virtudes pedagógicas que se pueden lograr llevando a cabo un proceso de autocalificación con el alumnado en el área de EF. Tales aspectos se pueden resumir en:

- El desarrollo de valores humanos. Nosotros destacamos la honradez como un valor fundamental en el proceso de autocalificación. Como apuntan Pérez Juste y García Ramos (1989), es necesario que el alumno vaya asimilando y interiorizando un código moral que repela el engaño hacia sí mismo y hacia las personas que le rodean, aspecto que se puede ir trabajando desde edades tempranas iniciando al alumnado en la autoevaluación y la autocalificación.
- Nos permite llevar a cabo un proceso de reflexión personal con el alumnado de acuerdo con los resultados obtenidos y sobre su propio trabajo (Calatayud, 1999). De la misma manera, permite al alumno analizar, razonar y finalmente tomar decisiones sobre los aspectos a mejorar, corregir, reforzar, etc.
- Mayor toma de conciencia e interés sobre su proceso de aprendizaje, generado principalmente por la confianza que el docente suscita en el alumnado. Fernández Pérez (1986) apunta que tal aspecto suele ser una llamada a la honradez en la calificación que realiza el alumno.
- Permite al alumnado conocer de primera mano cuáles son sus fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar en relación a los objetivos planteados.
- Una mayor autonomía en la toma de decisiones por parte del alumnado.
- Aumento de la motivación y autoestima del alumnado hacia su propio aprendizaje. En esta línea, Shapiro (1997) argumenta que la autocalificación permite incrementar la motivación sobre el control hacia el desempeño escolar.
- Se convierte en un buen medio para fortalecer el desarrollo de la responsabilidad individual. Así, Torres Martínez (2006) defiende que la autocalificación fortalece el sentido de la responsabilidad en los estudiantes,

que se refleja en el rango de sus intervenciones, en la calidad de sus trabajos e incluso en el carácter de las relaciones entre los propios alumnos.

- Permite al docente conocer en qué medida el alumnado es capaz de valorar su aprendizaje según los criterios de evaluación previamente fijados. De esta manera se establece un nexo de confianza recíproca entre alumno y profesor que incide de manera positiva en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, la autocalificación lleva implícitos una serie de aspectos altamente formativos tanto para el alumnado como para el profesorado que debemos conocer para poder plantear su puesta en marcha cuando se utiliza la autoevaluación. No obstante, el proceso de autocalificación, si no guarda coherencia pedagógica con el proceso de autoevaluación, puede quedar desvirtuado y contaminado (Rivera, Trigueros, Moreno y de la Torre, 2012), hasta el punto de alejarse de los planteamientos formativos y formadores expuestos.

3.5.5 La autocalificación en Educación Física: experiencias al respecto

Tal y como hemos planteado la autoevaluación y la autocalificación son dos procesos que guardan una relación muy directa a la hora de plantear un modelo de educación democrática. Por este motivo la autocalificación, entendida como un proceso formativo en sí mismo, puede ser desarrollada e integrada en un proceso de autoevaluación con los alumnos. Todo ello supondrá una síntesis cuantitativa o cualitativa de todo lo que previamente se ha analizado a través de la autoevaluación (Ruiz, 2009).

En el área de EF podemos encontrar experiencias relacionadas con la autocalificación en las diferentes etapas educativas (Educación Primaria, Secundaria y formación del profesorado): unas experiencias usan la autocalificación del alumnado (Fernández, 2002; López Parralo, 2005; López Pastor et al., 2005; Pérez Cerdán, 1994; Ruiz Navarro, 1992; Trueba, 2010, 2011a, 2011b; Ureña y Ruiz, 2012) y otras relacionan la autocalificación del alumnado con un proceso de calificación dialogada (López Pastor, 1999a, 2004a, 2007; López Pastor et al., 2001, 2003, 2006, 2007; Ureña et al., 2006). En este segundo caso, la calificación dialogada es una consecuencia de un proceso de evaluación compartida (López Pastor et al., 2007).

Seguidamente explicitaremos algunas de las conclusiones más relevantes que derivan de las experiencias prácticas llevadas a cabo sobre autocalificación en el área de EF en las distintas etapas educativas (Educación Primaria, Secundaria y formación del profesorado):

- La autocalificación es viable en la práctica y puede resultar una herramienta pedagógica de gran utilidad para el alumno y el profesor.
- El alumno puede expresar de manera personal cuál es su valoración y reflexión respecto a su aprendizaje. En una experiencia realizada, López Pastor y Jiménez (1995) propusieron la autocalificación del alumnado a partir de una redacción personal, de manera que permitía que el alumnado pudiera dejar constancia explícita de cuáles habían sido sus sensaciones, reflexiones, etc.
- La autocalificación puede ser utilizada para cualquier etapa educativa (López Pastor, 1999a; López Pastor et al., 2005, 2006) dado que el nivel de madurez condicionará el desarrollo de estrategias de aprendizaje, de los instrumentos de evaluación y de la complejidad de los criterios de evaluación, entre otros. Estos deberán adaptarse de acuerdo con el desarrollo madurativo de los alumnos.
- El alumno es lo suficientemente honrado para llevar a cabo un proceso de autocalificación. Tal y como lo demuestran las experiencias de López Pastor et al. (2005, 2006), los alumnos tienden a ser sinceros, justos y responsables. López Pastor et al. (2006) apuntan que las mujeres⁴⁹ tienden, mayoritariamente, a infravalorarse. Según estos autores, esto es consecuencia de los modelos de EF cuya orientación está más cerca del rendimiento, hecho que produce un gran número de alumnas generen un autoconcepto negativo sobre su propia competencia motriz.
- La autocalificación se entiende en el marco propio de la autoevaluación. Uno de los peligros que plantean López Pastor et al. (2001) es reducir y limitar la autoevaluación a la propia autocalificación.

⁴⁹ Otro estudio sobre autocalificación, pero esta vez en el ámbito de la salud (fisioterapia y enfermería), demuestra que las mujeres tienden la tendencia a infravalorarse, mientras que los hombres manifiestan la tendencia contraria (Chamorro, Sendino y San José, 2007).

En definitiva, la autocalificación es una apuesta pedagógica viable y formativa en un modelo de (auto)evaluación en EF que tiene el propósito de contribuir al desarrollo y búsqueda de la autonomía del alumnado en cada una de las etapas educativas.

3.6 La autoevaluación en Educación Física en las distintas etapas educativas

Como hemos venido apuntando a lo largo de todo el capítulo, la autoevaluación en el área de EF puede resultar una modalidad evaluativa ciertamente formativa no solo para el alumnado sino también para el docente. Es un modelo de evaluación que se desmarca de los planteamientos educativos tradicionales en EF, haciendo partícipe al alumnado de su proceso de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, de su propia evaluación.

La autoevaluación en EF, como hemos reflejado en el presente capítulo, ha adoptado en muchas ocasiones un tratamiento determinado de acuerdo con los propósitos y finalidades educativas que todo docente se plantea a la hora de cumplir con unos determinados objetivos o abordar una determinada tarea. Entre estas manifestaciones, como bien hemos descrito, nos encontramos con una autoevaluación asociada a contenidos puramente físico-deportivos y con una orientación concreta a medir dicho rendimiento; otra modalidad de autoevaluación entendida como instrumento de evaluación, es decir, se asocia a una herramienta y técnica de evaluación; otro manifestación es concebida como un estilo de enseñanza y aprendizaje; y, finalmente, hallamos el modelo de autoevaluación formativa basada en el proceso de enseñanza - aprendizaje y en la autorregulación de los aprendizajes. Es en esta última modalidad de autoevaluación donde nace realmente el planteamiento formativo de la autoevaluación, ya que, por un lado, se centra en todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, y en particular en el del propio alumno, y, por otro lado, en la regulación que realiza el alumno sobre sus aprendizajes. Por lo tanto, hablamos de un modelo de evaluación formativa y formadora, donde el alumno ejerce un papel activo en la construcción y valoración de su propio aprendizaje.

En esta línea planteada, parece acertado profundizar sobre el tratamiento que se está realizando sobre la autoevaluación en Educación Física en la etapa de Educación Primaria y en la etapa de Educación Secundaria, así como en el nivel

universitario, siempre entendida como hemos repetido en numerosas ocasiones, como un modelo de evaluación formativa y formadora para el alumno.

3.6.1 La autoevaluación en Educación Primaria

Tal y como pusimos de manifiesto en el Capítulo 1 de la presente tesis, a pesar de que el currículum de Educación Primaria defiende la importancia del uso de metodologías de evaluación que favorezcan la participación del alumnado y menciona de forma explícita el uso de la autoevaluación, cuando analizamos cuál puede ser su repercusión en el área de Educación Física no encontramos ningún tipo de consideración. Ello no ocurre en otras áreas curriculares, como por ejemplo el caso de las lenguas, donde sí que aparecen orientaciones pedagógicas para el uso de la autoevaluación. Por tanto, nos encontramos ante un vacío a nivel curricular.

De todos modos, aunque la autoevaluación no ocupe un lugar a nivel curricular, puede ser una modalidad de evaluación altamente pedagógica, y, sobre todo, viable en su tratamiento en la etapa de Primaria para lograr los objetivos educativos (Deakin-Crick, Sebba, Harlen, Guoxing y Lawson, 2005), porque se trata de un modelo de evaluación formativa que guarda relación directa con el desarrollo de las competencias curriculares (Blázquez y Sebastiani, 2009). Así Bulger, Townsend y Carson (2001) manifiestan que la autoevaluación en Primaria resulta una auténtica evaluación formativa que puede facilitar el seguimiento y progreso del alumno y proveerle de las bases de su proceso de aprendizaje.

Cuando hacemos mención de su viabilidad en Educación Primaria lo relacionamos directamente con su puesta en práctica, atendiendo al grado de madurez que tiene el alumnado en esta etapa en particular, con la conveniente adaptación, en cada caso, de todas las estrategias educativas (objetivos, criterios de evaluación, instrumentos de evaluación, etc.) necesarias para poder abordar su tratamiento con las máximas garantías. La importancia del docente en la formación del alumnado en materia de autoevaluación en esta etapa educativa es evidente y de vital importancia. Elder (2010), en un estudio realizado con alumnos de Primaria en el uso de la autoevaluación, defiende que dicha autoevaluación viene muy condicionada por las

opiniones y valoraciones que pueda emitir el docente sobre el alumnado a lo largo de todo el proceso de autoevaluación.

Mowling, Brock, Eiler y Rudisill (2004) remarcan la importancia de permitir que el alumnado de Primaria pueda evaluar sus propios aprendizajes con el propósito de incrementar la motivación intrínseca. Para ello defienden la necesidad de facilitar al alumnado todas las herramientas pedagógicas que se requieren para llevar a cabo la autoevaluación.

A partir de las experiencias recogidas en el tratamiento formativo de la autoevaluación con el alumnado de Primaria, ponemos de manifiesto cuáles son las principales aportaciones pedagógicas que de ellas se desprenden:

- Núñez y Díaz (2008) presentan una experiencia didáctica sobre lanzamientos y recepciones con alumnado de primer ciclo de Educación Primaria. Partiendo de un modelo de evaluación formativo se utiliza la autoevaluación para fomentar la participación del alumnado en la evaluación. Entre las conclusiones destacan que este modelo de evaluación requiere una capacidad de reflexión y autonomía del alumnado.
- Ureña et al. (2006), con su trabajo de autoevaluación en Primaria, apuntan que su carácter formativo permite que el profesorado pueda obtener de manera directa una información valiosa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y favorece el desarrollo en la autonomía del alumnado, que asume una mayor responsabilidad en todos sus actos a lo largo del proceso educativo. Añaden al respecto que a partir de la autoevaluación surge la posibilidad de que el alumnado pueda realizar un autoconocimiento de sus aprendizajes, de sus intereses, motivaciones, etc.
- Coral (2012) incluye la autoevaluación en Educación Primaria dentro de su propuesta de evaluación formativa, enmarcándola en un programa interdisciplinar entre la asignatura de Educación Física y Lengua Inglesa.
- Hastie, Brock, Mowling y Elier (2012), en un estudio realizado con alumnos mediante un proceso de autoevaluación con elementos técnicos de baloncesto, demostraron que el alumnado está capacitado para realizar un proceso de

autoevaluación eficiente y con unos niveles de fiabilidad elevados, a partir de un proceso de tutorización y seguimiento por parte del docente.

- López Pastor et al. (2005), en una experiencia formativa sobre autoevaluación y evaluación compartida en Educación Primaria (primer ciclo) y Secundaria, destacan sobre el tratamiento de la autoevaluación: una mejora de los aprendizajes y los procesos generados; el desarrollo del análisis crítico y la autocrítica del alumnado; el desarrollo de la autonomía del alumnado; la formación de personas responsables en coherencia con los planteamientos de una educación democrática; y, finalmente, la posibilidad de poder implicar a todo el alumnado, incluyendo aquellos alumnos que menos afinidad tienen con la asignatura.
- López Pastor (1999a), en su tesis doctoral, realiza un estudio de casos en la etapa de Primaria poniendo de relevancia que el docente, una vez realizado el proceso de autoevaluación con el alumnado, advierte un clima positivo en el trabajo conseguido, un elevado nivel de confianza entre profesor y alumno, la posibilidad de que el alumnado pueda reflexionar sobre lo realizado y la importancia de la cesión de responsabilidad hacia el alumnado, que permite aumentar en mayor grado su autonomía. Hay que destacar también, entre estas conclusiones, el grado de honestidad y equidad conseguido entre las autoevaluaciones y las autocalificaciones realizadas por los propios alumnos y las efectuadas por el profesor, uno de los aspectos que más preocupa a los docentes en materia de autoevaluación.
- Ruiz Omeñaca (2006) lleva a cabo dos experiencias didácticas en una escuela rural con alumnado de Primaria, donde incluye la autoevaluación en el marco de la evaluación compartida.
- López Pastor et al. (2001, 2007) en sus modelos de investigación - acción sobre evaluación formativa y compartida en las diferentes etapas educativas, ponen de manifiesto la viabilidad de la autoevaluación en la etapa de Primaria destacando su elevado valor formativo al ser un buen medio para facilitar la consecución de mayores aprendizajes futuros.

A tenor de lo observado, podemos afirmar que las experiencias acumuladas sobre autoevaluación en la etapa de Educación Primaria nos demuestran su posible viabilidad para la etapa y ponen de manifiesto, una vez más, las grandes aportaciones pedagógicas que puede ofrecernos la autoevaluación como modalidad de evaluación.

3.6.2 La autoevaluación en Educación Secundaria

Siguiendo en la misma línea del punto anterior, es importante destacar que, igual que sucedía en la etapa de Educación Primaria, el currículum de Educación Secundaria defiende el uso de metodologías de evaluación que favorezcan la participación del alumnado, incluso hace mención a la autoevaluación de forma explícita. No obstante, en el área de Educación Física no aparece ninguna consideración en relación con la autoevaluación, a diferencia de otras materias como las lenguas y las Ciencias de la Naturaleza, donde sí se menciona a la autoevaluación. Debemos destacar que en el currículum de Bachillerato se cita la autoevaluación como instrumento de evaluación para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado.

Las aportaciones pedagógicas que puede ofrecer el uso de la autoevaluación en EF desde la dimensión formativa y, en concreto, en la etapa de Educación Secundaria, se ponen de manifiesto a partir de las diferentes experiencias que recogemos a continuación:

- Lorente (2005) en su tesis doctoral sobre autogestión en el área de Educación Física, a partir de un estudio de casos realizado en Secundaria, utiliza la autoevaluación como modelo de evaluación para el fomento de la propia gestión del alumno.
- Santos y Fernández-Río (2009) desarrollan una experiencia de evaluación formativa en EF para Educación Secundaria, donde se desarrollan estrategias de autoevaluación con el alumnado. En dicha experiencia destacan el compromiso y la responsabilidad que ejerce el alumnado en el proceso de evaluación cuando se le ofrece que se implique.
- García del Olmo (2002) presenta una experiencia realizada en un centro de integración de parálíticos cerebrales o afines en sus capacidades donde se

pretende, a partir de una unidad didáctica de voleibol, potenciar la autonomía del alumnado. Para ello, se plantea un modelo de evaluación formativa y formadora, apostando por la autoevaluación como modelo de evaluación para conseguir tales propósitos.

- Velázquez Buendía y Martínez (2004) hacen uso de la autoevaluación en una experiencia didáctica relacionada con contenidos de condición física, una propuesta educativa orientada a contribuir al desarrollo de un aprendizaje autónomo y cooperativo del alumnado de Secundaria.
- López Pastor y Jiménez (1995), en su experiencia sobre la autoevaluación en la etapa de Secundaria, destacan una serie de aspectos ciertamente relevantes tanto desde la perspectiva del profesorado como desde la del alumnado. Con relación al profesorado, los autores apuntan que el uso de la autoevaluación permite tener un conocimiento más profundo de cada uno de los alumnos, de sus necesidades, de sus valoraciones, de su proceso realizado y de su propio autoconcepto; en relación al alumnado, destacan que el tratamiento de la autoevaluación favorece el autoaprendizaje y el desarrollo de su autonomía personal, así como la valoración tan positiva que realiza el alumnado sobre la cesión de responsabilidad y la confianza depositada sobre ellos.
- López Parralo (2005), en una experiencia sobre autoevaluación con alumnos de 3º ESO realizada a lo largo de toda una Unidad Didáctica, destaca en sus conclusiones que el uso de la autoevaluación como modalidad de evaluación permite mejorar el aprendizaje y la actitud del alumnado, aumentar el tiempo de actividad y mejorar el clima de trabajo en la clase. Asimismo, destaca que dicha experiencia conlleva mejoras no solo a nivel motriz, sino también en el plano cognitivo y afectivo.
- López Pastor (1999a) sobre los estudios de casos realizados en Secundaria a lo largo de varios cursos escolares, utilizando la autoevaluación conjuntamente con el modelo de evaluación compartida, destaca el buen clima generado entre profesorado y alumnado, la implicación del alumnado a lo largo de todo el proceso y, finalmente, el aprendizaje logrado por parte del alumnado.

- López Pastor et al. (2001) destacan la importancia de la autoevaluación en Secundaria, poniendo especial mención al desarrollo de la autonomía del alumnado, a la autoreflexión y a la generación de procesos de autoconocimiento logrados. Todos estos aspectos generan un aumento de la motivación del alumnado hacia los aprendizajes.
- López Pastor et al. (2005), en una experiencia didáctica enmarcada dentro del bloque de contenidos de Ritmo y Expresión realizada en Secundaria, incluyen la autoevaluación como modalidad de evaluación de los aprendizajes del alumnado. Destacan la experiencia como educativa y enriquecedora, no sólo desde el punto de vista del alumnado sino también para el propio docente.

Parece relevante, atendiendo al nivel madurativo de esta etapa, que el alumnado adquiera un mayor grado de responsabilidad al transferirle una serie de estrategias que favorezcan la autogestión y la autorregulación de los aprendizajes, siendo la autoevaluación una pieza importante para la consecución de tales propósitos.

3.6.3 La autoevaluación en Educación Física en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

No quisiéramos finalizar este capítulo sin analizar cuál es, en materia de autoevaluación, el marco del EEES para las enseñanzas superiores relacionadas directamente con el área de Educación Física. La presencia y utilización de la autoevaluación en el marco universitario y, en especial, entre los futuros maestros y profesores de EF, resulta altamente pedagógico para mejorar la autonomía del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje, tal y como se desprende de los postulados del EEES.

La formación de futuros maestros y profesores en materia de autoevaluación supone un cambio de mentalidad y promoción democrática importante para plantear futuros retos entorno al sistema educativo (Martínez et al., 2006). Teniendo esto en cuenta, lanzamos una visión prospectiva en tanto a su posible transferencia futura en las metodologías docentes de las etapas educativas de Primaria y Secundaria.

Nos parece acertado decir que la autoevaluación puede ser uno de los sistemas de evaluación a desarrollar con el alumnado universitario en el EEES planteado, con el propósito, por un lado, de fomentar la autonomía del alumnado hacia la construcción de su propio aprendizaje y, por otro, de contribuir a una mejora de calidad en la futura labor de los docentes (Inan, 2010).

Capllonch et al. (2008); López Pastor (1999a; 1999b); López Pastor et al. (2001, 2006); López Pastor, Martínez Muñoz et al. (2007) son algunos de los autores que han desarrollado líneas de investigación a través de ciclos de investigación - acción en el marco universitario y del EEES en el ámbito de la EF.

Sobre la conveniencia y utilización de la autoevaluación en el marco de EEES y en el área de EF queremos destacar las siguientes aportaciones:

- López Pastor, Martínez Muñoz et al. (2007), a través de un proceso de investigación - acción con alumnado universitario, desarrollan una serie de experiencias en torno a la evaluación formativa y compartida (incluyen la autoevaluación), En sus conclusiones destacan que:
 - Permite mejorar los procesos de enseñanza que tienen lugar en la universidad, así como los procesos de aprendizaje del alumnado.
 - Favorece la motivación del alumnado en su aprendizaje y, a su vez, permite corregir aquellas dificultades que aparezcan en el proceso de aprendizaje.
 - Constituye una experiencia formativa y de aprendizaje en sí misma.
 - Fomenta el desarrollo de capacidades tales como la responsabilidad y la autonomía personal.
 - Mejora del rendimiento académico del alumnado, así como el nivel de calidad docente.
 - Favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas necesarias para llevar a cabo un proceso de autorregulación.

Tal y como manifiestan estos mismos autores, la dedicación e inversión de tiempo que el docente emplea a la hora de poner en práctica esta metodología, se traduce posteriormente en una mayor implicación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en un mayor desarrollo de su autonomía y en un incremento de la motivación de cara a la colaboración entre los alumnos y el profesor.

- Blández (2005) plantea un modelo de evaluación en la asignatura de Educación Física de base adaptada al EEES donde la evaluación que se plantea debe cumplir con una función formativa y formadora. Obviamente, la autoevaluación está presente entre las metodologías de evaluación que se proponen.
- Fraile (2006), ante este nuevo reto universitario, apuesta por el tratamiento de la autoevaluación como una propuesta democrática innovadora con el fin de que el alumnado se responsabilice de su propio desarrollo y resultado.
- Capllonch et al. (2008) apuestan por buscar sistemas y metodologías de evaluación en la línea del proceso de convergencia al EEES. Según estos autores, esto pasa por implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje y, por consiguiente, en la evaluación. Estos mismos autores han realizado diferentes experiencias a partir de ciclos de investigación - acción sobre diferentes prácticas de evaluación formativa y compartida en EF.
- López Pastor (2006) propone la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria e incluye la autoevaluación en el ciclo de investigación - acción con alumnos de las especialidades de magisterio de Educación Física e infantil. Los resultados de estas investigaciones ponen de manifiesto que los procesos de autoevaluación del alumnado tienen un elevado grado de fiabilidad. Esto puede ayudar a vencer todos los problemas relacionados con la evaluación que plantea la enseñanza universitaria (López Pastor, 2004a).

En síntesis, la autoevaluación en el ámbito universitario, y concretamente en aquellas disciplinas directamente relacionadas con la EF, puede ocupar un lugar relevante en las prácticas evaluadoras del profesorado universitario. La formación de futuros docentes en esta práctica determinará en gran medida el uso y tratamiento de la evaluación que, en un futuro no muy lejano, se desarrollará en las clases de EF.

Capítulo 4. Diseño de la investigación

Hemos visto el gran valor pedagógico que tiene la autoevaluación como modalidad de evaluación de los aprendizajes del alumnado. No solo desde el punto de vista del propio alumno sino también del de todos los agentes sociales que forman parte de la comunidad educativa. Se trata de un modelo de evaluación que guarda coherencia con los principios y valores que se defienden y se promulgan en una sociedad democrática y, por consiguiente, en la escuela actual.

En el área de Educación Física hemos puesto de manifiesto la importancia que puede tener el uso de la autoevaluación en cada una de las etapas educativas y, en especial, en la etapa de Primaria, sobre todo porque la evaluación en esta área ha sido, en gran medida, el reducto de una manera de concebir la EF, en muchos casos excesivamente tecnificada y alejada de su verdadera concepción.

Llegados a este punto nos parece acertado adentrarnos en los posibles beneficios que esta modalidad de evaluación puede aportar a la Educación Física en la escuela Primaria. Para tales propósitos se necesita desarrollar un diseño de investigación que recoja la formulación del problema a investigar, los objetivos planteados, los instrumentos y estrategias para la recogida de la información y su pertinente análisis; todo ello, claro está, con el máximo rigor científico.

4.1 Formulación del problema

Una vez finalizado el marco teórico donde se sustentan las bases pedagógicas y educativas de la autoevaluación, se da paso a plantear el problema de investigación, que nos permite afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación planteada (Albert, 2007).

Tal y como hemos manifestado a lo largo de los capítulos precedentes, el uso de la autoevaluación representa una nueva manera de entender la evaluación y, además, un cambio importante a la hora de concebir la educación, un cambio educativo pensado por y para el alumno, con el propósito final de conseguir las mayores cuotas de autonomía posible en el alumnado, apoyado en una serie de principios y valores democráticos como son la libertad y la responsabilidad, entre otros.

Este nuevo marco de educación democrática obliga, tanto al profesorado como al alumnado, a reorientar todos los elementos que forman parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, la evaluación es una pieza importante que no puede quedar al margen.

En el área de Educación Física, que es nuestra área de referencia, a día de hoy la evaluación sigue siendo fuente de controversia, como bien ha quedado reflejado en el capítulo precedente. El gran debate en materia de evaluación continua vigente a pesar de las diferentes reformas educativas de los últimos años. Así las cosas, el desarrollo de la evaluación resulta fundamental para la mejora de todos los ámbitos educativos (Mateo, 2000). La gran controversia entre la evaluación objetiva y la evaluación subjetiva, entendida desde una perspectiva de rendimiento o educativa, todavía sigue latente. Las condiciones laborales de los profesores, el tiempo que requiere innovar, la obligación que tiene el docente de poner una calificación final y la facilidad de utilizar determinados procedimientos de evaluación son algunos de los factores, según expone Díaz Lucea (2005), que dificultan al profesorado de Educación Física hacer un cambio profundo en materia evaluativa y que, por consiguiente, nos llevan a seguir con los planteamientos tradicionales que han marcado la evaluación en los últimos años. A pesar de ello, cada vez son más los autores que defienden la necesidad de optar por modelos de evaluación más democráticos, donde la participación del alumnado a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje se traduzca en un papel más activo y protagonista en su propia evaluación. La autoevaluación constituye una modalidad de evaluación que reúne tales propósitos y se muestra, entre otras cosas, como un buen medio de reconocimiento cognitivo para el alumnado (Megías, 2010).

El uso de la autoevaluación en el área de EF como modalidad de evaluación de los aprendizajes del alumnado de Educación Primaria resulta una herramienta

altamente educativa, como hemos expuesto en el capítulo anterior, que da paso a un enfoque educativo más formativo en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y más formador para el alumno. Así lo demuestran algunas de las experiencias realizadas (López Pastor, 1999a; López Pastor et al., 2005; Ureña et al., 2006). La autoevaluación en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria, puede ocupar un papel relevante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si la autoevaluación en EF es realmente un mecanismo pedagógico con un elevado potencial pedagógico y, sin embargo, en las prácticas evaluativas vigentes generales se mantiene una política continuista basada en los planteamientos tradicionales (Díaz Lucea, 2003), nos encontramos, claramente, en una situación paradójica. Esta situación se hace extensible al marco de análisis de la Educación Primaria, por lo que es necesario analizar cuál es el tratamiento que realiza el profesorado de Educación Física de Primaria con respecto a la autoevaluación para identificar todos aquellos aspectos que pueden condicionar su uso. De este modo, para seguir con nuestro propósito debemos diseñar un estudio sobre el tratamiento de la autoevaluación que realiza el profesorado de Educación Física en la etapa de Primaria. Dicho estudio nos permitirá clarificar e identificar qué aspectos condicionan su uso, así como cuáles son las expectativas e intereses respecto a esta temática y, por qué no, inducir a reflexionar sobre nuestra labor docente.

4.2 Objetivos

El marco teórico de la presente tesis nos ha permitido sentar las bases de nuestro acercamiento a la realidad sobre una modalidad de evaluación como es la autoevaluación. En primera instancia, y apoyándonos en los postulados todavía hoy vigentes en materia de evaluación educativa, hemos ido aproximándonos progresivamente a las características de la autoevaluación como forma de evaluar los aprendizajes del alumnado. Hemos presentado cuáles son los posibles beneficios pedagógicos que nos ofrece, sus rasgos más identificativos y su relevante transcendencia en el contexto educativo actual. Finalmente, hemos trasladado esta modalidad de evaluación a nuestra área de interés, la Educación Física, un área educativa que, dada su idiosincrasia, ha generado durante mucho tiempo una gran controversia en materia de evaluación. Hemos observado que la autoevaluación puede

ser una estrategia pedagógica eficiente y, sobre todo, válida para nuestra asignatura, en concreto para la etapa de Educación Primaria, que es el área donde esta tesis fija el objeto de estudio.

Nos encontramos con un marco teórico que defiende y apoya claramente los postulados de la autoevaluación. Sin embargo, en nuestra área en concreto ha quedado perfectamente demostrado que en la actividad diaria del profesorado esta práctica evaluativa suele pasar inadvertida, ya sea porque carece de la suficiente trascendencia, ya sea por razones de carácter intrínseco o de carácter extrínseco al profesorado. La necesidad de conocer cuál es el tratamiento actual que el profesorado de Educación Física da a la autoevaluación en la etapa de Educación Primaria resulta de vital importancia para comprender cuál es el papel actual que juega esta modalidad de evaluación tan sumamente educativa.

Por esta razón, con el desarrollo de la parte empírica esta tesis se propone conseguir el siguiente objetivo general:

Identificar todos aquellos aspectos que condicionan el uso de la autoevaluación por parte del profesorado de Educación Física en la etapa de Educación Primaria.

Para lograr dicho objetivo se plantea el acercamiento al objeto de estudio desde diferentes perspectivas. Por un lado, desde nuestra propia área nos interesa conocer el uso real que pueda realizar el profesorado de Educación Física sobre la autoevaluación; y por otro lado, desde la perspectiva del profesorado de Educación Física, nos interesa profundizar en todos aquellos aspectos relevantes que atañen directamente al uso de la autoevaluación en la etapa de Primaria.

Tales propósitos se van a concretar en una serie de objetivos específicos que a continuación presentamos:

1. Conocer la valoración del profesorado de EF sobre el tratamiento de la autoevaluación en Educación Primaria.

2. Comprender las circunstancias que rodean el uso de la autoevaluación en el área de EF tales como contexto, posibilidades, limitaciones, implicaciones, etc.
3. Aproximarse al uso real de la autoevaluación que realiza el profesorado de Educación Física de Primaria incluyendo los diferentes factores, competencias y expectativas que lo rodean.
4. Especificar cuáles son los factores determinantes para una incorporación exitosa de la autoevaluación en la Educación Física de Primaria.

Deseamos y esperamos que esta tesis nos permita iniciar un serio replanteamiento de nuestra labor docente en el área de Educación Física. Asimismo, compartimos con Díaz et al. (2007) el deseo de suscitar una reflexión personal a partir de la propia autoevaluación docente y de desterrar ese concepto de dejadez profesional (López Pastor, 2004a) que, de manera contradictoria, nos impide actuar muchas veces en línea con nuestros principios pedagógicos y educativos. Todo ello nos debe propiciar una visión más prospectiva en materia evaluativa y, además, en la manera de entender la educación en el modelo social actual en el que nos encontramos.

4.3 Paradigma de investigación

Durante muchos años, y prácticamente hasta principios de la década de los setenta, en el campo de la investigación educativa la metodología dominante en los investigadores se ha visto refrendada por una ideología de carácter positivista. En el área de Educación Física, tal y como refleja García Ruso (1997), la hegemonía de esta perspectiva positivista también ha quedado patente.

Una fuerte controversia entre defensores de los paradigmas⁵⁰ cuantitativos y defensores de los paradigmas cualitativos han arrastrado, en muchos casos, a los investigadores a encasillar sus investigaciones basándose únicamente en las exigencias impuestas por el propio paradigma, en términos del método que se va a

⁵⁰ La utilidad del concepto paradigma, tal y como describen Blaxter, Hughes y Tight (2008), reside en que ofrece una forma de clasificar y categorizar un cuerpo de creencias y visiones complejas del mundo.

utilizar para dicha investigación (Cook y Reichardt, 1986). Como bien apuntan estos mismos autores, la redefinición de dicho debate puede permitir que la elección de un determinado paradigma no condicione de manera unilateral la elección del método, facilitando, así, el uso de aquellos métodos que resulten más adecuados a las necesidades de la investigación.

La metodología cualitativa ha sido durante muchos años acusada de no ser una metodología representativa, legítima y con validez científica, siempre bajo el paraguas de los defensores a ultranza de los paradigmas cuantitativos. No obstante, cada vez son más autores como Demerath (2006), Granek (2013), Hatch (2006), Lather (2006) y Subreenduth (2012), que defienden los postulados de la metodología cualitativa como un modelo válido y de rigor en Educación.

De todos modos, y de acuerdo con Anderson y Ball (1983), Bericat (1999), Cronbach (1982) y Donmoyer (2006), consideramos estos dos modelos de investigación no como modelos excluyentes si no como modelos complementarios de acuerdo al fin que se pretenda.

Toda investigación responde a un tipo de paradigma determinado, una forma de entender y de acercarse a la realidad desde un determinado enfoque. Hoy en día existe un consenso generalizado a la hora de clasificar la tipología de paradigmas en que se sustenta toda investigación: el paradigma positivista, el paradigma interpretativo, y el paradigma socio crítico (Arnal, del Rincón y Latorre, 1996).

El Paradigma Positivista (racionalista, cuantitativo), pretende explicar y predecir hechos a partir de relaciones causa - efecto. El investigador busca la neutralidad para obtener la máxima objetividad posible (Hammersley, 1999). Existe una clara separación entre la teoría y la práctica en dicho paradigma, siendo la teoría quien orienta la práctica, una asociación un tanto confusa cuando se trata de producir explicaciones científicas en situaciones educativas (Carr y Kemmis, 1988).

Por otro lado, el paradigma interpretativo o hermenéutico (naturalista, cualitativo) pretende comprender e interpretar la realidad con la intención de construir nuevos conocimientos. Peña Acuña (2011) atribuye una serie de características a este paradigma. Su fundamentación está basada en la fenomenología, se aplica directamente al hombre, atiende a muchas realidades, aparece una interacción entre

el sujeto y el objeto, y defiende que el conocimiento científico permite comprender la realidad, aunque la objetividad es relativa.

Finalmente, encontramos el paradigma socio-crítico, cuyo propósito es ser motor de cambio y transformación social. Según Popkewitz (1988), los principios más destacables de dicho paradigma son: el conocimiento y la comprensión que se hace de la realidad; la unión entre la teoría y la práctica, integrando todos aquellos valores que se desprenden de la misma; la orientación del conocimiento hacia la libertad del ser humano; y finalmente, la inclusión en los procesos de reflexión y toma de decisiones de todas las personas que han participado de una manera directa o indirecta en la investigación.

Podemos enmarcar la presente investigación dentro del paradigma interpretativo, el paradigma que permite describir e interpretar los contextos, pensamientos y decisiones de los profesores (Escribano, 1998) en el ámbito educativo y social (Erickson, 1989), con el propósito final de comprender la realidad que se pretende estudiar (Arnal, 1997; Martínez, 1990, 1991).

Según Bisquerra (2004), el énfasis de este paradigma recae en la perspectiva de los participantes durante las interacciones educativas, con el fin de comprender en profundidad los casos particulares desde un punto de vista cultural e histórico.

En nuestro caso optamos por este tipo de paradigma porque lo que pretendemos es ir construyendo el conocimiento a raíz de la interpretación inductiva del pertinente análisis de situaciones concretas y particulares -el profesorado de Educación Física de Primaria y la autoevaluación-, y no partiendo de hipótesis previas. Pretendemos realizar un abordaje global, que contemple la complejidad del acto a estudiar, procurando no trasgredir ni distorsionar la realidad.

4.4 Metodología utilizada

La metodología constituye un marco conceptual con los principios y métodos más acertados para llevar a cabo un proyecto de investigación (Bisquerra, 2004) con el fin de describir, explicar y justificar el camino que se va a emplear.

El método de la investigación, tal y como apunta Latorre (2003), compone el camino para alcanzar los fines de la investigación y está definido por su carácter regular, explícito, racional y objetivo para lograrlo. Es un método que describe las acciones que se pretenden llevar a cabo para la obtención de los objetivos propuestos para la investigación (Bisquerra, 1989; Cohen y Manion, 1990; Coller, 2000; Cook y Reichardt, 1986; Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995; Latorre, del Rincón y Arnal, 1996; Nisbet, Ramón y James, 1980; Visauta, 1989; Walker, 1989).

Bisquerra (2004) comenta que la metodología es clave en el diseño, y exige tomar una postura respecto a la pluralidad de opciones ontológicas y epistemológicas existentes, el planteamiento de los problemas a contestar o a resolver y la selección de aquellas técnicas de obtención y análisis de la información que vayan a utilizarse.

El planteamiento de este estudio encuentra explicación en el método fenomenológico ya que otorgamos entidad a la experiencia subjetiva como base del conocimiento. Este método describe el propósito de la experiencia desde la perspectiva de quienes la han vivido (Albert, 2007), lo cual es relevante para estudiar cómo se ven los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, preservando su marco de referencia, y cómo dichos sujetos interpretan el mundo social que construyen en interacción a través del lenguaje y sus significados (Brunet, Pastor y Belzunegui, 2002). En nuestro caso partimos de las experiencias y opiniones del profesorado de Educación Física en relación con el uso que hacen de la autoevaluación como modalidad de evaluación de aprendizaje del alumnado.

A pesar de habernos decantado por un diseño de investigación de tipo cualitativo, como hemos anunciado anteriormente, apostamos por una combinación de técnicas de recogida de información cuantitativas y cualitativas, en concreto la encuesta y la entrevista. En línea con lo que plantea Bericat (1999), es precisamente el objeto de estudio el que nos obliga, y a la vez nos permite, desarrollar estos dos tipos de técnicas, puesto que nuestra intención es conocer la opinión del profesorado de Educación Física en relación al uso de la autoevaluación en Primaria, así como averiguar las condiciones, frecuencia o diferentes contenidos en los que la autoevaluación tiene incidencia en dicha área.

Como se puede observar, en este caso se va a realizar una triangulación (Erickson, 1989; Ludke y André, 1986; Reichardt y Cook, 1979; Stake, 1998) entre

técnicas, tal y como apunta Denzin (en Flick, 2004). La triangulación implica reunir una gran variedad de datos y métodos para referirlos al mismo problema (Trend, en Pérez Serrano, 1999). El cuestionario nos permitirá verificar la información solicitada a partir de la muestra seleccionada; y las entrevistas, en nuestro caso a profesores de Educación Física, nos permitirán comprender a partir de sus experiencias, opiniones e preocupaciones todo aquello relacionado con el objeto de estudio. En los apartados siguientes concretaremos con detalle todo el proceso seguido para el diseño de cada uno de los instrumentos de investigación.

Para finalizar, hemos elaborado una tabla donde resumimos la presente investigación:

Paradigma	Metodología	Método	Técnica
Interpretativo	Humanística-interpretativa	Investigación fenomenológica	Cuestionario Entrevista

Tabla 5. Resumen de la investigación (elaboración propia)

4.5 Técnicas de recogida de información

Antes de dar paso a la descripción detallada de cuáles han sido las técnicas de recogida de información empleadas para la presente investigación, nos parece acertado presentar, a modo de resumen, el proceso empleado para la elaboración de las técnicas de recogida de información.

- Primera fase: orientada al estudio de las necesidades y al diseño de instrumentos y estrategias a partir de los objetivos marcados para la investigación.
 - Cuestionario: elaboración y validación del cuestionario, contraste con un grupo piloto, selección de la población y muestra para la investigación.

- Entrevistas: selección de las personas a quién se va a realizar una entrevista.
- Segunda fase: orientada a la obtención de la información.
 - Cuestionario: administración de los cuestionarios.
 - Entrevista: realización de las entrevistas a los profesionales seleccionados.
- Tercera fase: orientada al análisis e interpretación de la información y la comunicación de los resultados obtenidos.
 - Cuestionario: análisis de la información de los resultados obtenidos a partir de su pertinente tratamiento estadístico.
 - Entrevista: vaciado y análisis de las entrevistas cometidas por parte de las personas entrevistadas.
- Cuarta fase: destinada a la redacción de las conclusiones y posibles estrategias de actuación.

4.5.1 Cuestionario

El cuestionario es el primer instrumento de recogida de información utilizado en la presente investigación. Su objetivo principal es describir y explicar qué, cómo, cuándo, dónde, cuánto, por qué y para qué utiliza la autoevaluación el profesorado de Educación Física en la etapa de Primaria. Nos parece acertado diferenciar dos conceptos, encuesta y cuestionario. Entendemos la encuesta como una modalidad de investigación propia (Ávila Baray, 2006; Salkind, 1999; Yuni y Urbano, 2003) y el cuestionario como un instrumento (Best, 1983; García Córdoba, 2004; Heinemann, 2003; Martínez Olmo, 2002; Pardinas, 1996) de recopilación de información mediante el cual la persona proporciona información sobre sí misma y sobre el entorno que le rodea (Bisquerra, 2004).

Población y muestra

En una investigación podemos definir una población como el conjunto de personas que poseen las características básicas para el análisis del problema que se pretende estudiar (Rojas, 2001). Por otro lado, la muestra podría definirse como el subconjunto de la población (Tena y Turnbull, 1994).

En nuestra investigación la población de estudio está constituida por el profesorado de Educación Física de Primaria y la muestra seleccionada es parte del profesorado de Educación Física de las escuelas públicas (CEIP)⁵¹ de la ciudad de Barcelona. Inicialmente, para la elaboración del cuestionario optamos por una muestra de centros educativos de todas las titularidades, tanto públicas como privadas; pero finalmente desestimamos los centros privados y concertados con la intención de analizar la realidad educativa como un derecho público. Debido a la variada concentración de centros en la ciudad, se ha optado por una muestra estratificada⁵², es decir, se divide todo el mapa de la ciudad en estratos que corresponden con los distritos⁵³ de la ciudad y se toma, de manera aleatoria, un número determinado de cada uno de ellos. Finalmente, forman parte de la muestra un total de 43 escuelas públicas de Educación Infantil y Primaria, y 50 maestros de Educación Física de la ciudad de Barcelona⁵⁴.

Diseño del cuestionario

El cuestionario es conversión de los objetivos marcados en la investigación a preguntas específicas (Namakforoosh, 2005) y relevantes que permitan cumplir con tales fines.

Previamente al diseño del cuestionario se realizan dos acciones (Padilla, González y Pérez, 1998): por un lado, especificar las áreas de contenido y sus variables; y por otro lado, identificar tanto el número como el tipo de preguntas que deben estar presentes en cada una de las áreas seleccionadas.

⁵¹ Centros de Educación Infantil y Primaria. Según fuentes de la *Generalitat de Catalunya* en el año 2010, Barcelona cuenta con un total de 172 CEIP.

⁵² Véase más información sobre este tipo de muestreo en Babbie (2000), Bisquerra (2004), Moore (2005) y Tamayo (2004).

⁵³ Barcelona, está dividida en los siguientes distritos: Ciutat Vella, Gracia, Eixample, Horta-Guinardó, Sants-Montjuïc, Nou Barris, Les Corts, Sant Andreu, Sarrià, Sant-Gervasi y Sant Martí.

⁵⁴ En el anexo 1 podemos encontrar la base de datos de los centros seleccionados.

En relación con las áreas de contenido, el presente cuestionario recoge información referente a conocimientos, hechos y opiniones sobre el tratamiento de la autoevaluación que realiza el profesorado de Educación Física en la etapa de Educación Primaria.

Como se muestra en la tabla, se identifican las siguientes áreas de contenidos:

Áreas de Contenidos
1. Profesorado
2. Conocimiento sobre la autoevaluación educativa
3. Opinión sobre la autoevaluación en Educación Física en la etapa de Primaria
4. Modalidad de evaluación en Educación Física en la etapa de Primaria
5. Uso de la autoevaluación en Educación Física en la etapa de Primaria

Tabla 6. Áreas de contenidos (elaboración propia)

La siguiente tabla muestra las variables seleccionadas, así como el tipo y número de preguntas relativas a las diferentes áreas de contenido.

1. Profesorado

Variables	Preguntas	Tipo de preguntas	Pregunta del cuestionario
Sexo	1	Cerrada	P1
Edad	1	Cerrada	P2
Titulación	1	Múltiple semi	P3
Antigüedad como profesor en Primaria	1	Cerrada	P4
Titularidad del centro escolar	1	Cerrada	P5
Vinculación profesional con el centro	1	Semi	P6

2. Conocimiento sobre la autoevaluación educativa

Variables	Preguntas	Tipo de preguntas	Pregunta del cuestionario
Conocimiento sobre autoevaluación educativa	2	Cerrada+múltiple semi	P7 y P8
Autoevaluación y la autonomía del alumnado	1	Cerrada	P9
Regulación de los aprendizajes	1	Cerrada	P10
Aportaciones educativas de la autoevaluación	2	Semi+cerrada	P11 y P12

3. Opinión sobre la autoevaluación en EF en la etapa de Primaria

Variables	Preguntas	Tipo de preguntas	Pregunta del cuestionario
Valoración de la importancia del uso de la autoevaluación en EF en Primaria	2	1 cerrada+1 abierta	P13 y P14
Viabilidad de la autoevaluación en EF de Primaria	2	1 cerrada+1 abierta	P15 y P16
El papel del profesorado en la autoevaluación	2	Semi	P17 y P18
Conocimiento de instrumentos de autoevaluación en EF	1	Semi	P19
Capacitación del alumnado a la hora de realizar la autocalificación	1	Semi	P20

4. Modalidad de evaluación en Educación Física en la etapa de Primaria

Variables	Preguntas	Tipo de preguntas	Pregunta del cuestionario
Modelo de evaluación utilizado en las clases de EF con alumnado de Primaria	1	Múltiple	P21
Instrumentos de evaluación utilizados	1	Múltiple semi	P22

5. Uso de la autoevaluación en Educación Física en la etapa de Primaria

Variables	Preguntas	Tipo de preguntas	Pregunta del cuestionario
Uso de la autoevaluación en EF con alumnado de Primaria	2	Cerrada+abierta+semi	P23 y P24
Expectativas de uso de la autoevaluación	1	Semi	P25
Frecuencia de uso de la autoevaluación	1	Cerrada	P26
Momento del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar la autoevaluación	1	Múltiple	P27
Bloque de contenidos en el tratamiento de la autoevaluación	1	Múltiple	P28
Autocalificación del alumnado	1	Semi	P29
Expectativas de colaboración	1	Cerrada	P30

Tabla 7. Variables del cuestionario (elaboración propia)

La redacción de las preguntas se realiza en función de un criterio de complejidad y especificidad, ordenando las preguntas de menor a mayor especificidad y de menor a mayor dificultad, con el propósito de facilitar la lectura y realización del cuestionario.

Con relación a la tipología de preguntas seleccionadas, el cuestionario cuenta con una heterogeneidad clara, a partir de preguntas cerradas, abiertas, semicerradas y múltiples que faciliten al sujeto poder contestar en cada momento lo que se le pregunta y, además, poder incorporar sus aportaciones.

Se ha empleado un lenguaje para la elaboración del cuestionario acorde con la población que se ha pretendido estudiar (Harvatopoulos, Livan y Sarnin, 1992).

Validación del cuestionario

Antes de la redacción del cuestionario final “se seleccionan un grupo de personas expertas en la materia que se pretende estudiar y se les plantea una serie de cuestiones en cuanto al contenido del cuestionario y a su estructura” (Bisquerra, 2004, p. 243).

Para la validación del cuestionario inicial se elabora de forma paralela un cuestionario de opinión⁵⁵ en el que se plantean las siguientes cuestiones para cada una de las preguntas expuestas en el cuestionario:

- ¿Considera necesaria esta pregunta?
- ¿Está bien redactada la pregunta?
- ¿Presenta un número suficiente de alternativas en las respuestas?

En estas preguntas se responde de acuerdo al grado de pertinencia a partir de una escala numérica del 1 al 4, siendo 1 muy adecuado y 4 nada adecuado. Además, se ofrece la posibilidad de introducir comentarios o modificaciones respecto a cada una de las preguntas.

⁵⁵ Véase el anexo 2.

Finalmente, se ofrece a este grupo de validación la posibilidad de realizar una valoración global del cuestionario mediante las siguientes preguntas, a las que se debe responder “sí” o “no”.

- ¿Le parece atractivo el aspecto general del cuestionario?
- ¿El enunciado de las preguntas es correcto y comprensible?
- ¿La extensión de las preguntas es adecuada?
- ¿Es correcta la organización de las preguntas?
- ¿Le parece correcta la ordenación de las preguntas?
- ¿Las preguntas siguen una ordenación lógica?
- ¿La duración del cuestionario está dentro de los límites establecidos? (no más de 20 minutos)
- ¿Le parece adecuado la extensión del cuestionario?
- ¿Los tipos de preguntas le parecen adecuadas para conocer el uso que hace el profesorado de Educación Física sobre la autoevaluación en Primaria?
- ¿Echa en falta alguna pregunta importante?

Finalmente se ofrece la posibilidad de realizar comentarios abiertos sobre las preguntas del cuestionario en general.

Se envía el cuestionario inicial, junto con un cuestionario de opinión, a través de correo electrónico a un total de 7 personas expertas. Todas ellas forman parte de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Participativa y poseen una amplia experiencia y reconocido prestigio en materia de evaluación en el área de Educación Física.

Se recogen diferentes opiniones y comentarios⁵⁶ relacionados con la redacción, el tamaño del cuestionario, la pertinencia, el contenido, el tiempo de realización el orden de las preguntas e, incluso, la posible incorporación y anulación de algunas preguntas. Gracias a todos los comentarios y opiniones recogidas de cada uno de los expertos se puede confeccionar el cuestionario definitivo⁵⁷.

⁵⁶ La información obtenida a través del proceso de validación se muestra en el anexo 3.

⁵⁷ Véase el anexo 4.

Prueba Piloto

Una vez definido el cuestionario que se desea emplear para la investigación, es indispensable realizar una prueba con el propósito de conocer su adecuación a los objetivos planteados en la investigación; estamos hablando de la prueba piloto o pretest (Díaz de Rada, 2009). Este mismo autor (Díaz de Rada, 2009, p.23) señala que la prueba piloto suele comprender:

- Averiguar la adecuación de las preguntas realizadas (se entienden, no cometen sesgos, etc.), si el orden del cuestionario es pertinente, y el lenguaje es apropiado para la población objeto de estudio.

- Utilizar diferentes versiones del cuestionario en el que se presentan diversos tipos de preguntas para ver cual funciona mejor.

- Aplicación, mediante entrevista personal, de lo que finalmente será un cuestionario rellenado por el propio entrevistado (autoadministrado), con el fin de detectar problemas de comunicación.

- Formulación de preguntas abiertas que serán utilizadas en la elaboración de categorías de respuesta.

- Diferentes procedimientos de administración del cuestionario, para determinar la adecuación de éstos a los objetivos de la encuesta.

Teniendo en cuenta estas indicaciones y focalizando la atención en aspectos formales en relación al cuestionario, gracias a la prueba piloto se puede detectar cualquier error o distorsión sobre las preguntas principales del planteamiento del problema (Zapata, 2005). Abascal y Grande (2005), en esta misma línea, apuntan que la prueba piloto persigue eliminar posibles ambigüedades que puedan aparecer, eliminar preguntas innecesarias, incorporar preguntas trascendentes al cuestionario, simplificar las preguntas difíciles para el lector, modificar el orden de las preguntas

para agilizar su contestación, corregir la redacción y suprimir faltas de ortografía que pudiera haber. Ya por último, no podemos olvidar que la prueba piloto también nos ayuda a comprobar la codificación que se va a hacer de las respuestas para su posterior análisis.

Los resultados de la prueba piloto posibilitan la realización de una previsión sobre el tratamiento de los datos y la pertinente interpretación de los resultados. Para la realización de la prueba piloto, tal y como argumenta Bisquerra (2004), no suele ser necesario utilizar muestras representativas, de forma que en muchos casos es suficiente la utilización de pocos sujetos. En nuestro caso se administra la prueba piloto a un grupo de tres personas que forman parte de la población escogida, profesorado de Educación Física que desempeña su labor docente en la etapa de Educación Primaria, pero no están incluidas en la muestra escogida para la presente investigación.

Administración del cuestionario

En cuanto a la administración del cuestionario, la estrategia inicial consistió en el envío del cuestionario por correo postal al centro perteneciente (se mandaron dos cuestionarios por centro en previsión de que hubiera más de un docente en el área de Educación Física). Dada la poca efectividad obtenida –solo se recogió un 10% del total de cuestionarios enviados–, se decidió contactar telefónicamente con los centros educativos que no remitieron el cuestionario debidamente cumplimentado. A partir de una conversación telefónica con el docente en cuestión, en la que se le explicó el objetivo del cuestionario y el marco de la investigación, se determinó, a petición de cada uno de los docentes, el envío del cuestionario mediante correo electrónico. Al final se obtuvo, de los 43 centros escolares de la muestra, un total de 50 cuestionarios, ya que en algún centro escolar el documento fue respondido por varios profesores. Se trata, por tanto, de un cuestionario del tipo autoadministrado. Salkind (1999) señala que un cuestionario es autoadministrado cuando su desarrollo se lleva a cabo sin la presencia del entrevistador, pudiendo ser distribuido de manera personal, por correo postal o por correo electrónico (Grasso, 2006).

Algunas de las ventajas que destaca Salkind (1999) sobre la utilización de cuestionarios autoadministrados son:

- La posibilidad de utilizar un área mucho más extensa.
- Tienen un coste menor que las entrevistas personales.
- Mayor predisposición del entrevistado a decir la verdad dado que su anonimato está garantizado.

Este mismo procedimiento ha sido utilizado en la fase de validación del cuestionario, en este caso con las personas expertas elegidas.

4.5.2 Las entrevistas

Una entrevista es un encuentro oral entre dos personas, una que ejerce el rol del entrevistador (Colás y Buendía, 1992) y otra que ejerce el rol de entrevistado, lo que comporta una serie de interacciones tanto verbales como no verbales (Albert, 2007). A partir de las entrevistas personales el investigador ayuda y colabora con la persona entrevistada para que pueda reproducir la realidad social tal y como la percibe (Brunet et al., 2002).

Todas las entrevistas tienen una finalidad implícita que le imprime el carácter (Pardinas, 1996). En nuestro caso la entrevista, y concretamente la entrevista semiestructurada⁵⁸, consiste en que el entrevistador dirige la entrevista con un esquema flexible en la formulación de las preguntas, lo que permite plantear problemas y cuestiones a medida que discurre la entrevista (McKernan, 2001) y otorga al entrevistado una gran libertad de respuesta. Este instrumento de investigación ha sido el elegido para acercarnos a la construcción subjetiva del pensamiento de los docentes de EF en cuanto al uso de la autoevaluación con el alumnado de Primaria. Este tipo de entrevista se acostumbra a utilizar cuando ya se va centrando el problema de la investigación y se han acotado ciertas dimensiones, para recoger información un

⁵⁸ Véase más en Flick (2004).

tanto más precisa, contrastarla con las personas entrevistadas, corroborarla y ampliarla (Lucio-Villegas, 1993).

La técnica de utilizar la entrevista posteriormente a la encuesta nos permite la concreción de los resultados de la misma, conociendo de manera directa el punto de vista del encuestado con relación al objeto de estudio.

La planificación de la entrevista resulta un aspecto relevante para su correcto desarrollo. Deberá estar dotada de un gran rigor teórico y precisión técnica (García Ferrando, 1993). Tal y como apunta Bisquerra (2004), la entrevista debería recoger tres momentos importantes, el momento de preparación, el momento de desarrollo y el momento de valoración. En el momento de preparación, algunos de los aspectos más importantes a tener en cuenta son: determinar los objetivos de la entrevista; identificar a las personas que van a ser entrevistadas; formular las preguntas y secuenciarlas; y, finalmente, localizar y preparar el lugar donde va a realizarse.

En nuestro caso la entrevista tiene como propósito principal acercarnos al uso de la autoevaluación que hace el profesorado de Educación Física con el alumnado de Primaria para comprender cuál es su tratamiento actual. Necesitamos comprender cuál es el abordaje que realiza el docente con el alumnado de Primaria sobre la autoevaluación, analizar el valor pedagógico que le asigna, reflexionar sobre las estrategias que emplea para su puesta en práctica y valorar los resultados obtenidos.

Las personas entrevistadas constituyen una pieza clave e indispensable para el desarrollo de la entrevista. Por este motivo, la selección de la muestra tiene que ir en consonancia con lo que se espera obtener del proceso de análisis. La selección de la muestra parte de la premisa principal de que las personas entrevistadas, en nuestro caso los docentes de Educación Física, no solo sean conocedores de esta modalidad de evaluación, sino que además utilicen la autoevaluación con el alumnado de Primaria. De este modo podremos analizar las aportaciones y las restricciones que pueden aparecer en su tratamiento. La muestra intencional se obtiene a partir de dos procedimientos. El primero es el cuestionario enviado a los centros docentes donde se les pregunta a los docentes de Educación Física si estarían dispuestos a colaborar en dicha entrevista; las personas interesadas dejan constancia por escrito de su interés. El segundo procedimiento es el contacto directo con docentes de Educación Física que tienen una larga experiencia en el uso de la autoevaluación con el alumnado de

Primaria y que, por tanto, tienen información relevante con relación al objeto de investigación. Todas las personas entrevistadas tienen un denominador común: utilizan la autoevaluación con el alumnado de Primaria.

Existe un primer contacto vía telefónica o e-mail para solicitar, de manera formal, una entrevista individual, explicándoles con detalle el propósito de la misma y el marco en el que tiene lugar el estudio que se va a realizar. Finalmente, una vez recibida la aceptación por parte del entrevistado, se atiende a la correcta aplicación de la entrevista, el cuidado de la técnica a emplear, el clima de la entrevista y la observación de los elementos externos (Acebedo y López, 2002), y se fija la fecha y el lugar donde tendrá lugar la misma. Todas las entrevistas se realizan de manera individual y en un lugar que reúna las características apropiadas tanto de clima de comunicación como de privacidad necesarias.

En el momento del desarrollo de la entrevista, la relación entre el entrevistador y el entrevistado tiene que ser amistosa, con un buen clima de confianza que garantice y fomente la motivación, la comunicación y el interés del entrevistado (Ruiz Olabuénaga, 1999). Cuando la persona se encuentra en disposición de realizar la entrevista, se le solicita permiso para registrar la entrevista⁵⁹ y se procede a instalar una grabadora digital⁶⁰.

La entrevista se plantea como una conversación de forma semiestructurada a través de una secuencia de preguntas divididas en tres áreas, tal y como se indica a continuación:

a) En relación a la Educación Física

- ¿Puede ser la autoevaluación un modelo de Evaluación válido para el área de EF? ¿Y en concreto para la etapa de Primaria?

⁵⁹ Se obtiene el consentimiento por escrito de todas las personas entrevistadas para poder ser grabadas durante la entrevista.

⁶⁰ Se dispone de todas las grabaciones realizadas en formato digital, pero no han sido incluidas en la tesis doctoral con el propósito de preservar el anonimato y confidencialidad de las personas entrevistadas.

- ¿Qué elementos metodológicos serían relevantes para introducir la autoevaluación en EF?
- ¿Qué aportaciones puede ofrecer el uso de la autoevaluación en EF?
- ¿Qué contenidos son aquellos que permiten trabajar más eficientemente la autoevaluación?

b) Con relación al profesorado

- ¿Con qué problemas o limitaciones se puede encontrar el profesorado de EF al utilizar la autoevaluación en Educación Primaria?
- ¿Qué puede aportar al profesor el uso de la autoevaluación con el alumnado de Primaria?
- ¿Cómo debería orientarse la formación en el tratamiento de la autoevaluación en las Facultades de Formación del Profesorado?

c) En relación al alumnado

- ¿Qué puede aportar al alumnado de Primaria el uso de la autoevaluación?
- ¿Está capacitado el alumnado para llevar a cabo un proceso de autoevaluación?

Finalmente, una vez realizadas las entrevistas programadas, se concluye con el momento de valoración descrito por Bisquerra (2004), en que el entrevistador lleva a cabo una valoración sobre las decisiones tomadas en la planificación y en el desarrollo de las entrevistas.

El sello autenticador de las entrevistas cualitativas es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de las personas entrevistadas, sobre el modo en que

ellos ven, clasifican y experimentan el mundo (Taylor y Bogdan, 1986). Crear un clima de concordia y de aproximación con el entrevistado dependerá de la capacidad y habilidad del entrevistador para ganarse la complicidad del interlocutor (Báez, 2009).

Fueron entrevistadas un total de cinco personas. Todas ellas tenían un denominador común: por un lado eran docentes de Educación Física en activo; por otro lado, tenían una amplia experiencia en el uso de la autoevaluación con alumnado de Primaria. A continuación presentamos el perfil profesional de las personas entrevistadas:

- E1: Diplomada en Magisterio de Educación Física. Lleva trabajando 8 años como maestra de Educación Física en la escuela pública y 3 años como interina. Actualmente ejerce como maestra de Educación Física en el ciclo inicial y en ciclo medio de Primaria, y de Psicomotricidad en Educación Infantil.
- E2: Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y diplomado en Magisterio de Educación Física. Tiene 15 años de experiencia como maestro de Educación Física en una escuela pública. Actualmente es el responsable del departamento de EF y ejerce como maestro de Educación Física en los tres ciclos de Primaria.
- E3: Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y diplomado en Magisterio de Educación Física. Lleva 20 años ejerciendo como maestro de Educación Física, 5 de los cuales en Primaria y Secundaria en la escuela concertada. Actualmente es el coordinador del departamento de Educación Física de una escuela pública donde ejerce como maestro de EF en ciclo medio y superior de Primaria.
- E4: Diplomado en Magisterio de Educación Física. Lleva 7 años como maestro de Educación Física en una escuela pública y 3 años como interino. Actualmente desarrolla su labor profesional como maestro de EF con alumnos de ciclo inicial y medio de Primaria.
- E5: Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y diplomada en Magisterio de Educación Física. Lleva 5 años trabajando como maestra de Educación Física en una escuela pública. Actualmente trabaja como maestra de Educación Física en el ciclo inicial y medio de Primaria.

Finalmente, en la siguiente tabla se muestra la duración de las entrevistas mantenidas con cada una de las personas entrevistadas:

Entrevistado	Duración de la entrevista (minutos)
E1	18,02
E2	18,53
E3	32,04
E4	12,13
E5	6,54

Tabla 8. Duración de las entrevistas (elaboración propia)

4.6 Análisis y tratamiento de datos del cuestionario

Siguiendo a Rojas (1994), el orden metodológico del manejo de la información implica los siguientes procesos:

1. Síntesis de la información fuente a partir de cuadros estadísticos, gráficas o relaciones de datos.
2. Análisis de la información sintetizada.
3. Síntesis general de los resultados.

Nuestra investigación, que como bien hemos descrito anteriormente, se encuadra dentro de los postulados de una metodología cualitativa con una triangulación de técnicas cualitativas y cuantitativas. La información es analizada por diferentes vías, según se trate de datos obtenidos a partir de las técnicas cualitativas o cuantitativas.

El análisis de la información resulta una fase de vital importancia en la investigación cualitativa y está claramente unido a la recogida de la información (Goetz y LeCompte, 1988).

Diferentes autores (Castro y Ruiz, 2004; McMillan y Shumacher, 2005; Sierra, 2002) ponen de manifiesto la necesidad de llevar a cabo un exhaustivo proceso de análisis de los datos obtenidos con los instrumentos de investigación utilizados. En nuestro caso, una vez definido el cuestionario a partir de las aportaciones y modificaciones conseguidas en el proceso de validación del cuestionario y en la prueba piloto, se lleva a cabo la siguiente secuencia (Martínez Olmo, 2002):

- Se definen las variables y se asignan unas siglas identificativas.
- Se asignan códigos a los diferentes valores de las variables, de acuerdo con las posibles respuestas que puedan tener según el tipo de pregunta empleada.
- Se asigna un código específico a los valores ausentes, confusos y erróneos.
- Se construye la matriz de datos.

Los datos obtenidos a partir de los cuestionarios han sido sometidos al pertinente análisis estadístico que se requiere para asegurar la validez y fiabilidad del estudio (Etxeberria y Tejedor, 2004). Siguiendo las recomendaciones de Visauta (2007), se ha realizado un análisis estadístico descriptivo⁶¹ sobre los datos obtenidos mediante el programa estadístico SPSS⁶², por otro lado, se ha efectuado un análisis de frecuencias y porcentajes para el estudio de los resultados obtenidos para cada una de las preguntas⁶³ del cuestionario y, finalmente, se ha ejecutado un análisis bivariable a partir del coeficiente de correlación de Pearson⁶⁴ con aquellas variables significativas para el objeto de estudio.

⁶¹ En el anexo 5 se detalla la información utilizada para el análisis estadístico: matriz de datos, documento de códigos y tablas de contingencia.

⁶² Véase más en Pardo y Ruiz (2002) y Pérez López (2001).

⁶³ En el anexo 6 se muestra el análisis univariable.

⁶⁴ En el anexo 7 se muestra el análisis bivariable.

4.7 Análisis y tratamiento de datos obtenidos en las entrevistas

Para realizar el análisis del contenido recogido en cada una de las entrevistas realizadas, considerado por Ruiz Olabuénaga (1999) como un método cualitativo de contenido, se opta por los siguientes códigos de transcripción (Cots y Nussbaum, 2003):

- E1, E2, E3, E4 y E5.
- M Entrevistador;
- Entonación de pregunta /
- Entonación descendente \
- Mantenimiento –
- Pausas según la duración | || <n.segundos>
- Superposiciones =texto=
- Interrupción _
- Alargamiento silábico :
- (comentario de quien transcribe)
- Segmento acentuado exTRA
- Fragmentos incomprensibles xxx

Una vez finalizadas las transcripciones, se procede a una primera reducción de los datos, que consiste en la distribución de la información en segmentos empleando criterios temáticos. Estas categorías y subcategorías⁶⁵ proceden del guion elaborado para las entrevistas.

Cuando se ha segmentado la información pertinente, se efectúa un primer nivel de análisis destinado a parafrasear el segmento atendiendo a los tiempos verbales, ejemplos, comparaciones, uso de adjetivos; en definitiva, teniendo en cuenta una serie de conectores o marcadores del discurso (Martín y Montolío, 1998; Portolés, 2001; Serrano, 2006) con el propósito de dar valor y autenticidad al relato de las entrevistas y no perder ningún tipo de información⁶⁶ que pueda ser relevante para la investigación.

⁶⁵ En el anexo 8 se relacionan las categorías y las subcategorías para el análisis de los datos recogidos en las entrevistas.

⁶⁶ En el anexo 9 se muestran las transcripciones y el análisis del contenido de las entrevistas realizadas.

De acuerdo con Farías y Montero (2005), todo este proceso de transcripción de datos no debe entenderse como un traslado pasivo de los signos, sino como parte fundamental en la construcción de datos, siendo un proceso puramente interpretativo.

4.8 Consideraciones sobre la validez y fiabilidad

El rigor científico de las metodologías cualitativas ha sido uno de los aspectos más controvertidos a la hora de llevar a cabo investigaciones de este tipo, a las que a veces se achaca falta de rigor y credibilidad. Gracias a las aportaciones de Goezt y LeCompte (1984) la adecuación de terminología empleada en la investigación cuantitativa, en términos de fiabilidad y validez tanto interna como externa, queda plenamente justificada.

La validez ha sido siempre una fuente de controversia en la investigación educativa, y en especial en los estudios cualitativos (Wolcott, 1990). No obstante, se ha considerado un elemento esencial para valorar la calidad y rigor de los estudios en el campo de las Ciencias Sociales.

Como bien hemos apuntado a lo largo del presente capítulo, la investigación cualitativa no pretende dejar al margen la investigación cuantitativa, sino que, y así lo defienden Balcázar, González-Arratia, Gurrola y Moysén (2006), busca la integración y complementación entre métodos, permitiendo que el desarrollo de la investigación sea cada vez más válida y confiable.

Además, la investigación debe sustentarse en unos criterios de fiabilidad que la doten del máximo rigor científico. Como apunta Blández (1996), para que la investigación cumpla con tal propósito deberá responder en su conjunto a cuatro adjetivos: fiable, estable, segura y digna de confianza. Del mismo modo, señala que la validez avala la calidad de la investigación dándole consistencia y firmeza. Por tanto, y en la línea de Blasco y Pérez (2007), verificar las conclusiones de una investigación significa comprobar el valor de la verdad de los hallazgos encontrados; dicho de otra forma, comprobar su validez.

Nuestra investigación, enmarcada en los postulados de un modelo cualitativo, establece el valor de verdad a través del criterio de credibilidad; la aplicabilidad, a través de la transferibilidad; la consistencia, a través de la dependencia; y la neutralidad, a partir de la confortabilidad (Guba, 1989; Lincoln y Guba, 1985).

La presente investigación utiliza, pues, los siguientes criterios de rigor científico:

1. Criterio de credibilidad: Se refiere al valor de la verdad de la investigación, de tal manera que el isomorfismo entre los datos recogidos y la realidad coincidan. Es uno de los criterios más importantes en el estudio cualitativo (Morse y Zimmermann, 2005). Desde esta perspectiva, en nuestra investigación la credibilidad se pretende asegurar a partir de dos elementos clave: una fundamentación teórica rigurosa, con un control permanente de todas las fases de la investigación; y una trayectoria profesional del investigador como profesor de Educación Física en cada una de las etapas educativas, que ha permitido a lo largo de los últimos ocho años llevar a cabo experiencias educativas relacionadas con el objeto de estudio y, por consiguiente, posibilita la comprensión de lo que es esencial y característico para el análisis de la realidad.
2. Criterio de transferibilidad: Dicho criterio hace referencia al hecho de que las interpretaciones que resultan de una investigación puedan generalizarse, de modo que puedan aplicarse a la población (Iafrancesco, 2003) y a otros contextos o problemas de investigación. Los criterios que se han tenido presentes para la selección de la muestra, tanto en el desarrollo del cuestionario como en la realización de las entrevistas, pretenden ser representativos con vistas a favorecer la transferibilidad de los resultados. En todos los casos, las personas que han formado parte de la muestra son representativas, dada su experiencia, su trayectoria profesional y su conocimiento y contacto directo con el objeto de estudio, lo que facilita la transferencia de los resultados.
3. Criterio de dependencia: Se refiere al grado o medida en que los resultados de una investigación puedan repetirse al replicar el estudio con los mismos o parecidos sujetos y contextos; es decir, al hecho de que diferentes investigadores que recojan datos similares y realicen los mismos análisis,

obtengan resultados equivalentes (Mertens, 2005). En la presente investigación se ha optado por la minuciosidad, estableciendo pistas de revisión donde se muestran los procesos seguidos en la recogida, análisis e interpretación de la información.

4. Criterio de confirmabilidad: Se corresponde con la objetividad de la investigación realizada. Se trata de asegurar que los resultados de la investigación sean el reflejo de la investigación misma, y no reducto de sesgos, perjuicios o intereses personales. Tal y como apuntan Cornejo y Salas (2011, p. 23), “el registro de las estrategias y decisiones metodológicas tomadas a lo largo de la investigación apoyan este criterio, así como la descripción detallada de los pasos llevados a cabo”. Para garantizar dicha confirmabilidad, la presente investigación se ha acompañado de diferentes registros, transcripciones textuales y citas directas de la bibliografía más relevante, además de las diferentes estrategias utilizadas para la recogida de la información, como también de los comentarios de las personas que han tenido relación directa con la presente tesis.

Para finalizar, y de acuerdo con los estándares generales propuestos por Eisenhart y Howe (1992) y Lincoln y Guba (1985) para alcanzar argumentos válidos en la investigación educativa, consideramos que existe una coherencia entre las cuestiones planteadas en la investigación, los procedimientos utilizados para responderlas y la forma en la que han sido recogidos y analizados los datos. Por otro lado, se considera que ha habido una aplicación eficaz tanto en la recogida como en el análisis de los datos, de modo que se ha podido responder a cada una de las cuestiones planteadas. Asimismo se considera que el profundo análisis efectuado sobre el objeto de estudio garantiza una coherencia con los conocimientos previos.

Por otro lado, estimamos que la presente investigación toma en consideración todas las restricciones derivadas de los valores. Este análisis de valores se ha mantenido latente a lo largo de todo el proceso investigación, atendiendo a nuestra área de referencia, la Educación Física, y a la etapa educativa de referencia, la Educación Primaria.

Finalmente, consideramos la presente investigación desde una perspectiva holística, respetando la globalidad, la coherencia, la claridad y la competencia en todos los procedimientos utilizados para el análisis y recogida de la información. A todo ello hay que añadir un equilibrio entre la calidad técnica de la investigación y los valores y riesgos asociados a la misma, dado que se ha tratado la Educación Física como un área curricular.

Capítulo 5. Resultados y discusión de la investigación

El uso de la autoevaluación como modalidad de evaluación de los aprendizajes de los alumnos nos ofrece una gran variedad de beneficios pedagógicos, como hemos descrito en capítulos anteriores. Cada vez son más frecuentes las experiencias educativas en el área de Educación Física en el tratamiento de la autoevaluación que ponen de manifiesto el gran valor educativo y formativo que tiene.

La autoevaluación promulga los principios de la escuela democrática, donde el respeto a las libertades, el pensamiento crítico y la búsqueda de la autonomía son ejes vertebradores de todo el proceso educativo. Pero para que pueda todo ello pueda materializarse y tener una coherencia lógica, todos los agentes educativos tienen que estar alineados con tales principios.

En el área de Educación Física, como bien se ha descrito en la presente tesis, a lo largo de los años la evaluación ha estado muy condicionada por la propia concepción de la materia, orientada claramente a unos objetivos de medición del rendimiento físico y deportivo. Además, en muchos casos, la evaluación ha servido como herramienta de poder del profesorado a la hora de cuantificar la *performance* del alumnado. A pesar de esta situación, a día de hoy, gracias al progresivo desarrollo formativo que ha tenido la asignatura de Educación Física y, también, a las grandes aportaciones educativas, en concreto en materia evaluativa, que se han desarrollado en el campo de las Ciencias de la Educación, la Psicología y la Pedagogía, el profesorado de Educación Física puede tener un primer acercamiento con aquellas modalidades de evaluación que ofrecen al alumno la posibilidad de ser parte activa. La autoevaluación es un claro ejemplo de ello.

Sin embargo, el uso de la autoevaluación en el área de Educación Física en Educación Primaria por parte del profesorado viene condicionado por un gran número

de aspectos: los relacionados con la propia asignatura; los relacionados con la institución escolar; los relacionados con las peculiaridades del alumnado; y, como no, los relacionados directamente con el profesor. Siempre se ha destacado la gran distancia que existe entre la teoría y la práctica, entre la convicción de lo que verdaderamente es pedagógico y lo que al final se lleva a cabo en el día a día con el alumnado. Conocer de primera mano si existen o no frenos o barreras por parte del profesorado de Educación Física en el uso de la autoevaluación, y en concreto en la Educación Primaria, si la autoevaluación ocupa o no un espacio en el proceso de enseñanza y aprendizaje del profesorado, y porqué, son algunas de las cuestiones importantes que nos planteamos al tratar de describir cuál es la realidad en este campo.

A continuación, se va a proceder al análisis de toda la información recogida a partir de los diferentes instrumentos utilizados con el propósito de acercarnos lo máximo posible a la realidad. Dado que los datos se han obtenido con técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo y a partir de una estrategia de triangulación orientada al objeto a estudiar (Hernández Blázquez, 2001), se muestran según el orden cronológico que se ha seguido: en primer lugar los cuestionarios y en segundo lugar las entrevistas.

5.1 Análisis de los datos recogidos mediante el cuestionario

Las variables del cuestionario se organizan en cinco áreas de contenidos que permiten estructurar toda la información obtenida para su pertinente análisis:

1. Profesorado.
2. Conocimiento sobre la autoevaluación educativa.
3. Opinión sobre la autoevaluación en Educación Física en la etapa de Primaria.
4. Modalidad de evaluación en Educación Física en la etapa de Primaria.
5. Uso que realiza el docente de la autoevaluación en Educación Física en la etapa de Primaria.

Para el pertinente análisis de los cuestionarios se ha realizado, por un lado, un estudio univariable de las frecuencias y porcentajes obtenidos en cada una de las

respuestas emitidas por el conjunto de la muestra seleccionada, un total de cincuenta docentes de Educación Física de diferentes escuelas públicas de la ciudad de Barcelona; por otro lado, un análisis bivariable a partir del coeficiente de correlación de Pearson con aquellas variables que puedan resultar significativas para el estudio. Se han despreciado todas las correlaciones que no tengan significación para la presente investigación, dado que el propósito de la misma no es hacer una descripción fiel de la realidad, sino un acercamiento a ella. Este acercamiento a la realidad, juntamente con otros procedimientos, nos permitirá comprender mejor la realidad existente con relación a nuestro objeto de investigación.

Damos paso, por tanto, a presentar los resultados obtenidos a partir de las áreas de contenido expuestas anteriormente.

5.1.1 Profesorado

A continuación se presentan una serie de cuestiones de carácter general relacionadas con el profesorado con el propósito de conocer al detalle el perfil de los docentes encuestados.

En primer lugar, analizamos el sexo de los docentes encuestados, donde nos encontramos casi con una paridad en los resultados obtenidos. Tal y como se ve en el gráfico 1, un 52% del total de la muestra son hombres, respecto al 48% que son mujeres; destaca, por tanto, el equilibrio existente entre hombres y mujeres docentes en la etapa de Primaria.

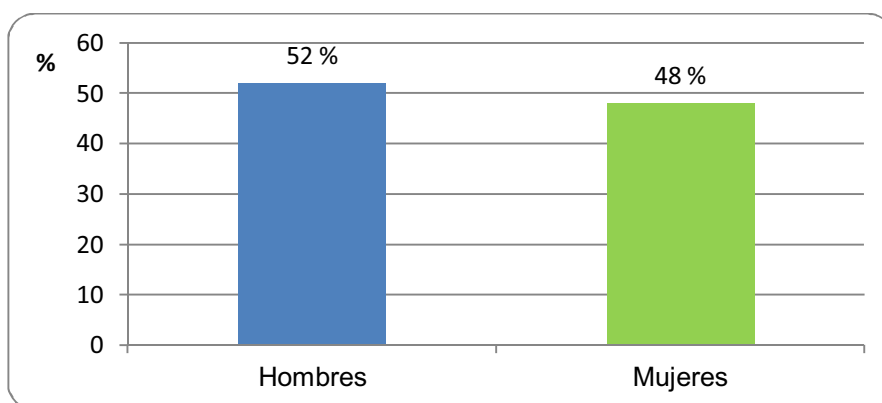


Gráfico 1. Sexo

En segundo lugar, nos centramos en la edad de los participantes, un aspecto que podría ofrecernos algunas pistas sobre el posible uso de la autoevaluación. Como se observa en el gráfico 2, el grupo mayoritario, con un 38% del total de la muestra, corresponde a personas con edades comprendidas entre los 30 y los 39 años. Le sigue el grupo de docentes con edades comprendidas entre los 50 y 65 años con un 28%; y después, con un 22%, el grupo de docentes entre los 40 y 49 años. Finalmente el último grupo de docentes es, con un 12%, el de menores de los 30 años.

Los resultados nos revelan que el 50% de los docentes tiene una edad inferior a 40 años, que podría ser una edad factible para el uso de la autoevaluación. Cuando realizamos la prueba del coeficiente de correlación de Pearson⁶⁷ entre las dos variables, la edad del profesorado y el uso de la autoevaluación, los resultados nos indican una leve correlación positiva ($r=0,095$) entre ellas. Es decir, existe una leve relación, aunque poco significativa, entre la edad del profesorado y el uso de la autoevaluación. Por tanto, no se puede afirmar con rotundidad que a medida que el profesorado avanza en edad tiene mayor predisposición a hacer uso de la autoevaluación.

Por otro lado, Castillo (1996) refleja en sus estudios que los docentes con edades comprendidas entre 30 y 39 años, y en particular los menores de 30, son los que más utilizan la autoevaluación.

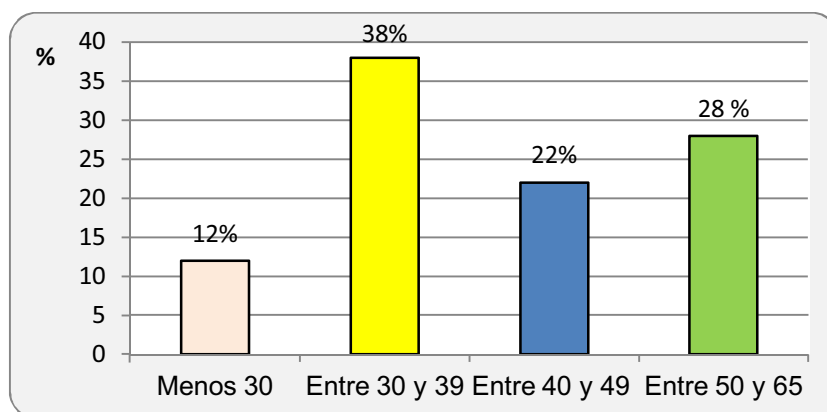


Gráfico 2. Edad

⁶⁷ En el anexo 7 se detallan los resultados obtenidos.

En tercer lugar, preguntamos a los docentes por su titulación. El gráfico 3 muestra que cerca del 57% de docentes dispone de estudios de Magisterio en la especialidad de Educación Física, un 27% tiene un postgrado de especialización además de la diplomatura de Magisterio y un 11,9% dispone de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte conjuntamente con la diplomatura de Magisterio. Finalmente, observamos tres grupos de docentes con un 1,7% cada uno. El primero corresponde a un grupo de docentes que, aparte de poseer la diplomatura de Magisterio, tienen formación específica de Educación Física a través de cursos de especialización; el segundo grupo son opositores a la especialidad; y el último son docentes con formación en psicomotricidad.

Destacamos que más del 65% de la muestra posee titulación universitaria relacionada con la Educación Física. Todo ello nos induce a pensar que la formación universitaria puede contribuir a que los docentes tengan un mayor conocimiento sobre modelos de evaluación basados en la participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para comprobarlo realizamos la prueba del coeficiente de correlación de Pearson ($r=-0,121$) con el propósito de medir el grado de relación entre las dos variables. En este caso las variables serán, por un lado, los docentes que poseen la titulación de Magisterio en Educación Física, que es la titulación con mayor representación; por el otro, los conocimientos de autoevaluación que tengan los docentes. Los resultados nos muestran que existe una correlación negativa, es decir, que hecho de que el docente disponga de la especialidad de Magisterio en EF no comporta necesariamente un mayor conocimiento sobre la autoevaluación.

A todo esto añadimos que toda la muestra dispone de la diplomatura universitaria en Magisterio y este colectivo, según Castillo (1996), es el que más valora el uso de la autoevaluación, a diferencia de los licenciados que valoran más el uso de la heteroevaluación.

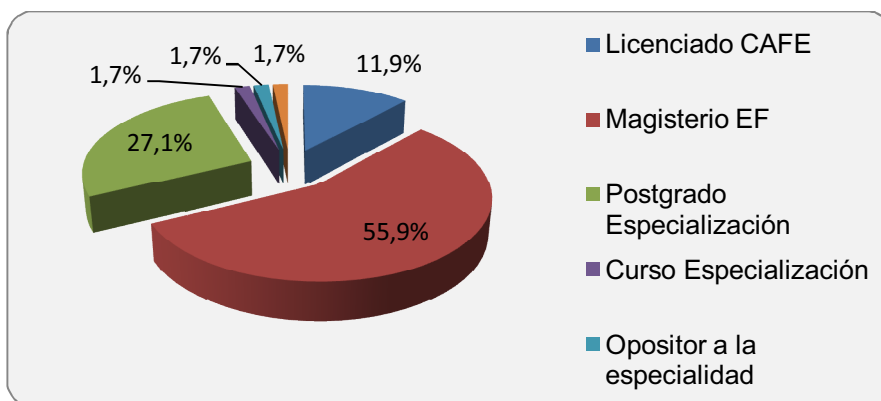


Gráfico 3. Titulación académica

En cuarto lugar, nos interesa conocer los años que el profesorado lleva ejerciendo como profesor de Educación Física en Educación Primaria. Tal y como se muestra en el gráfico 4, los resultados obtenidos ponen de manifiesto la juventud del profesorado, como hemos apuntado anteriormente. Un 48% lleva más de 10 años ejerciendo la docencia; un 30% entre 5 y 10 años; un 10% entre 2 y 5 años; y finalmente, un 12% de docentes tiene menos de 2 años de actividad docente. Los resultados revelan que más de la mitad de la muestra lleva menos de 10 años ejerciendo.

En esta ocasión, se realiza la prueba del coeficiente de correlación Pearson con el propósito de medir el grado de relación entre la antigüedad del docente y la importancia que le puedan asignar al uso de la autoevaluación. Los resultados muestran ($r=0,256$) una estrecha correlación positiva entre ambas, lo que significa que, a medida que el docente tiene más antigüedad, tiende a valorar en mayor grado el uso de la autoevaluación con el alumnado.

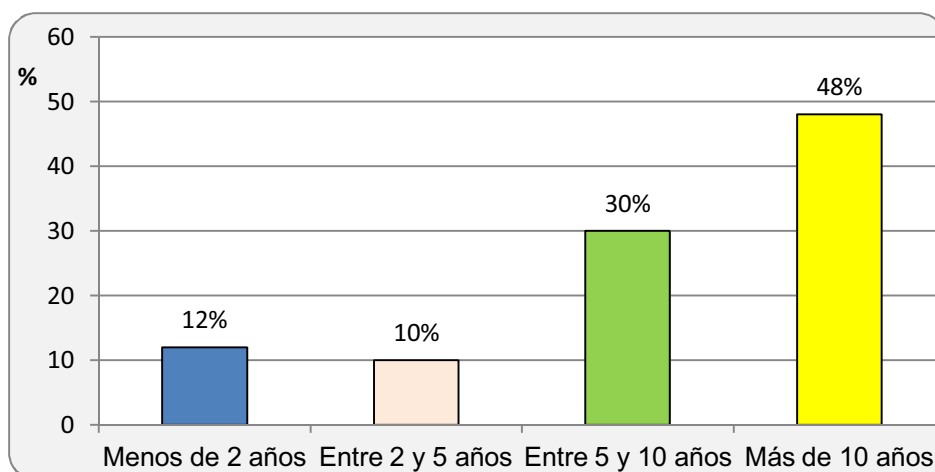


Gráfico 4. Años de actividad docente

En referencia a la titularidad del centro en el cual el profesorado ejerce su actividad laboral, debemos señalar que el 100% de la muestra corresponde a la escuela pública. Este hecho nos permite analizar el estado de la cuestión sin ningún sesgo de tipo discriminatorio, económico u otros. Inicialmente se optó por una muestra mayor, incluyendo escuelas de Primaria concertadas, pero finalmente se desestimó dicha opción.

Finalmente, nos interesa conocer cuál es la vinculación profesional del docente con su centro escolar. En el gráfico 5 observamos que el 56% tiene estabilidad laboral con plaza definitiva en el centro, un 32% se encuentra en situación de interinaje y un 12% corresponde a comisión de servicios. Nos encontramos, por tanto, con una mayoría de docentes con plaza definitiva, los cuales, en su gran mayoría, llevan ejerciendo más de 10 años. En definitiva, el grupo mayoritario de docentes es de una edad comprendida entre los 40 y los 65, posee más de 10 años de experiencia y goza de estabilidad laboral.

En esta ocasión realizamos la prueba del coeficiente de correlación de Pearson para medir la relación entre el docente que dispone de plaza definitiva y el uso que realiza de la autoevaluación. Los resultados nos muestran una correlación lineal negativa ($r=-0,209$), es decir, que los docentes tengan más estabilidad laboral no implica que utilicen más la autoevaluación con los alumnos. Por el contrario, los resultados de los docentes que se encuentran en situación de interinaje ($r=0,180$) muestran una correlación lineal positiva, lo que nos inducen a pensar que pueden utilizar más la autoevaluación.

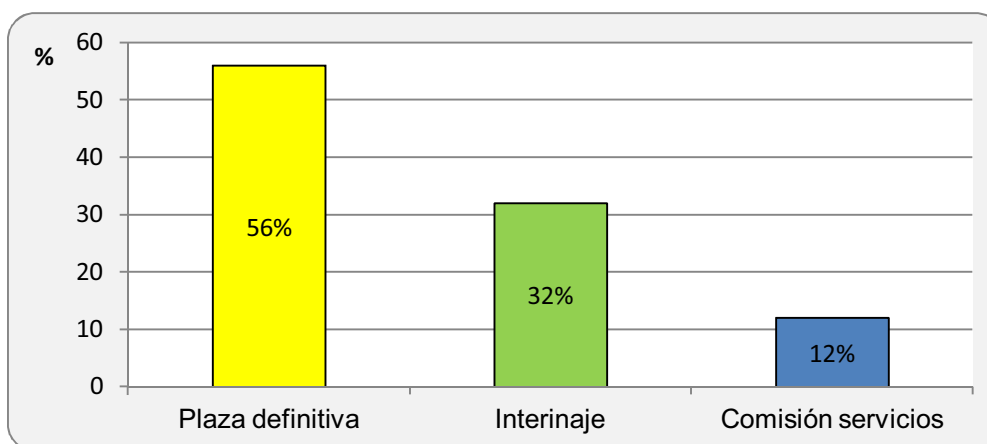


Gráfico 5. Vinculación profesional con el centro escolar

5.1.2 Conocimiento sobre la autoevaluación educativa

En esta categoría el profesorado de Educación Física responde a una serie de cuestiones generales acerca de la autoevaluación en el ámbito educativo. Cuál es el conocimiento previo que tiene el profesorado sobre la autoevaluación, cuál es la asociación conceptual que establecen con la autoevaluación y cuál su opinión sobre una serie de atribuciones pedagógicas que se han asignado a la autoevaluación son algunas de las cuestiones que los docentes responden.

En primer lugar, reparamos en el conocimiento que tiene el profesorado de Educación Física sobre la autoevaluación en el ámbito educativo. Como se muestra en el gráfico 6, un 72% de las personas encuestadas manifiesta conocer dicho concepto, un 24% lo conoce parcialmente y un 4% no lo conoce. Por lo tanto, podemos afirmar que el profesorado tiene conocimiento previo de la autoevaluación.

Se realiza la prueba del coeficiente de correlación de Pearson para conocer el grado de relación entre el conocimiento que tiene el docente de Educación Física de la autoevaluación y su posterior valoración a la hora de destacar la importancia de su uso. Los resultados ($r=0,257$) indican que existe una leve correlación lineal positiva, la cual nos invita a pensar que los docentes que conocen la autoevaluación valoran en mayor grado la importancia del uso de la misma.

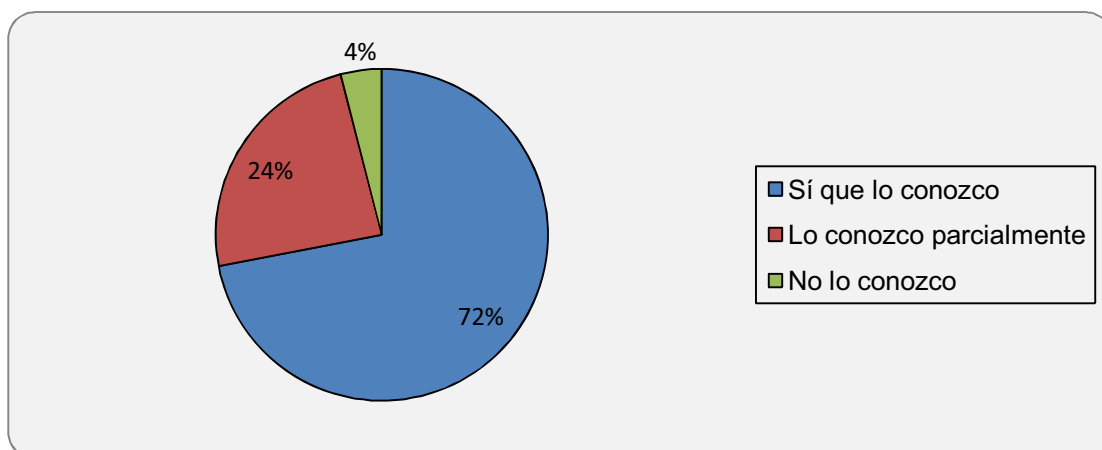


Gráfico 6. Conocimiento de la autoevaluación por parte del profesorado en el ámbito educativo

Una vez expuesto que una gran mayoría del profesorado manifiesta que conoce conceptualmente la autoevaluación, parece acertado preguntarse cuál es la dimensión que los docentes otorgan a esta modalidad de evaluación.

En el gráfico 7 se muestra como casi un 60% de la muestra entiende la autoevaluación como la valoración que realiza el alumnado de sus propios aprendizajes, en línea con los planteamientos de Casanova (1995), Castillo (2002), Castillo y Cabrerizo (2003), y Paris y Paris (2001). Un 32,8% del profesorado asocia la autoevaluación con un proceso de autorregulación de los aprendizajes que realiza el alumno, del mismo modo que defienden diferentes autores como Andrade y Valtcheva (2009), Clark (2012), Jorba y Sanmartí (1993b), Nunziati (1990), Paquay et al. (1990), y Zimmerman et al. (2005). Con un 4,5% nos encontramos un grupo de docentes que entienden la autoevaluación como un proceso de autocalificación, en la línea de los planteamientos de Boud (1995) y Sullivan y Cedric (1997), que asocian la autoevaluación del alumnado con la calificación que el mismo alumno realiza sobre sus propios aprendizajes, y en contra de los planteamientos de Andrade y Valtcheva (2009), que argumentan que la autoevaluación no puede reducirse a la autocalificación porque, de ser así, puede perder todo su valor pedagógico y educativo. Finalmente nos encontramos con otros dos grupos de docentes, ambos con un porcentaje del 1,5%. El primer grupo entiende la autoevaluación como la evaluación que realiza el alumno de sus aprendizajes y la que realiza el docente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno, en línea con los trabajos de Calatayud (2008a) y Rosales (1990). El segundo grupo, concibe la autoevaluación cuando hace referencia de forma conjunta al alumno y al profesor. Bloxham y Campbell (2010) comparten también esta misma concepción de la autoevaluación.

Se observan, por tanto, dos claras tendencias a la hora de entender la autoevaluación: un grupo de docentes entiende la autoevaluación atendiendo a la valoración que realiza el alumno de sus aprendizajes; y otro grupo concibe la autoevaluación como un proceso de autorregulación de los aprendizajes. Parece acertado destacar que la gran mayoría de docentes se aleja de asociar la autoevaluación con la calificación que ejerce el alumno, y también con la presencia del profesorado en la autoevaluación, al menos conceptualmente. Veremos más adelante cómo se traduce todo ello en la práctica.

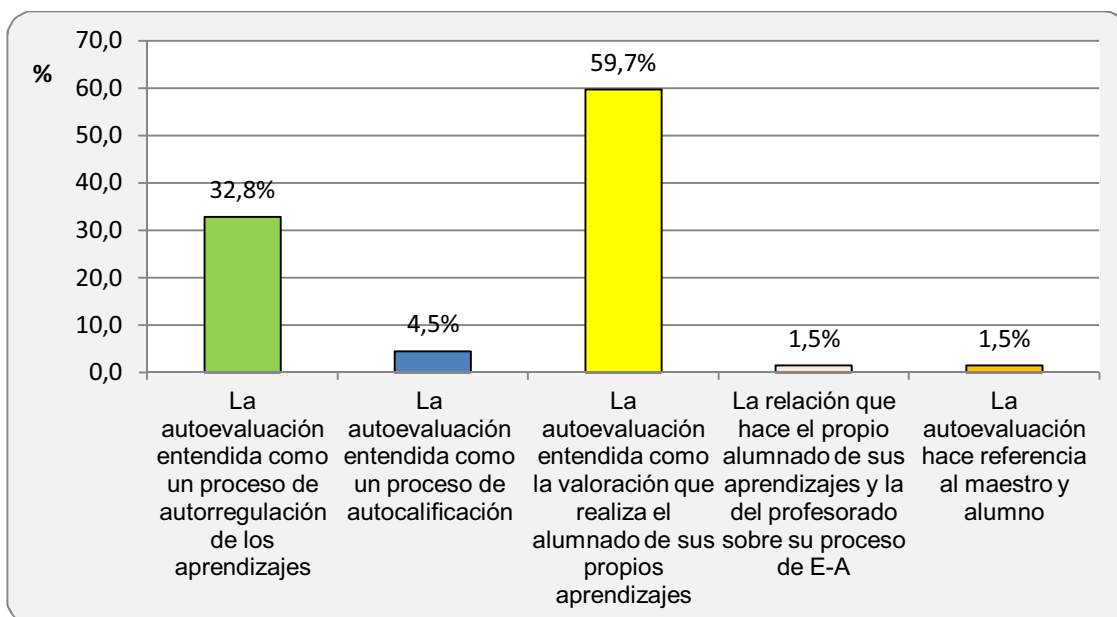


Gráfico 7. Significado de la autoevaluación por parte de los docentes

Cuando se les pregunta a los docentes su opinión sobre si consideran o no que la autoevaluación puede ser un mecanismo para fomentar la autonomía del alumno, nos encontramos que una amplia mayoría de docentes, un 62%, consideran que están seguros de que la autoevaluación puede contribuir a fomentar esta autonomía. Otro grupo de docentes, un 32%, lo consideran probable pero tienen algunas dudas al respecto. Finalmente, un 6% de los docentes encuestados considera que la autoevaluación no es un mecanismo que pueda fomentar la autonomía del alumnado.

En esta ocasión se realiza la prueba del coeficiente de correlación de Pearson para medir el grado de relación entre las personas que consideran que la autoevaluación contribuye a fomentar la autonomía del alumno y la importancia que le dan al uso de la autoevaluación con el alumnado de Primaria. Los resultados ($r=0,319$) indican que existe una correlación lineal positiva evidente. Se pone de manifiesto que los docentes que muestran una posición favorable acerca de si la autoevaluación contribuye a desarrollar la autonomía del alumno tienden a valorar más positivamente el uso de la autoevaluación en Educación Física con el alumnado de Primaria.

De este modo, nos encontramos con una amplia mayoría de docentes que consideran, en línea con lo que defienden numerosos autores (Boud y Faclhikov, 2006; Calatayud, 2002, 2008a, 2008b; Castillo y Cabrerizo, 2003; Delgado y Oliver, 2009; Ferrándiz, 2011; Haswell, 1993; Henninger y Carlson, 2011; López Pastor,

1999a; Núñez y Díaz, 2008), que la autoevaluación puede contribuir a fomentar y desarrollar uno de los grandes objetivos marcados a nivel educativo: conseguir una mayor cuota de autonomía del alumnado.

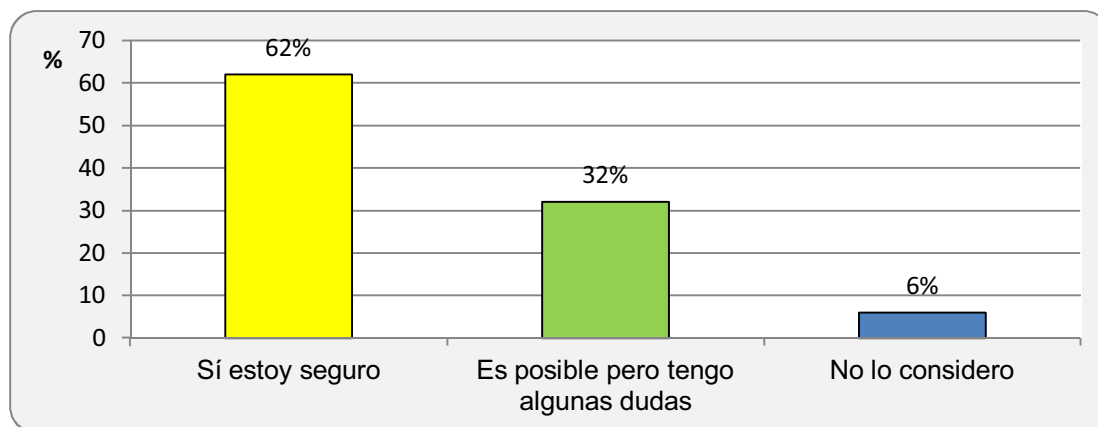


Gráfico 8. La autoevaluación como mecanismo para fomentar la autonomía del alumno

Otra cuestión que se plantea a las personas encuestadas es su opinión acerca de si consideran que la autoevaluación puede facilitar o no que la regulación de los propios aprendizajes. Los resultados nos muestran, como se presenta en el gráfico 9, que un 50% del profesorado opina que la autoevaluación facilita que el alumnado pueda regular sus propios aprendizajes. Asimismo, un 42% lo considera posible, pero tiene algunas dudas al respecto; un 6% del profesorado no lo considera; y, finalmente, un 2% no sabe o no contesta.

Nos encontramos con que gran parte del profesorado considera que la autoevaluación facilita que el alumnado pueda regular su aprendizaje. Allal (1991), Cabrerizo y Castillo (2003), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989), Giné y Parcerisa (2000), Jorba y Casellas (1996), Rochera y Naranjo (2007), y Nunziati (1990) entienden que la autoevaluación lleva implícita una función (auto)reguladora de los aprendizajes. Por otro lado, Jorba y Sanmartí (1993a, 1993b) entienden la evaluación, en nuestro caso autoevaluación, como una regulación en sí misma, por lo que autoevaluación y autorregulación son dos términos que van estrechamente relacionados.

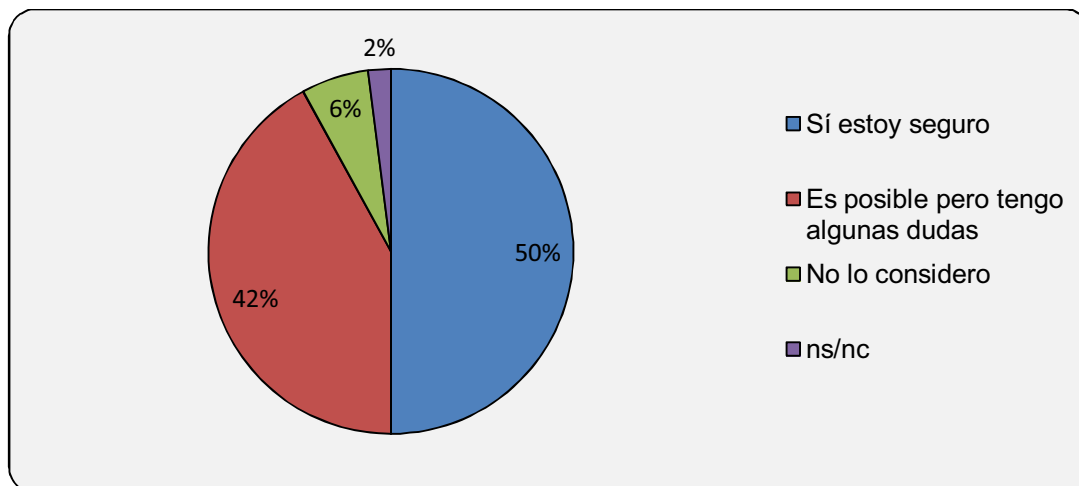


Gráfico 9. Opinión del profesorado sobre si el uso de la autoevaluación facilita la regulación de los aprendizajes por parte del alumnado

Cuando se pregunta al profesorado sobre las virtudes pedagógicas que puede tener el uso de la autoevaluación, tal y como se presenta en el gráfico 10, encontramos que una amplia mayoría de profesores, más de un 44%, considera que la autoevaluación fomenta el autoaprendizaje y la reflexión personal. Numerosos autores (Calatayud, 2008a; Castillo y Cabrerizo, 2003; Gayo et al., 2002; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Henninger y Carlson, 2011; López Pastor, 1999a; López Pastor y Jiménez, 1995; Santos Guerra, 1993b; Ureña et al., 2006) destacan, en esta misma línea, el autoaprendizaje y la reflexión personal como grandes aportaciones educativas en el uso de la autoevaluación. Otro grupo de docentes, con casi un 29%, considera que la motivación del alumnado hacia sus propios aprendizajes es la aportación educativa más relevante que ofrece la autoevaluación. La autoevaluación incide en la motivación del alumnado hacia sus aprendizajes (Calatayud, 2008a; Mowling et al., 2004; López Pastor et al., 2001; Pila Teleña, 1985) y, en particular, fomenta su motivación intrínseca (Castillo y Cabrerizo, 2003). Finalmente, un tercer grupo, con un porcentaje que ronda el 27%, opina que el fomento de la responsabilidad y la toma de decisiones del alumnado es la aportación educativa a destacar cuando hablamos de la autoevaluación. Calatayud (2002, 2008a) y López Pastor et al. (2007) destacan en sus trabajos estas dos aportaciones educativas que puede ofrecer la autoevaluación, muy relacionadas, todo sea dicho, con el desarrollo de la autonomía del alumno.

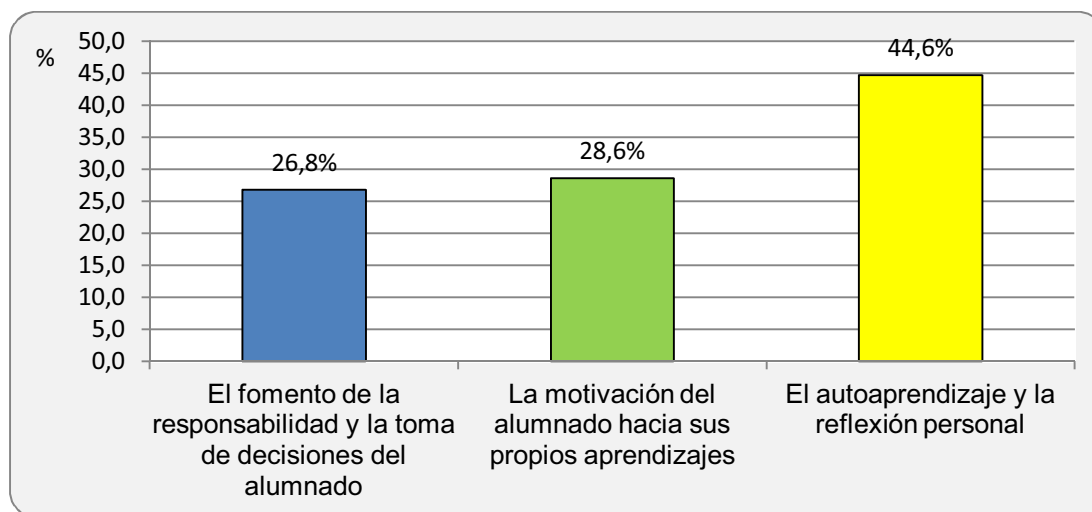


Gráfico 10. Aportaciones educativas de la autoevaluación

Para finalizar con este bloque de preguntas generales sobre la autoevaluación educativa, se pregunta al profesorado si considera que el uso de la autoevaluación mantiene coherencia con los principios y valores que se promulgan en el sistema educativo actual. El gráfico 11 refleja que una amplia mayoría de docentes, un 82%, considera que la autoevaluación sí es coherente con esos principios y valores; un 14% de profesores lo considera probable, pero tiene algunas dudas; y, finalmente, sólo un 4% considera que la autoevaluación no está alineada con los principios y valores que se promulgan en el sistema educativo actual. En esta misma dirección, Sicilia Camacho y Fernández Balboa (2005) defienden que el uso de la autoevaluación supone comprometerse con una serie de principios y valores ético-democráticos como son la dignidad, la libertad, el respeto, la justicia, e incluso la autodeterminación (Dewey, 1995).

Para finalizar, se realiza el análisis del coeficiente de correlación de Pearson con el objetivo de medir el grado de relación entre los docentes que se posicionan a favor de que la autoevaluación es coherente con los principios y valores que defiende el sistema educativo, y el uso que posteriormente hace el docente de la autoevaluación. Los resultados obtenidos ($r=0,119$) indican que existe una leve correlación directa positiva, es decir, que los docentes que se muestran favorables a que la autoevaluación guarda coherencia con los principios y valores democráticos tienden a tener predisposición a utilizar la autoevaluación con el alumnado.

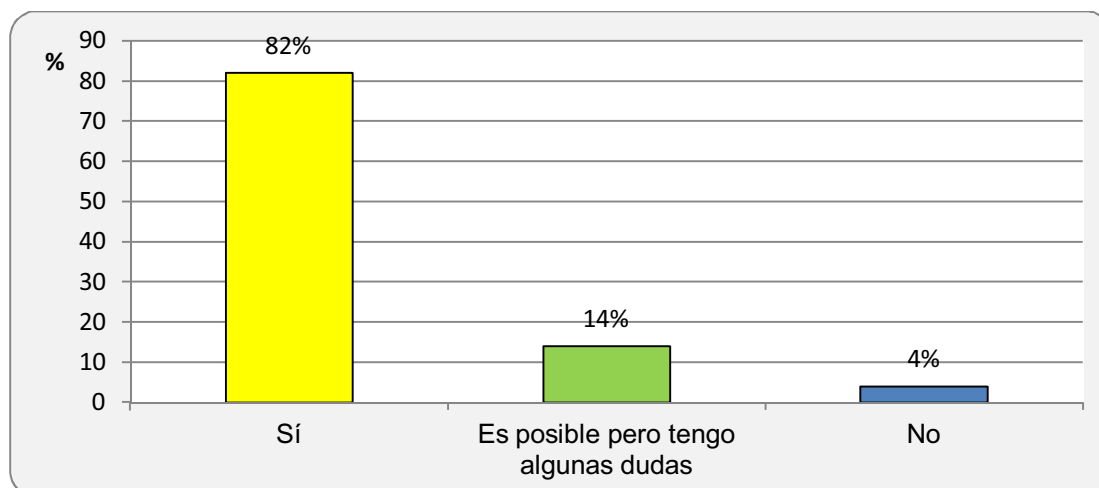


Gráfico 11. La autoevaluación y la coherencia con los principios y valores del sistema educativo

5.1.3 Opinión sobre la importancia de la autoevaluación en EF en la etapa de Primaria

A continuación presentaremos los resultados obtenidos sobre las preguntas realizadas a los docentes con relación a la autoevaluación en el área de Educación Física en la etapa de Primaria.

La primera cuestión se centra en conocer si los docentes consideran importante o no el uso de la autoevaluación en Primaria. En el gráfico 12 los resultados nos muestran como una amplia mayoría de docentes, un 70%, considera importante el uso de la autoevaluación en determinadas situaciones. Por otro lado, un 26% de los docentes encuestados destaca la importancia de su uso y, finalmente, un 4% de los docentes considera poco relevante el uso de la autoevaluación en Primaria.

A partir de estos resultados se pretende buscar si existe o no una relación lineal positiva entre los docentes que destacan la importancia de su uso y el uso que efectivamente haga de la autoevaluación el docente. Para ello utilizamos la prueba del coeficiente de correlación de Pearson, donde los resultados obtenidos ($r=0,59$) muestran una estrecha correlación lineal positiva, es decir, los docentes que valoran la importancia en el uso de la autoevaluación tienen mayor predisposición a poder utilizar la autoevaluación con el alumnado de Primaria.

Castillo (1996), en su investigación y en línea con los resultados presentados, destaca que el profesorado de Educación Física, y en particular los maestros de Educación Física de Primaria, son el colectivo que más valora el uso de la autoevaluación, a diferencia de otros docentes de diferentes áreas curriculares y etapas educativas.

Con todo esto, podemos observar, de entrada, que el profesorado considera importante el uso de la autoevaluación en Educación Física en la Educación Primaria, en unos casos atendiendo a determinadas situaciones y en otros sin condicionante alguno. La autoevaluación goza de una valoración muy positiva por parte del profesorado.

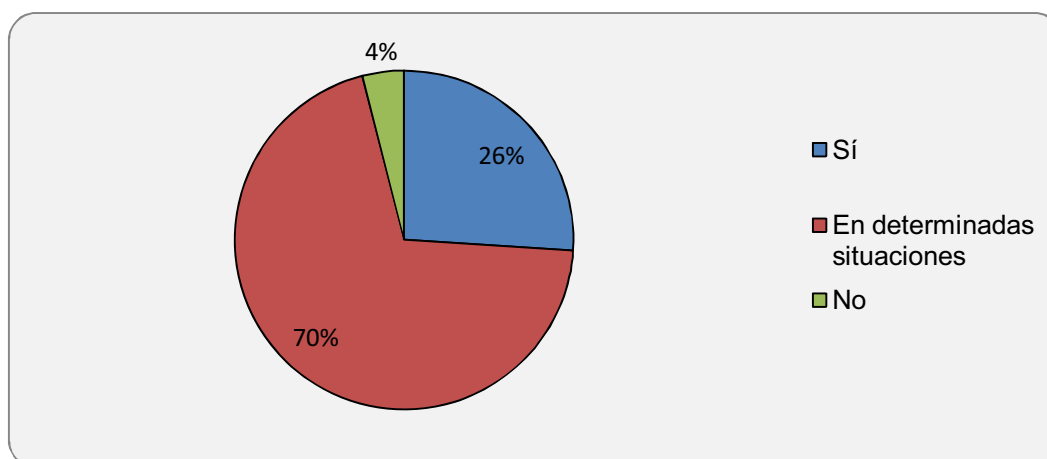


Gráfico 12. Importancia del uso de la autoevaluación en Educación Física en la Educación Primaria

A continuación, analizamos con detalle las razones y motivos que manifiesta el profesorado de Educación Física sobre la importancia del uso de la autoevaluación en Educación Primaria. Para conseguir tal propósito se formula una pregunta abierta que nos ayudará a conocer cuáles son las razones que justifican la posición personal del profesorado acerca del grado de importancia que otorga al uso de la autoevaluación.

Nos encontramos con tres posiciones fundamentales: los docentes que condicionan el uso de la autoevaluación de acuerdo a un criterio pedagógico, ya sea en función del propio alumno, del propio profesor, a partir de algún elemento del proceso de enseñanza y aprendizaje, o incluso del propio centro escolar; los docentes

que defiende la importancia del uso de la autoevaluación sin condicionante alguno; y los docentes que se posicionan en contra del uso de la autoevaluación.

Entrando a analizar con detalle, y empezando por el primer grupo de docentes, que condiciona el uso de la autoevaluación a partir de algún criterio pedagógico, encontramos, como se observa en el gráfico 13, el grupo más numeroso de docentes, con un 20% de la muestra. Este grupo de docentes considera que el tratamiento de la autoevaluación viene condicionado por el momento del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el docente va a hacer uso de la autoevaluación y, además, por el tipo de contenidos y actividades a desarrollar. Sobre este aspecto cabe destacar que el uso de la autoevaluación se ha asociado en muchas ocasiones al desarrollo de contenidos relacionados con las capacidades físicas (Barakat, 2005; Méndez, 2005), habilidades deportivas (Dougherty, 1991) y habilidades básicas (Ureña et al., 2006). Por otro lado, encontramos que la autoevaluación está presente en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje (López Pastor, 1999a; Ruiz Omeñaca, 2006) de acuerdo con los objetivos que se planteen. En este primer grupo encontramos, también, un 7% de docentes que defiende la importancia del uso de la autoevaluación como un instrumento de evaluación complementario y no como un instrumento único y de uso exclusivo. Por tanto, esos profesores condicionan su uso a una estrategia de combinación de diferentes modalidades de evaluación. En esta línea Kolovenis et al. (2011) defienden la riqueza pedagógica que puede tener la combinación de la autoevaluación con otros modelos de evaluación formativos. López Pastor (1999a), López Pastor, Monjas y Manrique (2011) y Ruiz Omeñaca (2006) desarrollan este concepto en el marco de la evaluación compartida.

Siguiendo con este primer grupo, nos encontramos con un grupo de docentes que condicionan el uso de la autoevaluación a aspectos relacionados directamente con el alumno. Un 7% defienden que su uso depende de la edad del alumno. Otro grupo, con un 7%, condiciona el uso de la autoevaluación de acuerdo al grado de madurez del alumnado. Un 2% de docentes opina que el alumnado debe hacerlo a lo largo de toda su vida escolar. Un 2% de docentes la considera la autoevaluación como una evaluación complementaria a la valoración que realiza el profesor. Otro 2% de docentes afirma que el alumnado necesita una formación previa para su pertinente uso, en línea con los planteamientos de Gregait, Johnsen y Nielsen (1997). Finalmente, en esta línea, el último grupo de docentes, con un 2%, condiciona el uso

de la autoevaluación a la participación activa de todo el centro escolar, de forma que se convierta en un modelo de evaluación compartida por toda la escuela.

El segundo grupo de docentes defiende la importancia que tiene el uso de la autoevaluación en Primaria sin condicionante alguno, apoyándose en alguna de las virtudes pedagógicas que puede ofrecer esta modalidad de evaluación. Con un 16% del total de la muestra, el profesorado defiende la importancia que tiene el uso de la autoevaluación en Primaria porque permite al alumnado valorar sus fortalezas y limitaciones personales, así como conocer cuál es el progreso personal que va realizando (Bulger et al., 2001). Otro grupo de docentes, con un 11% de representación, destaca la importancia de la autoevaluación para el incremento de la responsabilidad y autonomía del alumnado. En esta misma línea, Ureña et al. (2006) resaltan el incremento de responsabilidad asociado a un proceso de evaluación. Un 2% de docentes defiende su uso porque permite calificar el grado de participación y cooperación que han mantenido los alumnos a lo largo de una unidad didáctica. Un 4% de docentes argumenta que el uso de la autoevaluación incide en una mejora de los aprendizajes del alumnado; por tanto, como indican López Pastor et al. (2007), será la base de futuros aprendizajes. Un 5% de docentes se posiciona a favor de su uso porque incrementa la motivación del alumnado a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mowling et al. (2004) destacan el incremento de la motivación cuando se hace uso de la autoevaluación. Finalmente, un 11% de docentes destaca la importancia que tiene el uso de la autoevaluación argumentando que facilita y mejora la autorregulación y la autorreflexión del alumno. Núñez y Díaz (2008) destacan el proceso reflexivo conseguido por el alumno de Primaria utilizando la autoevaluación en el marco de una evaluación formativa.

Para finalizar, encontramos el tercer grupo de docentes con una representación del 8%. Este grupo justifica su desagrado atendiendo a la falta de tiempo del que disponen. Gallo, Sheehy, Patton y Griffin (2006), en esta dirección, apuntan que la autoevaluación requiere un tiempo de entrenamiento y de trabajo, y que los docentes desean que sus alumnos utilicen el tiempo de la clase de Educación Física ejercitándose y no pensando en la evaluación.

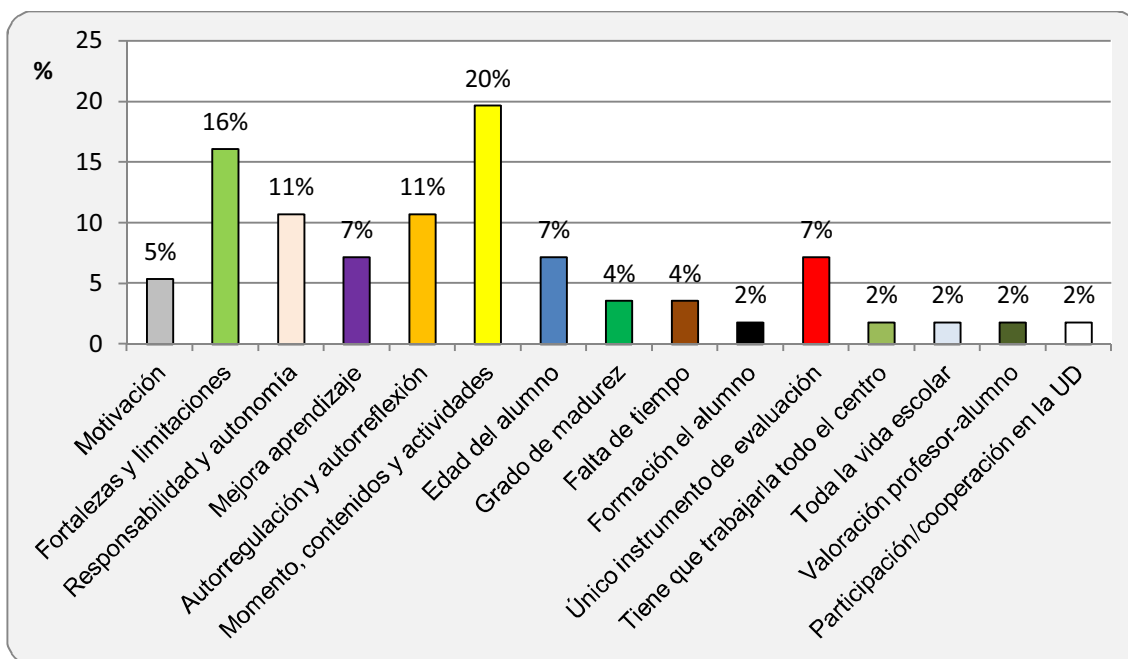


Gráfico 13. Razones que justifican la importancia del uso de la autoevaluación en Educación Primaria

Cuando se le pregunta a los docentes acerca de la posible viabilidad de la autoevaluación en Primaria (véase el gráfico 14), nos encontramos que un 36% de los docentes considera que sí es viable. Por otro lado, el 60% de docentes considera que tiene viabilidad en determinadas situaciones y, finalmente, un 4% del profesorado opina que no es viable con alumnado de Primaria.

En esta ocasión nos parece acertado observar si existe una relación entre los docentes que destacan la viabilidad de la autoevaluación y la posible utilización posterior de la autoevaluación. Los resultados obtenidos a partir de la prueba del coeficiente de correlación de Pearson ($r=0,339$) nos indican que existe una estrecha correlación lineal positiva entre las dos variables, es decir, los docentes que destacan la viabilidad de la autoevaluación son aquellos que utilizan mayormente la autoevaluación con el alumnado de Primaria, a diferencia de aquellos docentes que no defienden su viabilidad.

Visto el punto anterior, podemos concluir que casi la totalidad del profesorado opina que la autoevaluación en Educación Primaria puede ser viable, ya sea en todos los casos o en determinadas situaciones. Las experiencias recogidas por Hastie et al.

(2012), López Pastor (1999a), López Pastor et al. (2005), Núñez y Díaz (2008), Ruiz Omeñaca (2006) y Ureña et al. (2006) ponen de manifiesto que la autoevaluación, en concreto en Primaria, puede tener viabilidad.

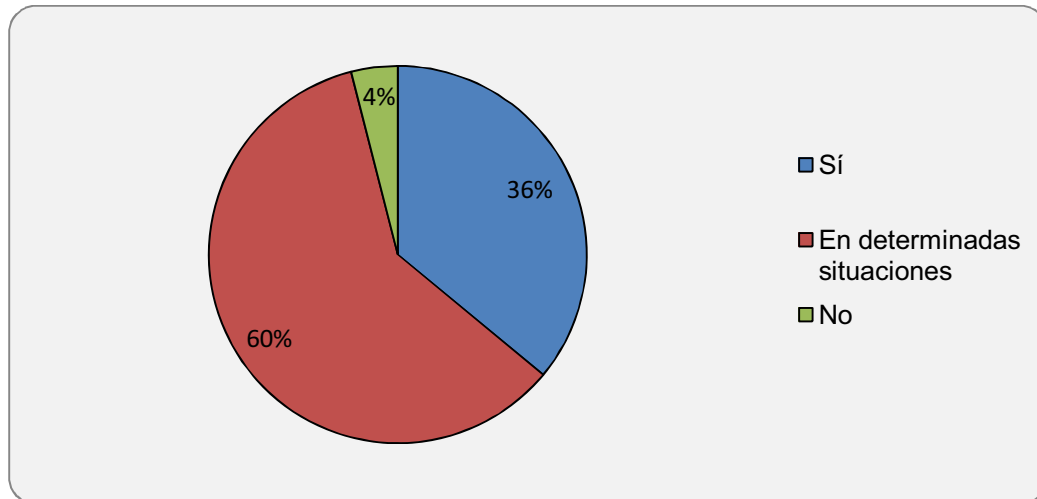


Gráfico 14. Opinión del profesorado de EF sobre la viabilidad que puede tener la autoevaluación en Educación Primaria

A continuación se presentan las razones que los docentes expresan para justificar la posible viabilidad de la autoevaluación con el alumnado de Primaria. Como hemos visto anteriormente, la mayoría defiende su viabilidad, en unos casos en función de determinadas situaciones y, en otros casos, siempre y sin condicionante alguno.

En primer lugar, encontramos las razones de un grupo docentes que defiende la viabilidad de la autoevaluación sin condicionante alguno, apoyándose en los beneficios pedagógicos que puede ofrecer su tratamiento. En segundo lugar, se presentan las razones expuestas por aquellos docentes que condicionan la viabilidad de acuerdo a determinadas situaciones didácticas. Finalmente, encontramos un tercer grupo de docentes que justifica por qué la autoevaluación no tiene viabilidad en esta etapa educativa.

Para conocer de primera mano cuáles son los motivos que manifiestan los docentes a la hora de determinar si la autoevaluación puede ser viable o no, se utiliza una pregunta de carácter abierto para que el encuestado exprese su posición personal libremente y con los pormenores que estime necesarios.

Empezando por el primer grupo de docentes que defienden la viabilidad de la autoevaluación en Primaria, observamos, como nos indica el gráfico 15, que un 12% de los docentes defiende su viabilidad atendiendo a que la autoevaluación permite observar las limitaciones y posibilidades de los alumnos. Ciccomascolo y Riebe (2008) defienden el uso de la autoevaluación porque, entre otras cosas, permite, al profesor y al alumno conjuntamente, observar los progresos, las dificultades y las capacidades del alumno. Un 6% de docentes se apoya en que la autoevaluación ofrece un espacio de reflexión permanente para el alumno. En línea con este planteamiento, Sicilia Camacho y Fernández Balboa (2005) apuntan que la autoevaluación permite que el alumno pueda analizar, reflexionar y observar cuál es su progreso personal. Un 2% de docentes defiende su viabilidad justificando que la autoevaluación es una herramienta pedagógica que permite al alumno tomar conciencia sobre su propio aprendizaje e involucrarse de forma más seria en el mismo. Los resultados refuerzan, todavía más, que la autoevaluación facilita que el alumno tome conciencia y se involucre en su propio aprendizaje (Cano, 2008; Kellis et al., 2010). Por otro lado, un 4% de docentes justifica la viabilidad de la autoevaluación atendiendo a que puede emplearse para mejorar todas las áreas curriculares, posibilitando la interdisciplinariedad de las mismas y la funcionalidad de los aprendizajes. Esta mejora curricular, así lo indica Henninger y Carlson (2011), puede incrementar la posición y la categoría del área de Educación Física, nuestra área de conocimiento de referencia. Finalmente, un 4% de docentes apoya la viabilidad de la autoevaluación en Primaria porque facilita que todos los aprendizajes sean evaluados. De igual modo, aprendizajes relacionados con diferentes temáticas pueden ser aprendidos y autoevaluados por el alumnado de Primaria (López Pastor et al., 2005; Ruiz Omeñaca, 2006; Ureña et al., 2006).

Un segundo grupo de docentes de Educación Física defiende la posible viabilidad de la autoevaluación en Educación Primaria atendiendo a determinadas situaciones. En unos casos la viabilidad está condicionada por aspectos relacionados con el alumno, en otros con el profesor y, en determinados casos, con el contexto escolar.

Entrando a analizar las razones que hacen referencia al alumnado, observamos que un 8% de los docentes considera que la viabilidad del uso de la autoevaluación depende del grado de madurez del alumnado. Por otro lado, un 18% del profesorado manifiesta que la edad del alumno es la que condiciona su viabilidad. En los trabajos de Coral (2012), Hastie et al. (2012), Nuñez y Díaz (2008) y Ureña et al. (2006), ya mencionados anteriormente, queda reflejado que la autoevaluación puede ser viable con el alumnado de Primaria siempre y cuando se adecuen y adapten los criterios didácticos y pedagógicos a esta etapa educativa.

En cuanto a las razones que hacen referencia al propio profesorado, observamos que un 2% de docentes condiciona la viabilidad de la autoevaluación en función del objetivo a trabajar, es decir, la elección de la autoevaluación podrá ser más o menos acertada dependiendo de los objetivos y, por tanto, condicionará la respuesta y el comportamiento del alumno (Martel et al., 2011). Un 2% de docentes condiciona su viabilidad en función del tipo de unidad didáctica a valorar. Se observa una tendencia a incorporar la autoevaluación a la hora de incorporar la autoevaluación en fichas o sesiones de unidades didácticas con temáticas y contenidos variados (Grupo La Tarusa, 2001; Rovegno y Bandhauer, 2013). Por otro lado, un 6% de docentes argumenta que su viabilidad dependerá del grado de dificultad de los ejercicios o actividades que se planteen, siendo los más acertados aquellos que presenten un menor grado de complejidad. Siguiendo con esta línea, un 4% de docentes considera que la viabilidad dependerá de que el docente escoja adecuadamente el momento del proceso de enseñanza y aprendizaje en que va a utilizar la autoevaluación. Delgado y Oliver (2009) manifiestan que la autoevaluación puede ser utilizada en cualquier momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque siempre, claro está, en el momento del proceso de enseñanza y aprendizaje que se considere más adecuado. Un 10% de docentes condiciona su viabilidad en función del aprendizaje que haya recibido el alumno por parte del profesor desde edades tempranas. Finalmente, el 8% de docentes piensa que puede ser viable siempre y cuando se combine con otros modelos de evaluación y el docente elija en qué momento introducirla. Las experiencias de Fraile et al. (2008), Learreta et al. (2006), López Pastor (2003) y Velázquez y Fernández (2002) refuerzan esta idea, incorporando la autoevaluación en el marco de la evaluación compartida.

Para finalizar con el grupo de docentes de Educación Física que defienden la viabilidad de la autoevaluación en Educación Primaria atendiendo a determinadas situaciones, nos encontramos con un 6% de docentes que opinan que, para que pueda ser viable, todo el centro escolar debería apoyar y fomentar la autoevaluación en la misma dirección, en línea con los planteamientos de Laorden (2004).

El tercer grupo de docentes, con un 8% del total de la muestra, argumenta que la autoevaluación en Primaria no tiene viabilidad porque el profesorado sufre, a día de hoy, un exceso de horas lectivas y esto impide el uso de la autoevaluación. Díaz Lucea (2005), de igual modo, alude a la sobresaturación de tareas y actividades que tienen los docentes y afirma que son un fuerte obstáculo para realizar un cambio en materia de evaluación.

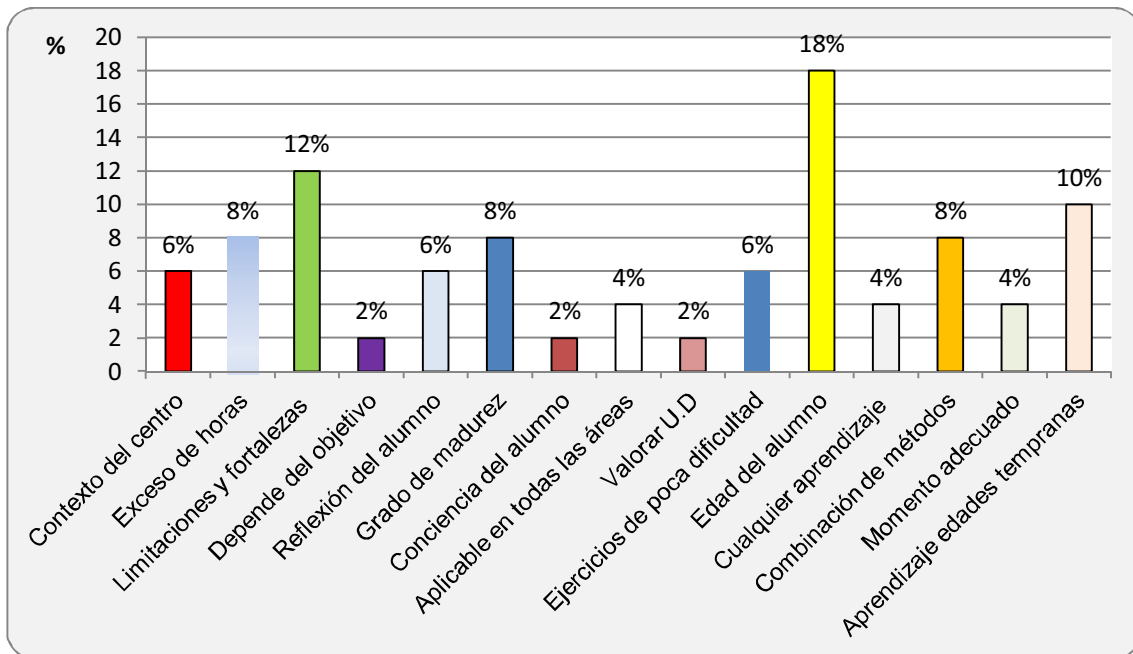


Gráfico 15. Razones y motivos que justifican si la autoevaluación puede ser viable en Educación Primaria

Atendiendo a la siguiente pregunta planteada a los docentes, si considera relevante o no el papel del profesor de Educación Física en la tutorización, orientación y apoyo a la hora de llevar a cabo un proceso de autoevaluación con el alumnado de Primaria, obtenemos prácticamente un consenso generalizado.

Tal y como se observa en el gráfico 16, el 88% de los docentes considera importante el papel de ayuda y soporte que debe llevar a cabo el docente para poner en práctica la autoevaluación con el alumnado de Primaria. El docente debe favorecer el diálogo (Taras, 2001) con el alumno y generar un *feedback* continuo entre las dos partes (Chen, 2001; MacPhail y Halbert, 2010) para favorecer un buen clima de trabajo. Entre las otras opciones de respuesta encontramos que un 2% de los docentes considera que en unos casos sí que es necesaria esta ayuda y en otros casos no es necesaria. Otro grupo de docentes, con un 2%, opina que este soporte del profesor al alumno debe realizarse en dos momentos concretos del proceso, al principio y al final. Por otro lado, un 2% de docentes traslada esta tutorización al momento de la explicación de los objetivos por parte del docente y a la hora de explicar la metodología de la evaluación. Finalmente, un 2% de docentes opina que esta ayuda y apoyo deberá prestarse en determinadas situaciones. En el lado contrario, observamos que tan solo un 2% de los docentes de Educación Física no considera relevante el papel del profesor a la hora de acompañar y tutorizar el proceso de autoevaluación del alumnado.

Se realiza un análisis bivariante a partir del coeficiente de correlación de Pearson para medir el grado de relación entre la acción tutorial del docente en la autoevaluación y el uso que pueda hacer el docente de la autoevaluación. Los resultados indican ($r=0,086$) una leve correlación lineal positiva, apuntando que ese papel de tutorización que ejerce el docente de Educación Física puede favorecer el uso que haga de la autoevaluación posteriormente.

Observamos, por tanto, la gran importancia que tiene para el docente su labor de apoyo y seguimiento en el proceso de autoevaluación de los alumnos, además de la relevancia que tiene para el alumno el hecho de que se le proporcionen todas las estrategias necesarias (Mowling et al., 2004) para que la autoevaluación resulte verdaderamente educativa.

Por otro lado, esta acción tutorial, como defienden Pérez Juste y García Ramos (1989), permite crear un clima de seguridad y confiabilidad entre el alumnado, dado que las valoraciones y opiniones que emiten los docentes en la autoevaluación con los alumnos condicionan de forma directa el transcurso de la autoevaluación (Elder, 2010).

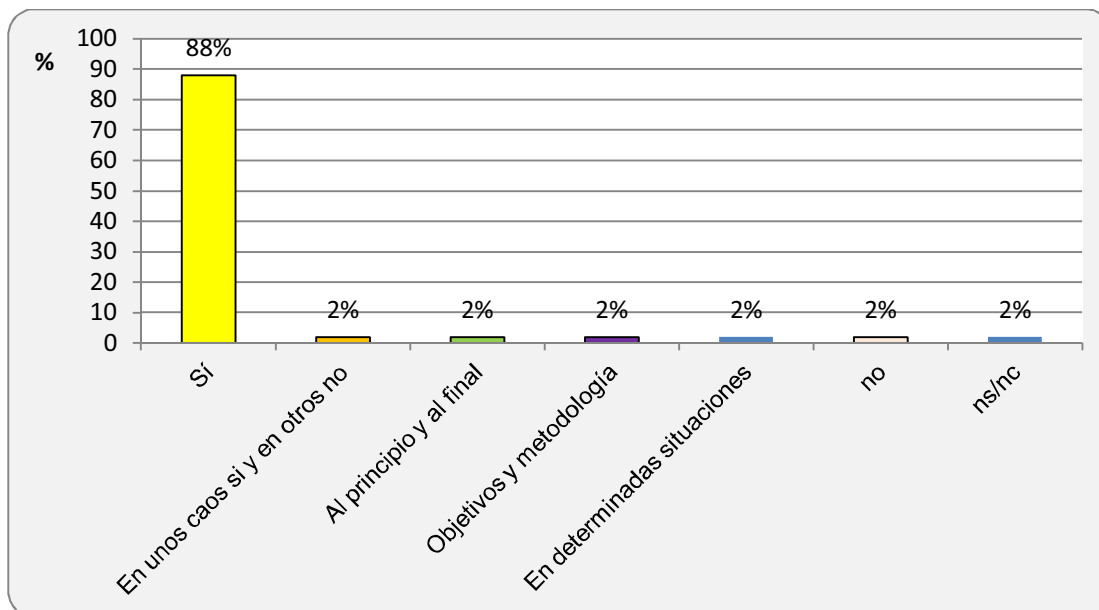


Gráfico 16. La figura docente en el proceso de tutorización de la autoevaluación

Cuando se pregunta a los docentes su opinión sobre si el estilo docente personal del profesor de Educación Física puede influir o no en el uso de la autoevaluación, nos encontramos un consenso generalizado por parte de la comunidad docente.

Como se muestra en el gráfico 17, el 90% de los docentes encuestados considera que el estilo docente personal influye en el uso de la autoevaluación con el alumnado de Primaria. Por otro lado, un 2% de docentes condiciona el uso de la autoevaluación en función de cómo exponga el docente el instrumento de autoevaluación. Finalmente, un 6% de profesores opina que el estilo del docente no influye en el uso de la autoevaluación.

Por tanto, el estilo docente personal del profesor de Educación Física tiene una clara incidencia el uso de la autoevaluación. Son los estilos de enseñanza participativos y cooperativos, así lo defienden D'Urso (1996) y Kolovelonis et al. (2011), los que pueden favorecen la utilización de la autoevaluación. Por otro lado, según Horacio (2002), los estilos de enseñanza basados en la autoenseñanza son los que contribuyen al desarrollo de la autoevaluación.

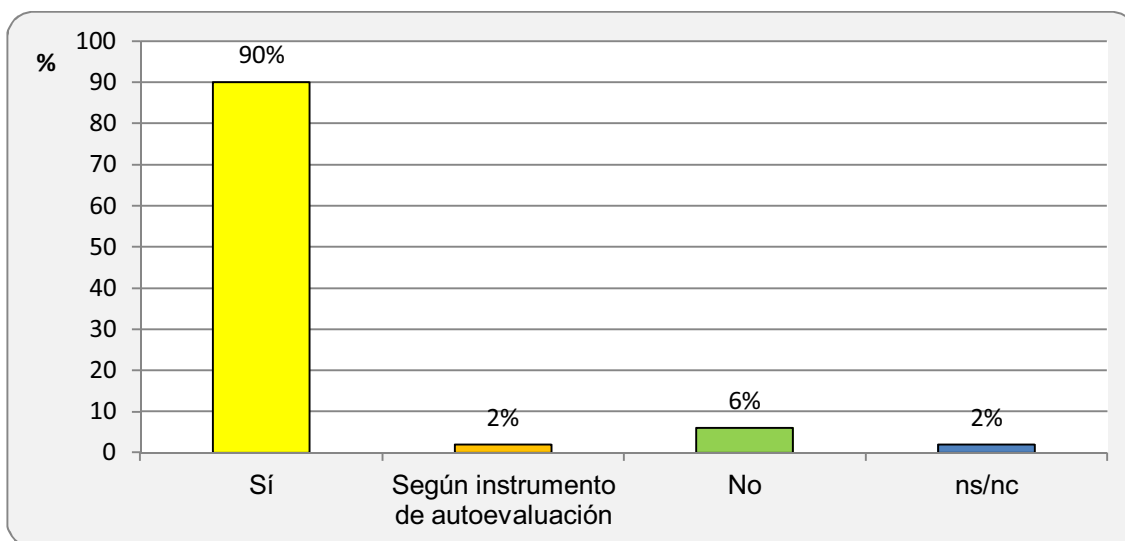


Gráfico 17. Influencia del estilo personal del profesor de Educación Física en el uso de la autoevaluación

A continuación, y continuando con las cuestiones relacionadas con la autoevaluación en el área de Educación Física en la etapa de Primaria, se solicita al profesorado si conoce algún instrumento de evaluación que se utilice para la autoevaluación. Para cumplir con este propósito se formula una pregunta abierta, con el fin de que el docente pueda expresar su posicionamiento personal.

Tal y como se presenta en el gráfico 18, casi un 59% de los docentes manifiesta de forma explícita conocer instrumentos de evaluación para llevar a cabo la autoevaluación.

El vídeo, con un 9%, es el instrumento de autoevaluación con una ponderación más elevada, seguido de cerca por los cuestionarios, los instrumentos de coevaluación, los diálogos y las reuniones, todos ellos con un 8%. Los docentes también destacan las fichas de autoevaluación, con un 4%, las listas de control, con un 5%, el portafolio, el diario de clase y las hojas de autoevaluación, todos ellos con un 3% respectivamente. La observación directa tiene un porcentaje del 4% y, finalmente, con un 1% del total de respuestas, aparece el último grupo de instrumentos de evaluación, las nuevas tecnologías, las parrillas de medición de tiempo y los test.

Por otro lado, cabe destacar que un 31% del total de profesores conoce parcialmente algún instrumento de evaluación para poner en práctica la autoevaluación. Finalmente, un 10% de docentes manifiesta no conocer ningún instrumento de evaluación para llevar a cabo una autoevaluación con el alumnado de Primaria.

Se realiza la prueba del coeficiente de correlación de Pearson para medir el grado de relación entre el conocimiento que tiene el docente sobre instrumentos de evaluación para el uso de la autoevaluación y el uso de la autoevaluación que pueda llevar a cabo. Los resultados nos muestran ($r=0,526$) que existe una estrecha correlación lineal positiva entre el conocimiento de instrumentos de evaluación para utilizar la autoevaluación con el uso que se hace de la autoevaluación. Es decir, cuanto mayor grado de conocimiento de instrumentos de evaluación tiene el docente más relevante es el uso de la autoevaluación con el alumnado.

Resumiendo, podemos decir que, en gran medida, los docentes conocen instrumentos de evaluación para poner en práctica la autoevaluación. Así mismo aparece en experiencias recogidas por diferentes autores (Kitts, 2003; López Pastor, 1999a; López Pastor et al., 2005, 2006; Mintah, 2003; Ureña et al., 2006). Cassady et al. (2004) destacan, en sus estudios, el vídeo como instrumento de evaluación para llevar a cabo la autoevaluación, siendo este instrumento de evaluación el que mayor reconocimiento ha tenido entre los profesores.

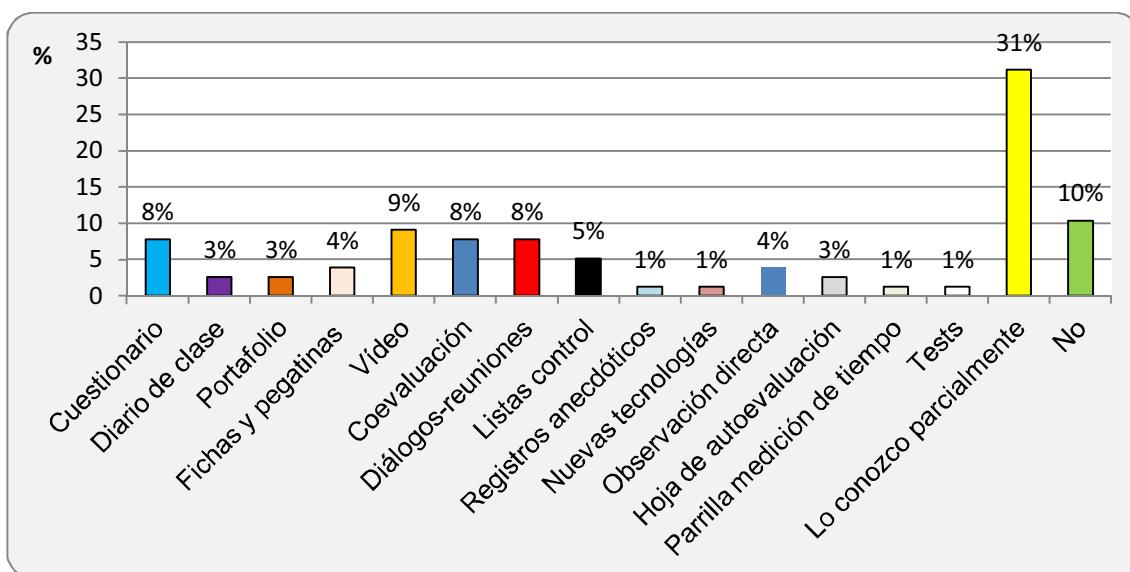


Gráfico 18. Instrumentos de evaluación para llevar a cabo la autoevaluación

No quisiéramos finalizar este apartado de preguntas relacionadas con la autoevaluación en el área de Educación Física en Primaria sin antes preguntar a los docentes si consideran que el alumno puede llevar a cabo un proceso de autocalificación por sí mismo.

Observando los resultados del gráfico 19 diferenciamos tres posiciones claras respecto a la cuestión planteada. Un primer grupo de docentes opina que el alumnado de Primaria puede llevar a cabo un proceso de autocalificación sólo en determinadas situaciones. Por otro lado, un segundo grupo considera que el alumno sí está capacitado para realizar un proceso de autocalificación. Finalmente, un tercer grupo de docentes manifiesta que el alumnado no es capaz de ejercer tal propósito por sí mismo.

En primer lugar, con un 74%, observamos un grupo de docentes que considera que el alumnado está capacitado para realizar un proceso de autocalificación en determinadas situaciones. Por otro lado, un segundo grupo de docentes, con un 16%, manifiesta que el alumnado de Primaria sí está capacitado para llevar a cabo un proceso de autocalificación. Finalmente, nos encontramos con un tercer grupo de docentes que, con un 10% del total de la muestra, considera que el alumno no está capacitado para ello. Los argumentos que manifiestan los docentes en esta posición son, por un lado, que el alumnado de Primaria no tiene la suficiente experiencia motriz; por otro, que la autocalificación excede la capacidad de la mayoría de los alumnos de Primaria; y, finalmente, que el docente es el encargado y responsable de tal función.

En resumen, tal y como hemos observado, los docentes de Educación Física están abiertos a que el alumnado de Educación Primaria lleve a cabo un proceso de autocalificación. Algunas experiencias, como las de López Pastor (1999a), López Pastor et al. (2005) y Ureña et al. (2006), reflejan que el alumnado está capacitado para realizar un proceso de autocalificación por sí mismo.

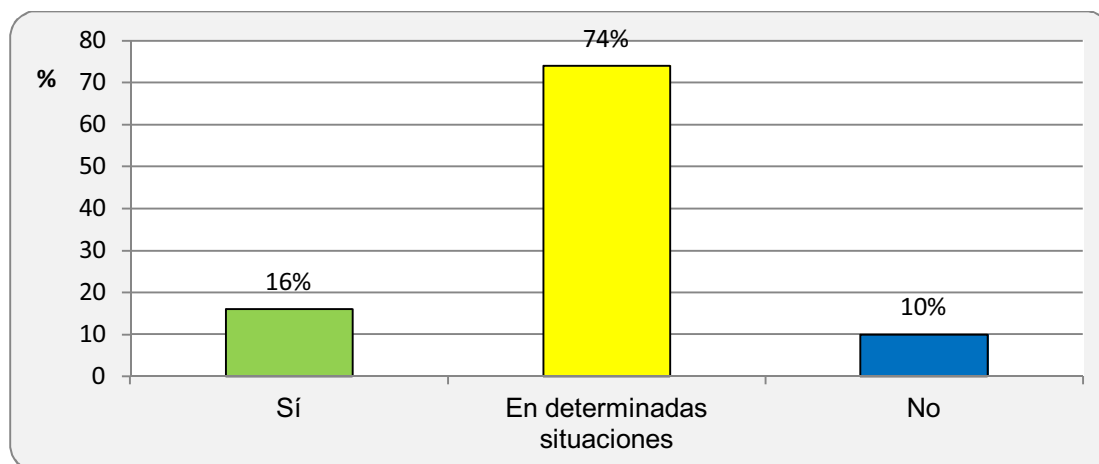


Gráfico 19. El alumnado de Educación Primaria puede llevar a cabo por sí mismo un proceso de autocalificación

5.1.4 Modalidad de evaluación que los docentes de Educación Física utilizan en la etapa de Primaria

A continuación, a partir de una serie de preguntas formuladas al profesorado de Educación Física, tratamos de conocer cuál es la modalidad de evaluación y el tipo de instrumentos de evaluación que se utiliza habitualmente con el alumnado de Primaria

Con relación a la primera cuestión, para el profesorado de Educación Física, como se observa en el gráfico 20, el modelo de evaluación que más utilizado, con un 47%, es la heteroevaluación. Paralelamente, un grupo de profesores, con un 23%, manifiesta utilizar la evaluación compartida y, finalmente, un último grupo de docentes más reducido, con un 15%, manifiesta utilizar la autoevaluación y la coevaluación como modalidad de evaluación con el alumnado de Primaria.

Los resultados obtenidos guardan relación con los estudios de Castillo (1996), donde se pone de manifiesto, por un lado, que la heteroevaluación es el modelo de evaluación más utilizado por los docentes de Educación Física con el alumnado de Primaria y, por otro lado, que la autoevaluación es el modelo de evaluación que menos presencia tiene en las clases, por lo que ocupa un papel poco relevante como modalidad de evaluación (Cruz y Petersen, 2002).

Existe una clara disyuntiva entre lo que piensa el profesorado y lo que realmente sucede en las aulas. El profesorado de Educación Física valora la importancia pedagógica del uso de la autoevaluación y destaca sus aportaciones pedagógicas; no obstante, en la práctica ocupa un espacio casi insignificante, en línea con los trabajos realizados por Castillo (1996) y Díaz Lucea (2003).

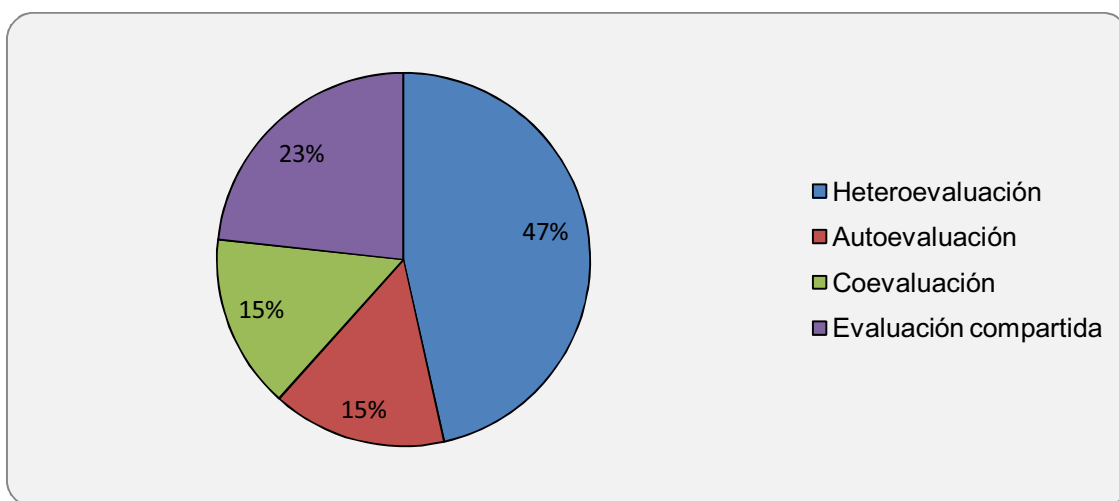


Gráfico 20. Modelo de evaluación que utilizan los profesores de Educación Física en Primaria

A continuación, solicitamos a los docentes que nos indiquen cuáles son los instrumentos de evaluación que utilizan de forma habitual con el alumnado de Primaria.

En el gráfico 21 encontramos que los instrumentos de evaluación que mayoritariamente utilizan los docentes tres son, con prácticamente el 90% del total. En primer lugar, aparecen las listas de control que, con un 34,8%, son el instrumento de evaluación estrella más utilizado por los docentes. El segundo lugar lo ocupan los registros anecdóticos, con un 32,2%, y el tercero los test motores y las pruebas de ejecución que, con un 22,6%, son los instrumentos de evaluación más utilizados por los docentes en Primaria. Finalmente, nos encontramos con un grupo de instrumentos de evaluación con un porcentaje reducido: la observación directa, con un 4,3%; el vídeo, con 1,7%; las nuevas tecnologías, con un 0,9%; las baterías de preguntas, con un 0,9%; y la plantilla de trabajo individualizado, con un 0,9%.

Por otro lado, observamos que a los instrumentos de evaluación propios de la autoevaluación, como son las fichas de autoevaluación y las tablas de autoevaluación, solo les pertenece un 0,9% del porcentaje total; asimismo, el portafolio, que es un instrumento de evaluación relacionado directamente con la autoevaluación, no tiene presencia alguna entre los instrumentos utilizados por los docentes.

Estos resultados corroboran los resultados obtenidos en la anterior cuestión planteada, donde mencionábamos que la heteroevaluación era la modalidad de evaluación más utilizada por los docentes de Educación Física con el alumnado de Primaria. Los instrumentos de evaluación más utilizados por los docentes guardan una íntima relación con el modelo de evaluación más utilizado por los docentes, en este caso la heteroevaluación.

En esta ocasión, realizamos un análisis bivariable a partir de la prueba del coeficiente de correlación de Pearson para medir el grado de relación entre el modelo de evaluación mayoritariamente utilizado por los docentes, la heteroevaluación, y el uso de instrumentos de evaluación asociados con esta modalidad de evaluación, como son el test motor y las pruebas de ejecución. Los resultados nos muestran ($r=0,20$) una leve correlación lineal positiva entre las dos variables, es decir, en el uso de la heteroevaluación como modalidad de evaluación hay una mayor predisposición a utilizar el test motor y las pruebas de ejecución como instrumentos de evaluación.

No nos gustaría finalizar este apartado sin destacar el elevado uso del test motor y las pruebas de ejecución como instrumentos de evaluación por parte del profesorado, a pesar de que presentan una escasa utilidad pedagógica (Devís y Peiró, 1992; Fraile, 2003) que, además, va asociada, en un gran número de ocasiones, a la calificación del rendimiento motor del alumno.

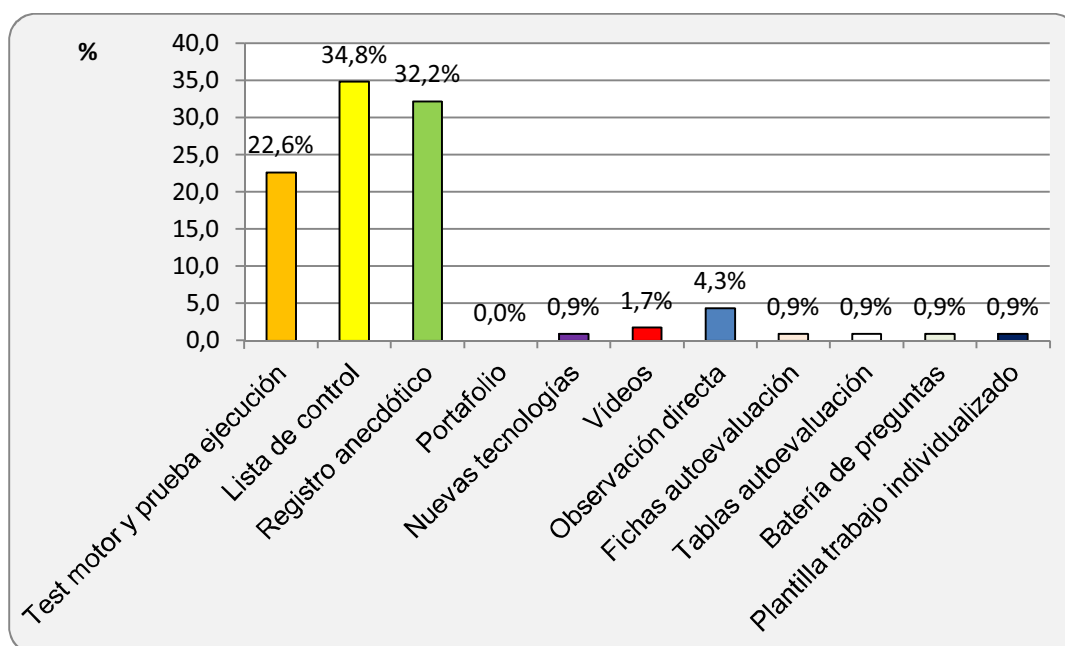


Gráfico 21. Instrumentos de evaluación

5.1.5 Uso que realiza el docente de Educación Física de la autoevaluación en la etapa de Primaria

A continuación, tratamos de acercarnos directamente al uso que realiza el docente de Educación Física de la autoevaluación en Primaria.

Tal y como se observa en el gráfico 22, un 56% de los docentes encuestados afirma que alguna vez ha utilizado la autoevaluación con el alumnado de Primaria. Un 18% de docentes manifiesta que nunca ha utilizado la autoevaluación en esta etapa. Por otro lado, un 16% del profesorado declara que sí la ha utilizado con alumnos de Primaria. Finalmente, un último grupo de docentes, con una representación del 8%, afirma que utiliza habitualmente la autoevaluación con el alumnado de Primaria.

Los resultados obtenidos confirman los resultados de Castillo (1996), que destacan que la autoevaluación es la modalidad de evaluación que menos utiliza el docente con el alumnado de Primaria. Observamos, por tanto, que tan solo un 8% del profesorado utiliza de forma regular la autoevaluación con los alumnos de Primaria.

Estos resultados muestran un panorama ciertamente desalentador con relación al uso que realiza el docente de la autoevaluación con el alumnado de Primaria. La autoevaluación, como podemos observar, ocupa un papel meramente puntual y poco relevante en el día a día del profesorado de Educación Física en Primaria.

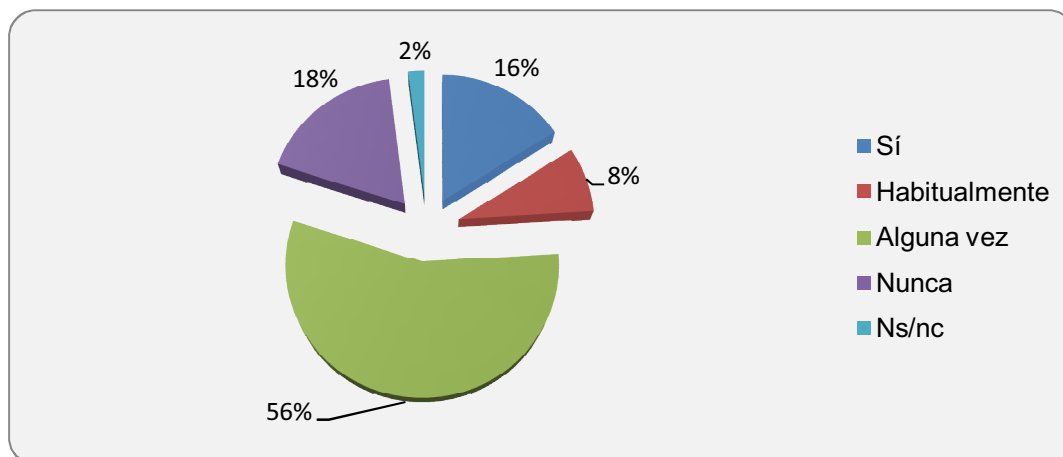


Gráfico 22. Uso de la autoevaluación con el alumnado de Educación Primaria

En la siguiente cuestión, se pregunta a los docentes cuáles son las razones y los motivos que justifican su posición acerca del uso que realiza de la autoevaluación en la etapa de Primaria. Para ello, se le formula una pregunta de carácter abierto con el fin de que el profesorado pueda explicar libremente su opción personal. Tras el análisis de los datos, se han agrupado las respuestas de los docentes en tres grupos diferenciados.

En primer lugar, nos encontramos con una línea argumental relacionada con los beneficios pedagógicos que puede aportar el uso de la autoevaluación al alumnado de Primaria. Se argumenta, con un 24,5%, que implica un incremento de la responsabilidad del alumno, una mayor motivación, el fomento del espíritu crítico, y la mejora del autoaprendizaje, en línea con las conclusiones extraídas en las experiencias de López Pastor et al. (2005) y Ureña et al. (2006). En segundo lugar, con un 22,6%, recogemos una serie de razones relacionadas directamente con el profesor: La falta de tiempo que tienen los docentes, la falta de formación en dicha materia, el poco interés que despierta en ocasiones y las creencias personales son las principales razones. Morgan y Hansen (2007) achacan el poco uso de la autoevaluación en Primaria a la falta de formación del docente en esta modalidad de evaluación. Finalmente, existe otro bloque argumental relacionado con el proceso de

enseñanza y aprendizaje. Para estos docentes el uso de la autoevaluación depende del tipo de contenido a trabajar (18,9%) y del momento del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se evalúe (9,4%).

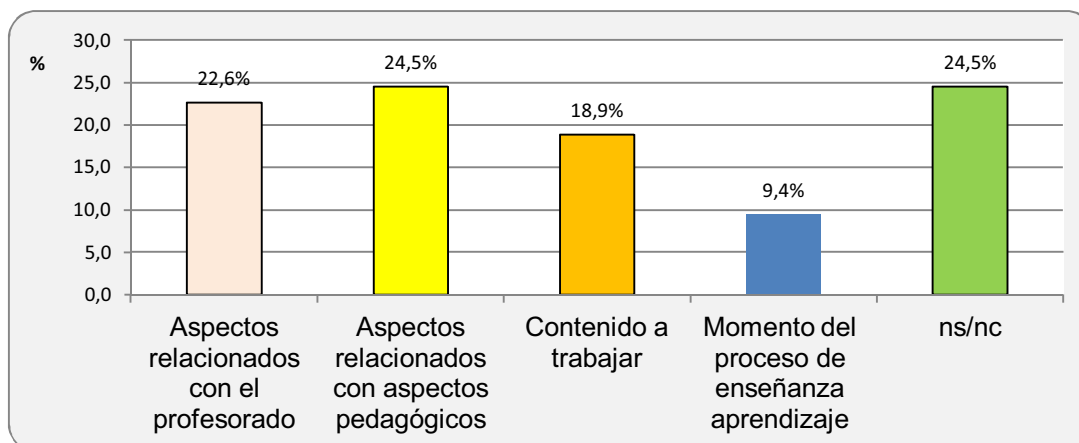


Gráfico 23. Razones y motivos que justifican el uso de la autoevaluación

Para finalizar con este grupo de preguntas orientadas a conocer si el profesorado de Educación Física utiliza la autoevaluación y cuáles son las razones que justifican su actuación, damos paso a la pregunta de si desearían, en un futuro, utilizar la autoevaluación con el alumnado de Primaria.

Tal y como muestra el gráfico 24, una amplia mayoría de docentes, con un elevado porcentaje del 75%, manifiesta que desea poner en práctica la autoevaluación en un futuro. Por otro lado, un 15% de docentes señala que desearían utilizar la autoevaluación en un futuro en determinadas circunstancias. Finalmente, un reducido grupo de docentes, con un 10%, afirma que no desea incorporar la autoevaluación con el alumnado de Primaria en un futuro.

Queda de manifiesto, por tanto, una predisposición muy clara por parte de los docentes a incorporar la autoevaluación con el alumnado de Primaria; sin embargo, en sus prácticas habituales de evaluación la heteroevaluación sigue siendo el modelo de evaluación más utilizado, y la autoevaluación el de menos uso. Tal y como apunta Melograno (1997), son muchos los docentes que desearían incorporar otros modelos de evaluación entre sus prácticas habituales de evaluación, pero se encuentran con ciertas resistencias de distinta índole que impiden materializar ese propósito. Díaz

Lucea (2005) destaca algunos factores que impiden que los docentes puedan realizar un cambio en sus prácticas evaluativas, como son sus condiciones laborales, el tiempo que requiere innovar y la comodidad de llevar ciertos procedimientos de evaluación. Además, como apunta López Pastor (2007), la desconfianza y el miedo del docente a la hora de incorporar otro sistema de evaluación ejercen de barrera.

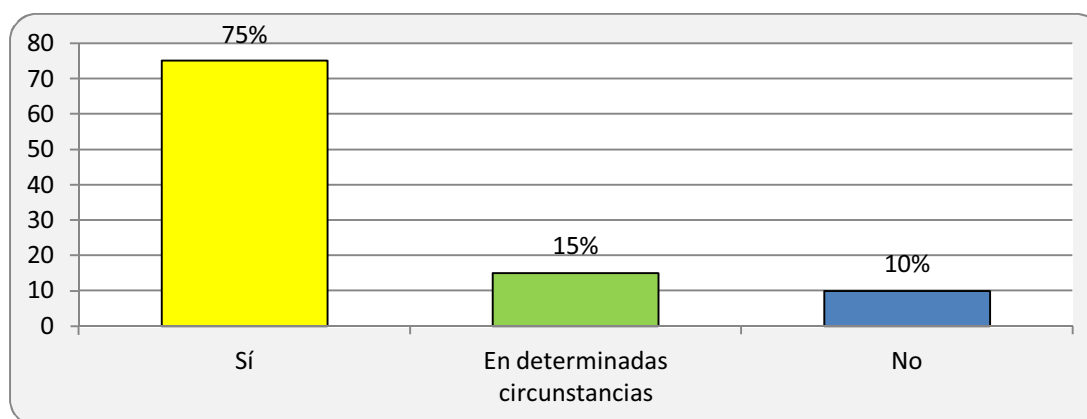


Gráfico 24. Deseo del profesor de poner en práctica la autoevaluación en Educación Primaria

A continuación vamos a dar paso a una serie de cuestiones relacionadas con el uso de la autoevaluación que realizan los docentes de Educación Física que manifiestan utilizar la autoevaluación con el alumnado de Primaria. Es decir, nos interesa conocer cómo se está utilizando la autoevaluación en las clases de Educación Física, con qué frecuencia, en qué momento de proceso de enseñanza y aprendizaje, con qué tipo de contenidos, etc.

La primera cuestión que se plantea es conocer con qué frecuencia el profesorado utiliza la autoevaluación con el alumnado de Primaria en las unidades didácticas que desarrolla.

En el gráfico 25 se observa que un 79,1% de los docentes manifiesta que utiliza la autoevaluación de forma esporádica en las unidades didácticas que plantea con el alumnado de Primaria. Por otro lado, un 16,3% de docentes apunta que la autoevaluación suele aparecer con frecuencia en sus unidades didácticas. Un último grupo de docentes, con un 4,7% del total de la muestra, afirma utilizar la autoevaluación con el alumnado de Primaria en cada unidad didáctica.

Los resultados obtenidos avalan la teoría de que los docentes, en su gran mayoría, utilizan la autoevaluación de forma esporádica. Además, estos resultados también confirman que la autoevaluación aparece como una modalidad complementaria de los modelos de evaluación de referencia que utiliza el docente en su día a día, en línea con las experiencias propuestas por López Pastor (1999a), López Pastor et al. (2011) y Ruiz Omeñaca (2006).

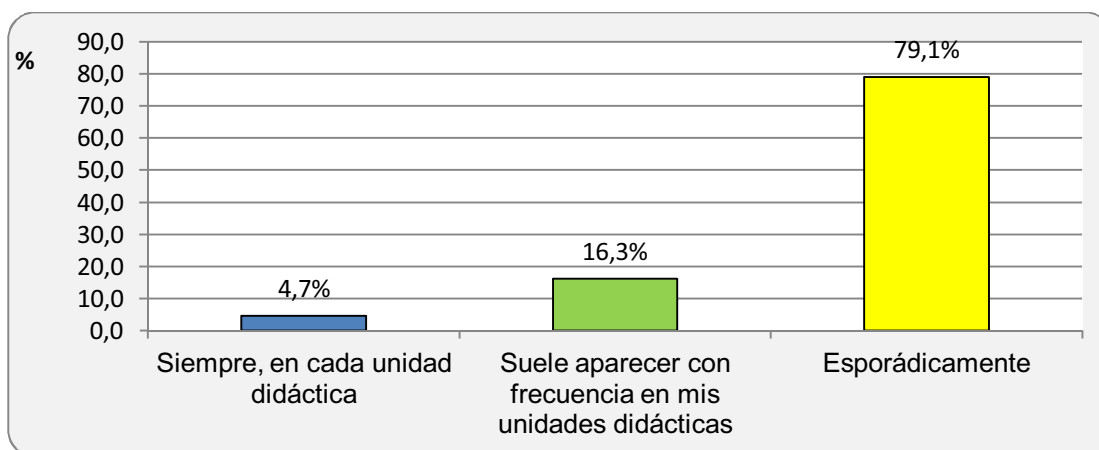


Gráfico 25. Frecuencia en el uso de la autoevaluación por el profesorado que afirma utilizarla

Una vez conocida la frecuencia del uso de la autoevaluación por parte de los docentes con el alumnado de Primaria, parece acertado conocer en qué momento del proceso de enseñanza y aprendizaje se utiliza la autoevaluación.

Como se observa en el gráfico 26, con un 44,3%, el momento preferido por los docentes a la hora de utilizar la autoevaluación con el alumnado de Primaria es al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, un 37,7% de los docentes utiliza la autoevaluación con el alumnado de Primaria durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, un tercer grupo de docentes, con un 18% del total de la muestra, utiliza la autoevaluación al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Paralelamente, es relevante destacar que tan solo el 7% de los docentes utiliza la autoevaluación en los tres momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Un

12% de los docentes utiliza la autoevaluación en dos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, durante y al final y, una amplia mayoría de docentes, un 65% del total, utiliza la autoevaluación en un único momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, como hemos visto anteriormente, al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para resumir, podemos decir que nos encontramos con un modelo de docente que utiliza la autoevaluación en una sola ocasión y en un único momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, principalmente al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se corresponde, en el marco de la evaluación formativa, con la denominada evaluación sumativa, encargada de certificar el progreso realizado por el alumno, entre otros aspectos. Estos resultados son coherentes con los resultados obtenidos por Castillo (1996), donde se destaca que el profesorado de Educación Física es el que más valora este tipo de evaluación a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

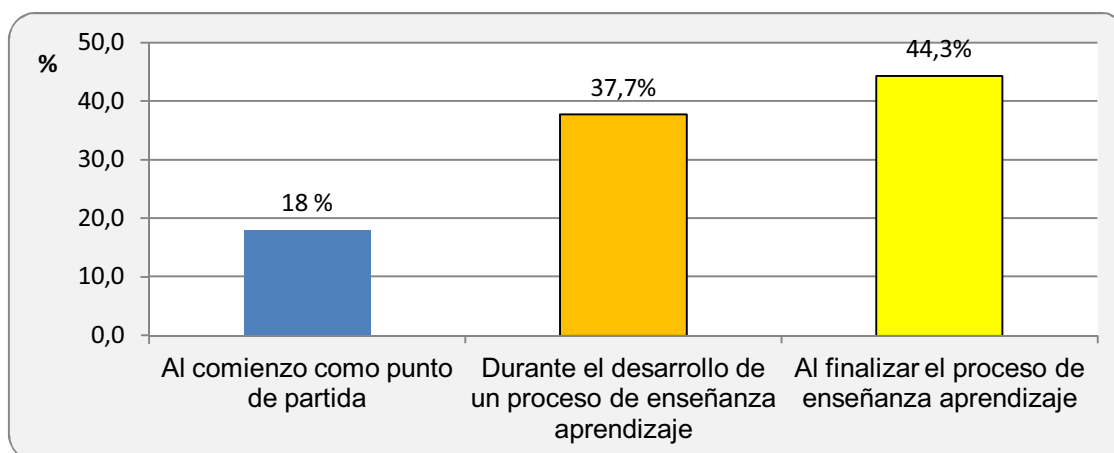


Gráfico 26. Momento de uso de la autoevaluación

En la siguiente pregunta se solicita a los docentes que expresen cuál es el bloque de contenidos donde utiliza de forma más habitual la autoevaluación con el alumnado de Primaria. Es decir, con qué tipo de contenidos utiliza con mayor frecuencia la autoevaluación.

Tal y como se observa en el gráfico 27, un 25,3% de docentes manifiesta que los juegos, con relación al bloque de contenidos del juego, y las habilidades físico-deportivas y motrices, pertenecientes al bloque de contenidos de habilidades motrices

y capacidades físicas básicas, son los tipos de contenidos en los que el profesorado utiliza la autoevaluación con mayor frecuencia. Por otro lado, un segundo grupo de docentes, con 19,2%, utiliza la autoevaluación con contenidos relacionados con la actividad física, todos ellos relacionados con el bloque de contenidos de actividad física y salud. Finalmente, un tercer grupo de docentes, con un 15,2%, utiliza la autoevaluación con contenidos artístico-expresivos y de la propia imagen corporal, correspondientes con los bloques de contenidos de expresión corporal y del cuerpo, imagen y percepción.

Realizamos la prueba del coeficiente de correlación de Pearson para medir el grado de relación entre la utilización de la autoevaluación por parte del profesorado y el bloque de contenidos de expresión, el menos utilizado. Los resultados nos muestran ($r=-0,279$) una leve correlación lineal negativa; es decir, el uso de la autoevaluación es menor con contenidos relacionados con las actividades artístico-expresivas, lo que se corresponde con los resultados obtenidos anteriormente.

En forma de resumen, podemos decir que se observa una clara tendencia por parte de los docentes a utilizar la autoevaluación con contenidos relacionados con las habilidades y capacidades físico deportivas, en línea con los estudios de Hastie et al. (2012), Perrotta (2011) y Ureña et al. (2006).

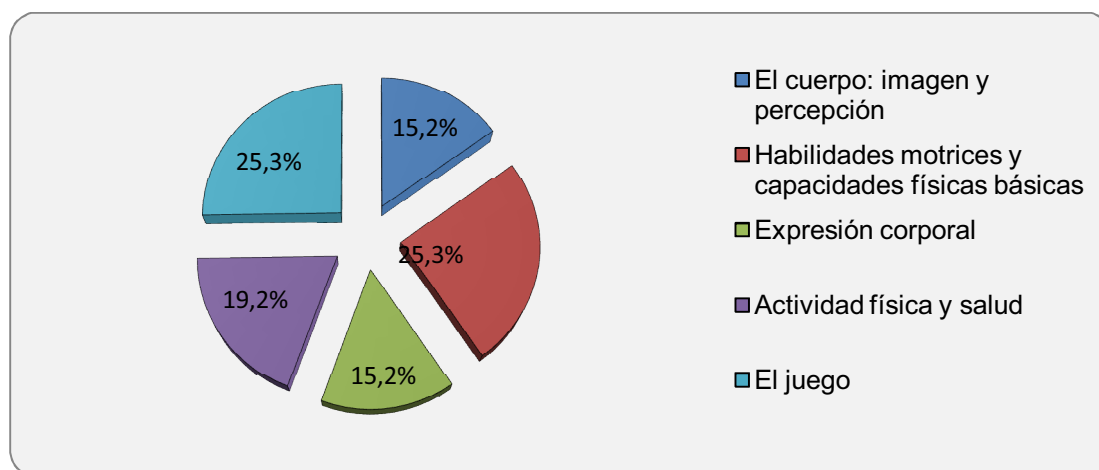


Gráfico 27. Bloque de contenidos donde se utiliza habitualmente la autoevaluación

No podemos finalizar el análisis del cuestionario sin tratar la pregunta a los docentes que utilizan la autoevaluación con el alumnado de Primaria respecto a si conceden la posibilidad al alumno de realizar su propia autocalificación.

En el gráfico 28 vemos que la mayoría de docentes, un 41,4%, no permite que el alumno realice la calificación por sí mismo. A continuación encontramos el siguiente grupo de docentes que, con un 29,3% del total de la muestra, manifiesta condicionar la autocalificación del alumnado a determinados aspectos: los relacionados con el alumnado; los relacionados con el profesorado; y los relacionados con el contexto escolar. En cuanto a los aspectos relacionados con el alumnado, este grupo de docentes apunta que las etapas educativas del alumnado óptimas para realizar la autocalificación estarían comprendidas entre tercero y sexto de Primaria; por otro lado, condiciona su uso en función de si el alumnado se muestra sincero y honrado a la hora de llevar a cabo el proceso de calificación. Respecto a los aspectos relacionados directamente con el docente, este grupo dice condicionar la autocalificación a un porcentaje determinado de la nota, la cual decide el profesor. El criterio del profesor debe predominar para que la calificación sea considerada parcial y justa. En esta misma línea, los docentes condicionan la autocalificación del alumno a que se haya complementado con otro tipo de evaluaciones, y no solo con la autoevaluación. Finalmente, en función del tipo de actividades propuestas por los docentes, estos últimos decidirán si el alumno pueda llevar a cabo la autocalificación. Con referencia a los aspectos relacionados con el contexto escolar, condicionarán que el docente ofrezca la posibilidad al alumno de realizar su propia calificación los siguientes: la metodología impartida en el centro escolar, el grado de autonomía con el que se trabaja en la escuela y el trabajo previo que se haya realizado sobre autocalificación en cada una de las áreas curriculares. Finalmente, hallamos un grupo de docentes, con 29,3% de la muestra, que concede la posibilidad al alumno de Primaria de realizar su autocalificación al finalizar la autoevaluación.

Resumiendo, podemos decir que los docentes que utilizan la autoevaluación no suelen permitir que el alumnado de Primaria pueda llevar a cabo su autocalificación. La calificación resulta un elemento estratégico para el docente. La falta de honradez del alumno y el miedo a ser engañados son aspectos que generan desconfianza (Vera Lacárcel, 2010) en el docente de Primaria e impiden su puesta en práctica. Todo ello a pesar de que las experiencias demuestran que el alumnado de Primaria puede ser sincero y responsable (López Pastor, 1999a; López Pastor et al., 2005).

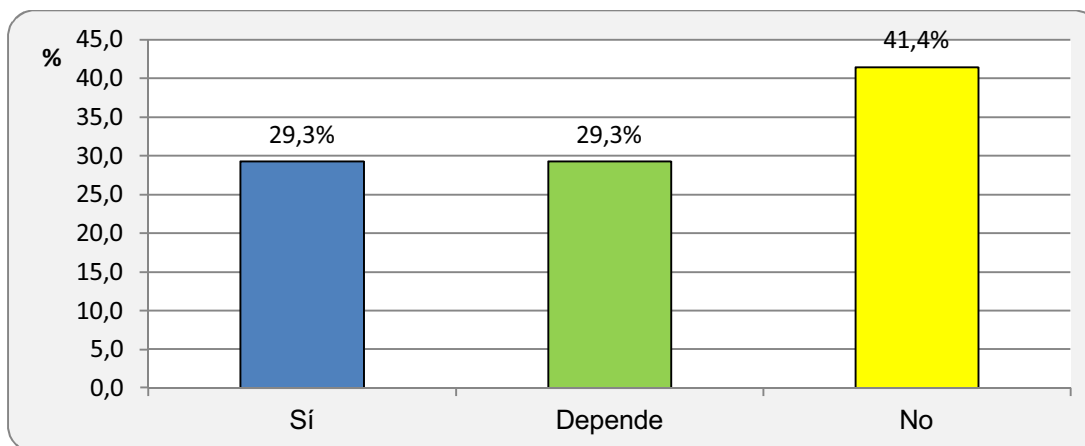


Gráfico 28. El docente concede la posibilidad de autocalificación en un proceso de autoevaluación

5.2 Análisis de contenido de las entrevistas

Las entrevistas representan un acercamiento a la realidad y tienen como propósito comprender las circunstancias que rodean el uso de la autoevaluación en el área de Educación Física, tales como el contexto, las posibilidades, limitaciones, implicaciones, competencias y expectativas; y aproximarse al uso real de la autoevaluación que realiza el profesorado de Educación Física de Primaria.

Llegado el momento, se da paso a vaciar y analizar toda la información procedente de las entrevistas. Como hemos descrito en el capítulo anterior, las personas entrevistadas han sido escogidas a partir del interés explícito mostrado en los cuestionarios. Asimismo, la selección se ha hecho a partir de una muestra intencionada, contactando directamente con docentes que tienen una dilatada experiencia en el uso de la autoevaluación con el alumnado de Primaria. Todos los casos son docentes que utilizan la autoevaluación con el alumnado de Primaria.

Todas las entrevistas se han desarrollado de acuerdo a tres grandes categorías y subcategorías que a continuación presentamos:

1. En relación con la Educación Física:
 - 1.1 La autoevaluación como modelo de evaluación válido para EF y Primaria.
 - 1.2 Elementos metodológicos para introducir la autoevaluación en EF.
 - 1.3 Aportaciones que puede ofrecer el uso de la autoevaluación a la EF de Primaria.
 - 1.4 Contenidos que permiten trabajar de manera eficiente la autoevaluación.

2. En relación con el profesorado:
 - 2.1 Problemas o limitaciones del profesorado de EF para el uso de la autoevaluación en Educación Primaria.
 - 2.2 Aportaciones que el uso de la autoevaluación con alumnado de Primaria ofrece al profesor
 - 2.3 Aportaciones al profesor sobre el uso de la autoevaluación con el alumnado de Primaria.
 - 2.4 Formación sobre la autoevaluación en las facultades de Formación del Profesorado.

3. En relación con el alumnado:
 - 3.1 Aportaciones que puede ofrecer el uso de la autoevaluación al alumnado de Primaria.
 - 3.2 Capacitación del alumnado de Primaria para llevar un proceso de autoevaluación.

5.2.1 En relación con la Educación Física

Esta categoría recoge, fundamentalmente, las opiniones que las personas entrevistadas⁶⁸ han manifestado sobre la viabilidad de la autoevaluación en el área de Educación Física, en concreto en la etapa de Primaria, y los elementos metodológicos que se deben introducir para la incorporación de la autoevaluación. También se hace mención de las aportaciones pedagógicas que puede ofrecer el uso de la autoevaluación en Educación Física y se describen aquellos contenidos que pueden ayudar al docente a trabajar la autoevaluación de manera más eficiente con el alumnado de Primaria.

5.2.1.1 La autoevaluación como modelo de evaluación válido para EF y Primaria

Hay unanimidad entre las personas entrevistadas a la hora de defender la autoevaluación como un modelo de evaluación válido para el área de Educación Física y en concreto para la etapa de Primaria, en línea con Bulger et al. (2001), Hastie et al. (2012), Kellis et al. (2010), López Pastor (1999a), López Pastor et al. (2005), Núñez y Díaz (2008), Ruiz Omeñaca (2006) y Ureña et al. (2006), que también defienden su viabilidad.

Un ejemplo de ello lo encontramos en E3, quien no solo defiende que la autoevaluación es un modelo de evaluación válido, sino que, además, destaca que debe ser el modelo a seguir para cumplir con uno de los grandes objetivos educativos: conseguir que el alumno sea consciente de su propio aprendizaje.

“La autoevaluación no es que pueda ser un modelo válido o no, es que pienso que debe ser el modelo que tenemos que seguir. Es decir, partiendo del planteamiento que es, que es lo máximo que tenemos que conseguir con el alumno, que sea consciente de su propio aprendizaje y que sepa decir dónde está, dónde llega y qué le falta para llegar allí o qué hace muy bien también y cuáles son sus fortalezas.” (E3, 22-30).

⁶⁸ Todos los ejemplos expuestos están extraídos de las conversaciones mantenidas con los entrevistados. Las transcripciones mantienen muchas de las características del discurso oral a fin de ser lo más fieles posibles a los enunciados. Las transcripciones completas se hallan en el anexo 9.

El hecho de que la autoevaluación permita que el alumnado pueda activar unos mecanismos de reflexión y conciencia sobre el trabajo que está realizando resulta altamente pedagógico y educativo. El interés suscitado por parte del alumno sobre su propio aprendizaje le permite ser más consciente de cuáles son sus fortalezas y limitaciones. En esta misma línea, Santos Guerra (1993a), desde el ámbito educativo, y Sicilia Camacho y Fernández Balboa (2005), desde el área de Educación Física, argumentan que la autoevaluación facilita que el alumno pueda reflexionar sobre sus actuaciones. Por otro lado, Cano (2008) y Castillo y Cabrerizo (2003) mencionan la autoevaluación educativa como herramienta para favorecer la toma de conciencia por parte del alumno de los aprendizajes que va adquiriendo.

“Cuando le dices al niño que se autoevalúe, que reflexione sobre su propia práctica motriz, el niño pone más interés y es más consciente de lo que realmente está trabajando.” (E5, 23-26).

Por otro lado, la defensa de la autoevaluación como modelo de evaluación se apoya en los principios constructivistas del aprendizaje y en los objetivos curriculares actuales, basados en el desarrollo de las competencias básicas. Tal y como queda reflejado en el currículo de Primaria del *Departament d'Ensenyament* (2009), la autoevaluación es una herramienta pedagógica que permite desarrollar las competencias básicas del alumno, en concreto, las competencias básicas de aprender a aprender, así como las de autonomía e iniciativa personal.

“Yo creo que le da significación a lo que trabajas y entonces, en el momento que es significativo, aporta un nivel de motivación. Creo que el nuevo currículum de las competencias se basa mucho en los indicadores de evaluación, pues bueno, ese es el reto.” (E4, 188-195).

Finalmente, se destaca la importancia a la hora de diferenciar entre los conceptos de “evaluación” y “calificación” como aspectos relevantes a la hora de entender y poner en práctica la autoevaluación con el alumnado, entendiendo la autoevaluación como un proceso formativo para el alumno y no como un elemento de control y sanción. López Pastor (2000c, 2007), López Pastor et al. (2013) y Muñoz et al. (2002) describen el sistema de evaluación tradicional que a lo largo de los últimos cuarenta años se ha desarrollado en el área de Educación Física, basado fundamentalmente en la calificación y en la medición. Por tanto, se destaca una falta

de distinción entre evaluación y calificación. Ruiz (2009) manifiesta que no hay que confundir los dos conceptos, si bien los dos están estrechamente relacionados. Haswell (1993) incide en el gran valor formativo que tiene la evaluación cuando no ejerce una función de control y de sanción.

“Porque quizás cuando planteamos una autoevaluación estamos planteando una calificación, ahí puede haber un desfase. Un, cómo explicarlo... Puede ser que los alumnos no vean la autoevaluación como un elemento más del aprendizaje para aprender, sino que es un elemento simplemente para poner una nota.” (E3, 66-71).

“Teniendo en cuenta que la autoevaluación es necesaria para ir aprendiendo, no que sea un elemento de control, “Como no hagas esto te voy a bajar la nota”, de sanción, sino que debe ser un elemento más formativo del proceso de aprendizaje, no un elemento controlador.” (E3, 99-105).

5.2.1.2 Elementos metodológicos para introducir la autoevaluación en Educación Física

A continuación se presentan algunos elementos metodológicos para facilitar la incorporación de la autoevaluación en Educación Física de una manera más eficiente.

En primer lugar, todas las personas entrevistadas mencionan, de forma unánime, el estilo de enseñanza por parte del docente como elemento al que prestar atención. Dicho estilo de enseñanza, según los entrevistados, debe ir orientado a favorecer la participación activa del alumnado en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y a evitar, por tanto, estilos de enseñanza que puedan resultar dominantes por parte del docente. López Parralo (2005) habla de generar un clima reflexivo y participativo entre los alumnos a la hora de utilizar la autoevaluación. El docente debe garantizar la participación activa del alumno en la evaluación (Sebastiani, 1993), evitando, tal y como manifiesta Kitts (2003), una posición dominante y directiva.

“También de cara a la participación del docente a no ser una participación tan dominante, que domine tanto el docente o sea tan transmisiva, tan dirigida, protagonista.” (E1, 67-71).

“(…) Por tanto, la metodología del profesor quizás no debe ser siempre el que diga “Esto lo has hecho bien o esto lo has hecho mal”, sino hablar, que dé él su opinión, “Me parece de una manera u otra”; pero también, sobre todo, dejar al alumno. Si un profesor cree que un alumno no está haciendo algo bien, quizás plantearle la pregunta “¿Crees que podrías hacerlo de otra manera?” Y no ser siempre el experto absoluto que todo lo sabe.” (E3, 108-120).

“Creo que el estilo de trabajo tendría que tener muy en cuenta el protagonismo del niño.” (E4, 46-47).

Por otro lado, existe una apuesta clara por las metodologías cooperativas entre las personas entrevistadas a la hora de utilizar la autoevaluación en Educación Física, y en concreto la etapa de Primaria. Dicha metodología cooperativa es fruto de las interacciones entre los propios alumnos, guiados en todo momento por el docente. Kolovelonis et al. (2011) destacan la metodología recíproca como una pieza fundamental en el desarrollo de la autoevaluación con alumnos de Primaria. La autoevaluación, como dice Bryan (2006), también es una buena estrategia para trabajar en grupo y desarrollar trabajos colaborativos.

“Lo primero que tiene que haber es un periodo de trabajo de esa metodología, digo compartida que es la que estoy diciendo cooperativa. No significa coger grupos y que sean cuatro o cinco personas, por muchos que sean no tienen por qué ser homogéneos. Con esta metodología funciona mucho mejor, los que saben más tienen que ayudar a los que saben menos.” (E2, 70-76).

“(…) Y además, si añades una metodología cooperativa, que si ese compañero no lo hace bien también afecta negativamente al resto del grupo, no va a tener que ir el profesor detrás de ese alumno a decirle: “Esto lo has estado haciendo mal”. Sus propios compañeros serán los que gestionen esa situación porque serán conscientes.” (E3, 322-330).

Se recoge, entre las personas entrevistadas, la importancia de realizar un trabajo previo con el alumno y garantizar, así, que la autoevaluación pueda ser un verdadero aprendizaje para el alumno y una herramienta formativa en sí misma. Castillo y Cabrerizo (2003) inciden en la necesidad de formar al alumnado, adecuando todas las estrategias necesarias para que la autoevaluación se convierta en un verdadero aprendizaje para el alumno que, como manifiestan Boud y Falchikov (2006), pueda llegar a ser una habilidad a lo largo del tiempo. En esta línea, Pérez Juste y García Ramos (1989) destacan la importancia que tiene la acción tutorial por parte del docente para el aprendizaje de la autoevaluación.

“Para Primaria, y para Secundaria incluso, pero eso implica un trabajo previo del profesor. Hay que cambiar un poco la metodología de la evaluación.” (E2, 53-55).

“Si nunca lo ha hecho y lo planteas directamente, no; porque el niño no será sincero. Bueno, en algunas ocasiones no será sincero y a lo mejor dirá, que lo hace mejor y él lo sabe. Se ve cómo a veces no lo ven como que es una ayuda para ellos, sino como que con eso le vas a poner la nota y, claro, él quiere sacar buena nota.” (E5, 118-124).

De la misma manera, es de vital importancia que el docente presente unos criterios de evaluación y unos objetivos adaptados a los alumnos con el propósito de que el alumno de Primaria pueda conocer y disponer, en primera persona, de todas las herramientas necesarias para realizar una autoevaluación con garantías. Numerosos autores (Blázquez, 1998; Castillo y Cabrerizo, 2003; Dochy et al., 1999; Jorba y Sanmartí, 1993a; Mauri y Miras, 1996; Nunziati, 1990; Orsmond et al., 1997; Velázquez Buendía et al., 2004), desde el plano educativo y desde el área de Educación Física, defienden la importancia de facilitar al alumno los objetivos y criterios de evaluación para que el alumno pueda asimilar mejor su evaluación.

“(…) Cada curso voy trabajando, pero están preparadas previamente. Les explico los objetivos para la autoevaluación, explico cuáles son los criterios que se deben que utilizar y, a partir de ahí, pues tienen en cuenta lo que se va a evaluar, lo que tienen que fijarse.” (E2, 205-209).

“(…) Estamos hablando de ciclo inicial, donde las categorías de las evaluaciones son sí o no, o estoy de acuerdo o estoy en desacuerdo. Son básicos y no tienen ya ni que escribir, o simplemente poner una cara sonriente o una cara enfadada, o un *gomet*⁶⁹ de un color o un *gomet* de otro.” (E3, 576-583).

Entre las personas entrevistadas aparece el término “calificación dialogada”. La calificación dialogada es aquella calificación que resulta del consenso existente entre profesor y alumno de manera dialogada. Se introduce la calificación dialogada como una estrategia metodológica del proceso evaluador para llevar a cabo la autoevaluación con el alumnado. En esta línea son numerosas las experiencias (López Pastor, 1999a, 2004a, 2007; López Pastor et al., 2001, 2003, 2007, 2006; Ureña et al., 2006), no solo en Primaria, sino también en diferentes etapas educativas, donde se pone de manifiesto la utilidad de esta forma de calificación en el marco de la autoevaluación.

“(…) Si después, después claro también tiene que haber alguna forma de cubrirte con esa manera de evaluar para calificar, que sería, desde mi punto de vista, la calificación, la calificación dialogada. La llevo a cabo con alumnos desde tercero a sexto de Primaria y la verdad es que no hay ningún tipo de problema.” (E3, 378-384).

“Pues bueno, al final de la nota cuando le pregunto al chaval “¿Tú qué nota te pondrías?”, “Pues yo me pondría un notable o un bien” y yo le comento: “Pues yo te he puesto un notable por esto por esto y por esto”. Se puede hablar y dialogar. (E2, 113-117)

Las personas entrevistadas destacan, también, la importancia que tienen los instrumentos de autoevaluación para llevar a cabo la autoevaluación con el alumnado de Educación Primaria. Estos Instrumentos de evaluación los facilita el docente al alumnado para que pueda llevar a cabo la autoevaluación y, por consiguiente, pueda observar la evolución de su propio aprendizaje. Los instrumentos para llevar a cabo la autoevaluación son muy diversos, existen desde aquellos relacionados con el medio oral hasta los relacionados con el medio visual o escrito. De acuerdo con las

⁶⁹ *Gomet* es un término catalán que describe una pegatina que puede ser de diferentes tamaños, formas y colores.

características de cada alumno y en función del momento de la evaluación, se hará uso de aquellos que resulten más adecuados.

Por un lado, se recogen los instrumentos visuales, como son los *gomets* y el vídeo, como instrumentos para llevar a cabo la autoevaluación. Este último instrumento es considerado por Cassady et al. (2004) de gran valor pedagógico cuando se utiliza la autoevaluación con el alumnado.

“Utilizo algo muy simple para Primaria. He empezado este año, que es que se pongan unos *gomets*. Unas pegatinas en cada sesión (...). Pues si es azul es muy bien, amarillo creo que era bien y después el rojo regular. No considero muy mal porque, aparte de eso, hago evaluación positiva.” (E1, 262-278)

“Cada alumno en función de sus posibilidades. Si empiezan a trabajarlo desde edades tempranas, en ciclo inicial, en ciclo superior serán mucho más ricas. Entonces, claro, no le vas a pedir en ciclo inicial que hagan autoevaluación a nivel de ciclo superior. Simplemente en mi caso pues con *gomets* (...). Yo utilizo más los *gomets* por no asociar un “no” a algo negativo.” (E3, 547-584).

“(...) “¿Cómo crees que lo has hecho? Y no te pongas ninguna nota”. “Pues esto lo puedo mejorar, aquello tal” y “O si no te has visto bien, espérate que te grabo en un vídeo y entonces vamos a verlo mejor todavía”. (E3, 522-525).

Por otro lado, las personas entrevistadas destacan el medio oral, en uno casos de forma individual y en otros casos de forma grupal. López Pastor (2007, p. 67), en esta misma línea, apunta hacia la utilización de dinámicas de evaluación dialogadas y colectivas “implicando al alumno en formas de evaluación dialogadas y colectivas sobre aspectos del proceso de aprendizaje, bien de forma puntual o como rutina de sesión (puesta en común final)”. Velázquez (2006) destaca la reflexión grupal después de cada sesión y las entrevistas como una forma de diálogo entre profesor y alumno.

“(...) El medio oral nos es útil en el que no perdamos tanto tiempo, porque si hemos de pensar en coger papel, lápiz, en el patio, en el gimnasio, pierdes mucho tiempo.” (E5, 41-44).

“Que sea más partícipe, que no solo haga lo que dice el profesor. “Creo que lo has hecho bien”, sino que él sea consciente. “Hoy mira, he trabajado”, “Hoy no he trabajado”, “Hoy no he cooperado o no he ayudado a un compañero, con lo cual hoy no he avanzado.”” (E2, 106-11).

“(…) Entonces, cuando acaba la sesión, se reúne el grupo que estaban juntos, que son tres o cuatro personas, y se hacen las preguntas a cada una de las personas. Primero se hacen un *feedback* a los demás.” (E3, 557-562).

Finalmente, las hojas de observación y los cuestionarios, como instrumentos de tipo escrito, son destinados por las personas entrevistadas a la autoevaluación con los alumnos de Primaria. López Pastor (2007) y Velázquez (2006) destacan los cuestionarios de autoevaluación como instrumentos de evaluación cuyo propósito es facilitar la participación del alumnado en la evaluación. Por otro lado, López Pastor (2007) menciona las fichas de seguimiento individual y las fichas de observación grupal, hojas de observación que permiten al docente recoger, de forma continua, información relevante sobre los procesos de aprendizaje del alumno.

“(…) Mis alumnos, por ejemplo, están acostumbrados a que antes de empezar la clase les presto un test o explico la normativa de lo que van a hacer, teniendo en cuenta lo que se tienen que fijar y evaluar. Y cuando acaban la sesión, tenían cinco minutos para con la hoja y los lápices apuntando cada uno de los ejercicios, y se van autoevaluando.” (E2, 156-164).

“A partir de lo que hemos hecho en las clases y un cuestionario que se les pasa a los alumnos donde valoran los diferentes puntos que hemos trabajado.” (E3, 387-390).

5.2.1.3 Aportaciones que puede ofrecer el uso de la autoevaluación a la Educación Física de Primaria

A continuación, presentamos las diferentes aportaciones pedagógicas que puede ofrecer el uso de la autoevaluación con el alumnado de Primaria, según la opinión de los entrevistados. Los diferentes argumentos recogidos por parte de las

personas entrevistadas ponen de manifiesto los beneficios pedagógicos que puede ofrecer la autoevaluación.

Existe una clara tendencia a destacar como principal aportación educativa la toma de conciencia por parte del alumno con relación a su aprendizaje cuando hace uso de la autoevaluación. Esto, a su vez, no solo promueve que el alumno tome conciencia de su propio aprendizaje, sino también que descubra cuáles son sus puntos fuertes e identifique sus dificultades. En esta línea, Calatayud (2002, 2008a) y Herrera (2001) y Ruiz (2009) defienden que la autoevaluación es un medio ideal para que el alumno pueda tomar conciencia de sus aprendizajes y generar un proceso reflexivo sobre sus propias acciones. Esta toma de conciencia permite al alumno mejorar el conocimiento sobre sus propios aprendizajes (Mok, Lung, Cheng, Cheung y Ng, 2006).

“(…) Que sea más partícipe, que no solo haga lo que dice el profesor, “creo que lo has hecho bien”, sino que él sea consciente.” (E2, 106-108).

“Bueno, reiterando un poquito en lo que he comentado anteriormente, y que ayuda al niño a ser consciente de lo que realmente está trabajando.” (E5, 49-51).

“(…) Y que el alumno sea consciente de donde está y a dónde puede llegar.” (E1, 117-18).

Continuando con las aportaciones formativas y pedagógicas que puede ofrecer el uso de la autoevaluación en Primaria, nos encontramos con diferentes aspectos relacionados directamente con el propio alumnado. La autoestima y la motivación del alumno son algunas de las aportaciones que destacan los entrevistados. La autoestima es una aportación importante que, además, va en línea con los criterios curriculares exigidos. Domínguez López (2009) y Morales (1998) defienden la importancia que tiene la autoevaluación en la mejora de la autoestima del alumno.

“Creo que la aportación básica, visto lo que he visto, es un poco el trabajo de la autoestima porque el hecho de autoevaluarse ves cómo se autovalora al propio

alumno. La autoevaluación de la autoestima, y eso es un trabajo que además está incluido en el currículum.” (E1, 110-115).

El incremento de la motivación del alumnado en relación con su propio aprendizaje es una aportación relevante tal y como manifiestan las personas entrevistadas. Esto permite al alumno poder afrontar sus propias dificultades e incluso encararlas con mayor esfuerzo. En esta misma línea Estebaranz y Mingorance (1995), Mowling et al. (2004) y Raffini (1998) defienden el uso de la autoevaluación como estrategia para incrementar la motivación del alumno.

“(…) Tu eres el protagonista de tu aprendizaje, tu nivel de motivación es mucho mayor porque lo que trabajas, lo que vives, lo que sabes que te van a pedir es algo que no lo vives como externo.” (E4, 66-70).

“(…) E incluso lo motiva a autosuperarse y a esforzarse más.” (E5, 51-52).

También se recogen diferentes aportaciones pedagógicas por parte de los encuestados, pero en este caso desde la perspectiva del propio docente. Para E3 la autoevaluación, cuando se utiliza con un enfoque pedagógico y educativo y no con un fin acreditativo, puede contribuir a la formación integral del alumno. Para Sicilia Camacho y Fernández Balboa (2004) la autoevaluación es una pieza clave para formar a los alumnos, de acuerdo con los pilares de una educación democrática humanista.

“(…) Que sea una evaluación formativa, que sirva para formar. Tiene que ser nuestro único objetivo que esa evaluación sirva para formar, no sirva para poner una nota. Entonces, claro, si eso lo entendemos, los beneficios pedagógicos y la construcción del aprendizaje del propio alumno desde mi punto de vista serán espectaculares.” (E3, 145-151).

Finalmente, la autoevaluación permite llevar a cabo no solo una autorregulación por parte del alumno, sino también una regulación sobre la actividad docente, con el propósito de adaptarse en cada momento a las necesidades que puedan presentar los alumnos. Chróinín y Cosgrave (2013) y Casanova (1995) destacan la importancia que tiene la autoevaluación sobre la acción docente para

regular el proceso de enseñanza, como también para atender mejor la diversidad (Fraile, 2010).

“(…) Te sirve también como evaluación de cara al profesor, o de cara pues a regular el nivel de exigencia muchas veces. Es decir, estableces pues como un feedback, como una ida y vuelta, y que entonces eso te ayuda creo a autorregular, de alguna manera, los contenidos o el nivel de exigencia o adaptarlo en función de las necesidades.” (E4, 72-78).

5.2.1.4 Contenidos que permiten trabajar de manera más eficiente la autoevaluación

En esta ocasión se pregunta a las personas entrevistadas si hay algún contenido que permita incorporar de manera más eficiente la autoevaluación.

Existe un claro consenso de los entrevistados a la hora de responder a esta cuestión. Las personas entrevistadas ponen de manifiesto que todos los contenidos se deben adecuar a la edad de los alumnos utilizando un criterio de progresión, escogiendo, en un inicio, los contenidos que presenten una menor dificultad y que puedan ser más objetivos y, a medida que el alumno va progresando, incorporando contenidos de mayor dificultad y menor objetividad. La objetividad de los contenidos se asocia con el nivel de dificultad a la hora de utilizar la autoevaluación. Finalmente, se apuesta por la inclusión de contenidos participativos a la hora de trabajar la autoevaluación, es decir, por aquellos contenidos que permitan a los alumnos interactuar entre ellos, generando procesos de comunicación y colaboración entre el alumnado.

Observamos, a partir de los estudios y experiencias de Elder (2010), Hastie et al. (2012), Perrota (2011), Nuñez y Díaz (2008) y Ureña et al. (2006), que los contenidos más utilizados por los docentes son aquellos relacionados con las habilidades y capacidades físico deportivas, contenidos que, a priori, permiten ser tratados de acuerdo con la edad y el nivel motriz del alumno y que, además, son contenidos de carácter más objetivo y más asequibles para ser evaluados a través de la autoevaluación.

“(…) Pero, poco a poco, las voy introduciendo en las que puedo según la edad del alumno.” (E2, 138-139).

“(…) Quizás los contenidos más sencillos para llevar a cabo esa autoevaluación serían contenidos donde la evaluación sea más objetiva.” (E3, 177-180).

“Yo creo que mejor contenidos cuanto más tangibles y objetivos.” (E4, 93-94).

“Creo que los contenidos más participativos, de carácter participativo justamente, pienso que la autoevaluación es mucho más fácil que en otras áreas.” (E1. 130-134).

Finalmente, cuando el alumnado ya está habituado a utilizar la autoevaluación en las clases de Educación Física y, por tanto, ya ha tenido un aprendizaje previo, no se establece ninguna consideración o criterio sobre la elección de los contenidos a trabajar, de forma que todos ellos pueden ser trabajados de manera indistinta. Un ejemplo de ello es un programa de Educación Física para la paz (Velázquez, 2006), donde se pone el acento en contenidos actitudinales que permitan llevar a cabo un trabajo de actitudes y valores en el marco de la paz y la solidaridad.

“(…) Pero creo que una vez se trabaja así, creo que no hay un contenido más difícil que otro, menos difícil, si no lo que es difícil es que el profesor realmente cuando plantee esos momentos de evaluación, sea capaz de plantearlo bien a cada uno para que lo entienda.” (E3, 200-205).

5.2.2 En relación con el profesorado

En esta categoría recogemos las opiniones emitidas por las personas entrevistadas acerca de los problemas que puede encontrar el docente de Educación Física a la hora de implementar la autoevaluación en Educación Primaria.

5.2.2.1 Problemas o limitaciones del profesorado de Educación Física para el uso de la autoevaluación en Educación Primaria

Las personas entrevistadas expresan algunos de los problemas y limitaciones con los que el profesorado de Educación física se encuentra a la hora de utilizar la autoevaluación en Primaria. De todos ellos distinguiremos entre los relacionados con el sistema curricular, los relacionados con la propia materia y los relacionados directamente con el docente.

Las pocas clases de Educación Física semanales, la escasa duración de las sesiones de Educación Física y la falta de tiempo de que dispone el docente son algunos de los problemas que manifiestan los encuestados a la hora utilizar la autoevaluación con el alumnado de Primaria. Florence (2000) y Gallo et al. (2006) ponen de manifiesto la falta de tiempo de que disponen los docentes. Por otro lado, Díaz Lucea (2005) incide en la dificultad que tienen los docentes de Educación Física a la hora de implementar nuevas formas de evaluación. Esta situación viene marcada por el poco tiempo del que dispone el docente para poder innovar, en este caso en materia de evaluación.

“Los problemas, esencialmente, yo creo que son el tiempo. Es decir, las clases o el currículum manda que son dos horas por ciclo o por curso, por ciclo, o sea, que son cuatro por ciclo, etc. Eso es muy poco tiempo.” (E1, 155-158).

“Si tú quieres que valoren los contenidos que querías trabajar, que quería que fueran conscientes de lo que estaban haciendo, sobre todo en las primeras sesiones y los primeros meses, te ocupan bastante tiempo y el hándicap es que a veces no se tiene paciencia.” (E3, 256-261).

“Bueno, el tiempo más que nada, creo que es el principal problema, problemática o principal *entrebanc*⁷⁰ porque las clases se hacen muy cortas.” (E5, 79-81).

⁷⁰ Palabra en catalán que significa “escollo”.

Por otro lado, se pone de manifiesto una reflexión acerca del modelo social actual y se compara con el modelo curricular existente, que se hace un tanto contradictorio y confuso para el docente. El modelo social se encuentra en una crisis de valores y, por consiguiente, arrastra también al modelo educativo, a pesar de que este modelo educativo defiende e insiste en el desarrollo de principios y valores para la formación del alumnado. A nivel curricular se marcan unas directrices que, en muchos casos, no son coherentes con el momento que vive la sociedad actual, por lo que se produce una contradicción. Álvarez Vélez y Berástegui (2006) manifiestan que la sociedad actual está inmersa en una pérdida de valores y, por tanto, la escuela sufre también esta pérdida de valores. A pesar de esta pérdida de valores, Franco (2006) destaca que la autoevaluación contribuye a un claro desarrollo de los principios y valores, aportando un reconocimiento a la dignidad humana, tanto personal como colectiva.

“(…) Que estamos en una sociedad ahora mismo que está muy lejos de la evaluación que estamos haciendo o que nos mandan hacer. De cara a muchas cosas, las competencias que se hacen en cuarto y en sexto distan de todo esto, y se siguen haciendo pese a todo, nos piden que hagamos autoevaluaciones y coevaluaciones, mientras todo está un poco liso.” (E1, 369-376).

Se recogen, también, dentro de las opiniones de los entrevistados, una serie de factores relacionados directamente con el docente que dificultan el uso de la autoevaluación en la etapa de Primaria.

En primer lugar, se pone de manifiesto que la autoevaluación no ha sido suficientemente trabajada por los docentes. Moyles (1988), en esta línea, argumenta que para desarrollar la autoevaluación con alumnos de Primaria se tiene que haber hecho, previamente, un trabajo minucioso por parte del docente, seleccionando todos aquellos elementos pedagógicos que faciliten el buen uso de la autoevaluación. Por lo tanto, que el alumno pueda desarrollar la autoevaluación de forma educativa y pedagógica requiere de un aprendizaje previo (Gregait et al., 1997) y un *feedback* permanente entre profesor y alumno (MacPhail y Halbert, 2010).

“La problemática, yo creo, es porque no se ha trabajado suficientemente, o sea, porque... Yo poco a poco estoy implementando esta metodología, creciendo como profesor, pero hasta ahora no se trabajaba.” (E2, 152-156).

En segundo lugar, cabe destacar el miedo que tiene el docente a ser engañado por el alumno en la autoevaluación. Esta es una de las mayores limitaciones a la hora de utilizar la autoevaluación. La participación del alumno en su propia evaluación, tal y como manifiesta Vera Lacárcel (2010), puede generar desconfianza del profesor hacia sus alumnos por miedo a que el alumno no sea lo suficientemente honrado.

“El primer hándicap que encuentro es que un alto porcentaje de profesorado lo primero que piensan cuando van a plantear eso es que el alumno se ponga una nota y entonces así estará el primer hándicap que se encontrarán. Entonces dirán: “Es que me engañan o no me engañan.”” (E3, 232-237).

En tercer lugar, y en línea con lo expuesto anteriormente, se destacan los miedos e inseguridades del docente a perder el control de la situación al poner en práctica la autoevaluación. No obstante, López Pastor (1999a) destaca, en el uso de la autoevaluación con el alumnado de Primaria, el elevado nivel de confianza conseguido entre profesor y alumno a lo largo de todo el proceso de autoevaluación, así como también el clima tan positivo generado.

“(...) El problema que yo creo que nos pasa muchas veces es la inseguridad de no tener tú el control de la situación, o tú marcas los ítems y tú sabes lo que vas a pedir... Yo creo que por un lado está ese miedo y, bueno, muchas veces yo creo que con el tiempo, con la experiencia, pues vas aprendiendo.” (E4, 116-122).

Finalmente, se observa una tendencia por parte del profesorado a implementar en Educación Primaria el modelo de enseñanza y aprendizaje utilizado en la Educación Secundaria, lo que provoca una posible pérdida de autonomía y capacidad entre el alumnado de Primaria.

“Yo creo que como la tendencia de Primaria es secundarizarla, pues una de las cosas que se pierden, yo creo que es eso, el protagonismo. Y entonces yo creo que le restamos capacidad a los alumnos para la autonomía.” (E4, 218-222).

5.2.2.2 Aportaciones que el uso de la autoevaluación con alumnado de Primaria ofrece al profesor

A continuación, se presentan las opiniones recogidas de las personas entrevistadas sobre las aportaciones pedagógicas que puede ofrecer al profesorado el uso de la autoevaluación con el alumnado de Primaria.

El uso de la autoevaluación puede enriquecer al profesor en su tarea docente y, por consiguiente, llevarlo a alcanzar una mayor satisfacción personal y bienestar profesional.

“Yo creo que lo que hará es que sus clases serán más coherentes y, por tanto, vivirá mejor, será más feliz y le saldrán mejor las cosas.” (E3, 293-294).

“Creo que nuestras clases serán mucho más relajadas al hacer al alumno participe de eso.” (E3, 309-311).

Por otro lado, el profesorado destaca como aportación pedagógica relevante que utilizar la autoevaluación con el alumnado de Primaria le permite regular el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, el uso de la autoevaluación le permite regular el nivel de exigencia, la tipología de contenidos e incluso adaptar su metodología en función de las necesidades pedagógicas que presentan los alumnos a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para que el alumno pueda llevar a cabo una autoevaluación con garantías, el docente debe garantizar todas las herramientas pedagógicas necesarias para cumplir tales propósitos. Por tanto, como defienden Castillo (2002) y Jorba y Sanmartí (1993a, 1993b), el docente deberá regular todas las estrategias y elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para que la autoevaluación resulte educativa y formativa.

“(...) a regular, pues, el nivel de exigencia en este caso, o el tipo de contenidos, o la manera de presentar los contenidos...” (E4, 141-143).

5.2.2.3 Formación sobre autoevaluación en las facultades de Formación del Profesorado

Cuando se les pregunta a las personas entrevistadas cómo consideran que debería orientarse la formación en el tratamiento de la autoevaluación en las facultades de Formación Profesorado, aparece una clara unanimidad sobre la importancia de ofrecer a los futuros docentes la formación necesaria en materia de autoevaluación, como también sobre la necesidad de llevar a cabo planes de formación continua para el profesorado en activo.

Existe una clara tendencia en las personas entrevistadas a manifestar la escasa formación recibida en las universidades en materia de autoevaluación. Morgan y Hansen (2007) destacan la falta de formación que reciben los docentes de Educación Física a la hora de poder incorporar metodologías de evaluación participativas, como puede ser, en nuestro caso de estudio, la autoevaluación.

“Bueno, lo primero decir que este tipo de evaluación está poco trabajada a nivel de formación, hablo de mi experiencia en el [nombre universidad] como magisterio. Hay un vacío en el área de Educación Física.” (E2, 237-241).

Los entrevistados dejan constancia de que existe una clara divergencia entre lo que se promulga en las universidades y lo que realmente sucede en la práctica. Es decir, en las universidades se presenta el modelo de autoevaluación como un modelo válido, viable y formativo que los futuros docentes podrán desarrollar con el alumnado; pero el modelo de evaluación que impera mayoritariamente es otro bien distinto. A pesar de ello, son cada vez más las propuestas de autoevaluación en el ámbito universitario (Blández, 2005; Capllonch et al., 2008; Fraile, 2010; López Pastor, 2009; Trueba, 2010) que avalan un cierta preocupación por incorporar otras metodologías de evaluación con el alumnado, entre ellas, la autoevaluación.

“La metodología que utilizan es la sumativa, nota final y la pongo. Yo entonces, yo te lo explico muy bien, te pongo el *power point* y ya está. Cuando tu explicas una cosa tienes que predicar con el ejemplo, entonces una manera de plantearlo como metodología dentro de la universidad.” (E3, 365-370).

Las personas entrevistadas manifiestan que desde las universidades se deberían ofrecer más recursos didácticos para poder utilizar adecuadamente la autoevaluación. Cuando el docente se encuentra en activo se da cuenta de que no dispone de muchos instrumentos pedagógicos para implementar la autoevaluación con sus alumnos. Tal y como manifiestan Castillo y Cabrerizo (2003), el aprendizaje de la autoevaluación debe ser lo más completo posible. El docente debe garantizar todos los recursos educativos necesarios para que el alumno pueda llevar a cabo la autoevaluación con las máximas garantías posibles, y en este caso, con los futuros docentes, con más razón todavía.

“(....) Es un aspecto a trabajar porque ya hace tiempo que salí de la universidad y tal y como me lo plantearon creo que no es viable, porque era más del típico cuestionario, papel a rellenar y no te dan recursos más dinámicos.” (E5, 96-100).

“(...) Sería presentar modelos, presentar también propuestas pues de recogida de información de alguna manera. Es que bueno, *graellas*⁷¹ de observaciones, no sé, yo creo que dar al profesorado herramientas.” (E4, 163-168).

Asimismo, las personas entrevistadas destacan una necesidad formativa latente, a nivel de formación continua del profesorado, una vez el docente ya se encuentra en activo y ejerciendo su labor. Ureña y Ruiz (2012) describen una experiencia de evaluación formativa y compartida en la que se utiliza la autoevaluación en la asignatura de “Evaluación y recursos en la enseñanza de la Educación Física” en el máster universitario en formación del profesorado en la especialidad de Educación Física. En dicha experiencia los alumnos del máster reciben todos los contenidos teóricos de la asignatura con relación a esta modalidad de evaluación y, además, pueden vivir en sus propias carnes su utilidad pedagógica.

⁷¹ Palabra en catalán; se traduce por “parrilla”.

“(…) Por ejemplo más cursos. A mí lo que me hace falta, por ejemplo, es una vez salida de la universidad, cuando te enfrentas a los cursos de formación que hacen las diferentes escuelas, hay muy poca cosa para Educación Física”. (E1, 235-238).

Finalmente, no solo se defiende la necesidad de incluir la autoevaluación dentro del marco formativo universitario, sino que también se reclama que se haga extensible a otros niveles educativos como, por ejemplo, a los ciclos formativos:

“(…) Y que convendría que dentro del ámbito educativo, pues, se incluyera a nivel de universidades e incluso en ciclos formativos.” (E2, 324-326).

5.2.3 En relación con el alumnado

En esta categoría se recogen todas las orientaciones de las personas entrevistadas sobre las distintas aportaciones pedagógicas que puede ofrecer, desde el punto de vista del alumnado de Educación Primaria, el uso de la autoevaluación. Por otro lado, conoceremos cuáles son las principales razones que los entrevistados manifiestan para defender su posición acerca de la capacitación del alumno de Primaria para desarrollar un proceso de autoevaluación.

5.2.3.1 Aportaciones que puede ofrecer el uso de la autoevaluación al alumnado de Primaria

En primer lugar, la primera aportación pedagógica hace referencia a la reflexión que realiza el alumno sobre sí mismo. La autoevaluación favorece que el alumno pueda reflexionar sobre su propio autoconcepto. En esta misma línea, Henson y Eller (2000) y Castillo y Cabrerizo (2003) defienden que la autoevaluación es una buena herramienta pedagógica para mejorar el autoconcepto del alumno.

“(…) Ver cómo ve la asignatura el alumno, cómo se ve a sí mismo el alumnado.” (E1, 189-190).

“(…) Me ayuda mucho porque veo realmente lo que el niño piensa del nivel que tiene.” (E5, 87-88).

En segundo lugar, cuando se lleva a cabo un proceso de autoevaluación con el alumnado de Primaria, se observa que el alumnado ejerce una mayor responsabilidad e implicación sobre su aprendizaje a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Numerosos autores (Calatayud, 2002, 2008a; Calatayud y Palanca, 1994; Cyboran, 2006; Fraile, 2010; Santos y Fernández-Río, 2009; Spiller, 2012; Ureña et al., 2006) han defendido el uso de la autoevaluación como estrategia pedagógica para generar una mayor responsabilidad del alumno con relación a sus aprendizajes. La autoevaluación, tal y como expresan Gómez, Molina y De Luque (2006, p. 121) “está vinculada a la responsabilidad asumida por el alumno y a su compromiso de trabajo”.

“(…) Primero la responsabilidad, el alumno es más responsable de su propia evolución a nivel físico, mental o a nivel cooperativo.” (E2, 267-270).

“(…) Yo creo que le aporta, por un lado, un nivel de responsabilidad personal en el momento que les estás exigiendo.” (E4, 183-185).

“(…) Responsabilizarse sobre el objetivo al que tiene que llegar, y ver si él mismo va a ver si evoluciona o no.” (E5, 112-114).

En tercer lugar, los entrevistados describen que el alumnado ejerce una mayor toma de conciencia sobre su aprendizaje cuando entra en contacto con la autoevaluación. Bonvecchio y Maggioni (2006), Castillo (2002) y Castillo y Cabrerizo (2003) ponen de manifiesto la importancia de la autoevaluación para que el alumno tome conciencia sobre sus aciertos, sus errores y todas aquellas acciones que realiza.

“Lo primero es que sean más conscientes de la propia materia y aprendizaje.” (E2, 178-179).

“(…) Hemos hablado de que los alumnos sean más conscientes del trabajo que están haciendo, que sepan lo que hacen. (...) ¿Y qué vas a valorar cuando haces autoevaluación? Eres consciente de lo que estás trabajando.” (E2, 288-295).

“(…) En el momento que le estás exigiendo que sea consciente de su proceso y, en base a eso, que se autovalore de alguna manera. Yo creo que eso le da protagonismo, y como le da protagonismo yo creo que le da significación a lo que trabajas.” (E4, 185-190).

En cuarto lugar, la motivación es un aspecto a destacar, tal y como manifiestan las personas entrevistadas. La autoevaluación provoca en el alumnado un incremento de la motivación con relación a su proceso de aprendizaje, en línea con los planteamientos de Ho (2003), Mowling et al. (2004), Ross (2006), Ryan y Deci (2000) y Sedikides y Strube (1997).

“(…) Le da protagonismo, y como le da protagonismo, yo creo que le da significación a lo trabajas y entonces pues eso aporta, yo creo, un nivel de motivación.” (E4, 189-192).

“(…) “Pues lo estoy haciendo bien, pues que guay, que bien…” (…) Sí, sí les motivaba y no hacía falta que les dijera “¡Ala! lo hacéis muy bien.” (E1, 304-308).

“(…) Primero consigues una implicación por parte de los alumnos.” (E4, 139-140).

En quinto lugar, se destaca la importancia que tiene la autoevaluación para suscitar la reflexión del alumno sobre su propio aprendizaje. Este proceso reflexivo que realiza el alumno cuando hace uso de la autoevaluación resulta de un gran valor educativo. Así lo defienden Castillo y Cabrerizo (2003), Núñez y Díaz (2008), Rolheiser y Ross (2000) y Santos Guerra (1993a). El alumno es capaz de realizar, incluso, una reflexión crítica (Cooper, 2006; Villardón, 2006) sobre sí mismo y sobre todo aquello que le rodea.

“Pues el alumnado lo que va a hacer es reflexionar. Va a reflexionar otra vez. Me reitero otra vez a lo que es reflexionar sobre lo que está trabajando.” (E5, 108-112).

Para concluir, diremos que la autoevaluación está en línea con los grandes objetivos que persigue el sistema educativo y que forma personas autónomas capaces de desenvolverse en todos los ámbitos de la vida, pues el trabajo con la autoevaluación está orientado a tal propósito. Tal y como manifiestan los encuestados, haciendo partícipe al alumno de su evaluación se desarrolla su autonomía (Ferrándiz, 2011; García del Olmo, 2002; Haswell, 1993; López Pastor, 1999a; López Pastor et al., 2005; López Pastor y Jiménez, 1995; Sicilia Camacho y Fernández Balboa, 2005).

“(...) Yo pienso que el objetivo primario de la escuela es formar personas autónomas y que se sepan desenvolverse en todos los ámbitos de la vida de la manera más autónoma posible. Entonces, claro, una manera de plantear eso es desde perspectivas de autoevaluación. ¿Cómo lo justifico esto?, claro, es haciéndoles partícipes a ellos y protagonistas, y enseñándoles a valorar lo que están haciendo.” (E3, 497-505).

Por otro lado, trabajando la autoevaluación no solo se desarrollan ciertas habilidades y capacidades entre el alumnado de Primaria, sino que también se desarrollan ciertos valores, como puede ser la sinceridad con uno mismo y con los demás. En esta misma línea Fraile (2010), López Pastor (1999a) y Sicilia Camacho y Fernández Balboa (2005) destacan, en sus aportaciones, un fuerte trabajo de valores cuando se utiliza la autoevaluación.

“(...) Y además valores como la honradez, la honradez con uno mismo y también como los demás. Una persona autónoma y honrada quizás tiene más perspectivas...” (E3, 534-537).

Finalmente, se recoge de las personas encuestadas que la autoevaluación permite al alumnado de Primaria desarrollar las competencias básicas, un objetivo de gran relevancia en materia curricular. Como refleja el currículum catalán de Educación Primaria (*Departament d'Ensenyament, 2009*), la autoevaluación permite trabajar las competencias básicas, en particular la competencia de aprender a aprender y la competencia de autonomía e iniciativa personal.

“(...) Y para el trabajo de las competencias básicas, todo sea dicho.” (E1, 196-197).

5.2.3.2 Capacitación del alumnado de Primaria para desarrollar un proceso de autoevaluación

A continuación, se presentan las líneas argumentales expuestas por las personas entrevistadas acerca de si el alumno de Primaria está capacitado para llevar a cabo un proceso de autoevaluación. Todos ellos opinan, de forma unánime, que el alumno de Primaria se encuentra plenamente capacitado para llevar a cabo un proceso de autoevaluación.

En primer lugar, los encuestados manifiestan que la autoevaluación requiere un aprendizaje previo para su puesta en marcha. Por tanto, el docente debe instruir al alumno previamente en esta modalidad de evaluación. Debe, también, ofrecer todas las pautas didácticas al alumno para que pueda entender cuáles son los objetivos y la finalidad de la autoevaluación. De no ser así, se corre el riesgo de que el alumno no comprenda las finalidades de la autoevaluación y se pierdan algunos de los valores implícitos en la autoevaluación como, por ejemplo, la sinceridad. Alonso y Blázquez (2012) manifiestan que, para que la autoevaluación sea efectiva y pedagógica, el profesor debe preparar y formar al alumno para su desempeño. Del mismo modo, Yániz y Villardón (2006, p. 102), cuando hablan de la autoevaluación, defienden que “el profesor debe preparar al alumno y ofrecer situaciones que la favorezcan”. Siguiendo con estos autores, destacan que el primer paso que debe dar el docente es informar al alumno de que la autoevaluación es formativa, que se evalúa para mejorar su crecimiento tanto intelectual como humano. Si el alumno consigue asimilar e interiorizar tal aspecto, su actitud, aseguran los autores, será honesta.

“(…) Ha de haber una previa anticipación, una previa información al alumnado para hacer esto y poco a poco van entrando en este proceso.” (E2, 313-315).

“Yo creo que sí, lo que pasa es que tenemos que dar unas pautas que implica, hacer una autoevaluación no quiere decir enseñar teóricamente algo, sino darles unas pautas previas para que entiendan qué finalidades quiere decir.” (E1, 325-329).

“Sí, seguro, pero si nunca lo ha hecho y lo planteas directamente no, porque el niño no será sincero, bueno en algunas ocasiones no será sincero y a lo mejor

dirá que lo hace mejor y él no lo sabe. Se ve cómo a veces no lo ven como que es una ayuda para ellos, sino como que con eso les vas a poner la nota, y claro, él quiere sacar buena nota.” (E5, 118-124).

En segundo lugar, no solo se destaca la importancia que tiene una formación previa por parte del docente hacia el alumnado, también se hace indispensable que dicha formación se lleve a cabo en edades tempranas. Es decir, su puesta en marcha debería realizarse en el primer curso de Educación Primaria y debería adaptarse en función del nivel madurativo y necesidades del grupo. Las estrategias didácticas y los recursos metodológicos que plantee el docente en materia de autoevaluación deberán adaptarse en cada momento a la edad del alumnado. En esta misma línea, Bassedas, Huguet y Solé (2006), Clemente y Sáez (2005) y Gervilla (2006) apuestan por el tratamiento de la autoevaluación en edades tempranas, en concreto, en la etapa de Educación Infantil.

“Yo creo que sí, cada alumno en función de sus posibilidades. Si empiezan a trabajarlo desde edades tempranas, en ciclo inicial, en ciclo superior serán mucho más ricos. Entonces, claro, no le vas a pedir en ciclo inicial que hagan autoevaluación a nivel de ciclo superior.” (E3, 547-552).

En tercer lugar se destaca la importancia que tiene trabajar la autoevaluación en edades tempranas, como hemos visto anteriormente, y, además, conjuntamente con el resto de áreas curriculares. En esta línea, Coral (2012) emplea el uso de la autoevaluación en una experiencia interdisciplinar en Primaria con dos materias curriculares, la Lengua Inglesa y la Educación Física.

“(…) Si se hace ya en primero de Primaria e incluso en todas las áreas.”. (E2, 309-310).

Finalmente, las personas entrevistadas manifiestan el miedo y la inseguridad que puede tener el docente a la hora de utilizar la autoevaluación con los alumnos. Esta situación repercute de forma negativa, otorgando un menor protagonismo al alumno en la evaluación. Para evitar esta situación, Moreno Aparisi y Barranco (2011) hablan de la importancia que tiene el docente a la hora de comunicar al alumno todo lo que se le va a pedir en la autoevaluación, lo que mejorará la comunicación con el alumno. Por otro lado, Edwards (2006) manifiesta que la forma más sencilla que tiene

el docente para evitar la falta de confianza que a veces le suscita el alumno es, precisamente, permitir que los alumnos se autoevalúen.

“(…) Yo creo que el propio miedo, o la propia inseguridad del maestro en este caso, no da pie a dar este protagonismo.” (E4, 208-210).

Hasta aquí llega la información obtenida mediante las diferentes técnicas de recogida de información y su correspondiente discusión con la literatura científica. En los próximos capítulos se va a intentar dar respuesta, a través de los hallazgos obtenidos, a los diferentes objetivos planteados, y se realizará una revisión de la investigación.

Capítulo 6. Conclusiones

Una vez finalizado el análisis de la información y la discusión, damos paso a la tarea de extraer las pertinentes conclusiones.

El primer objetivo de la presente investigación iba orientado a **conocer la valoración del profesorado de Educación Física sobre el tratamiento de la autoevaluación en Educación Primaria**. Tras el pertinente análisis de la información, se pueden obtener las siguientes conclusiones:

- *El profesorado de Educación Física reconoce la importancia que tiene la autoevaluación como modelo de evaluación del alumnado de Primaria: existe una clara y manifiesta unanimidad por parte de la comunidad de profesores de Educación Física a la hora de reconocer la importancia y relevancia que puede tener el uso de la autoevaluación con el alumnado de Primaria. En algunos casos esta defensa se atribuye sin condicionante alguno y apoyándose en las aportaciones pedagógicas que ofrece el uso de la autoevaluación al alumnado. En otros casos se destaca su importancia, pero condicionada por factores relacionados con el momento de enseñanza y aprendizaje, factores relacionados con el propio docente y, finalmente, factores relacionados con el alumnado. Como veremos más adelante, esta opinión positiva de los docentes sobre la importancia que puede tener el uso de la autoevaluación no se corresponde con el verdadero uso de la autoevaluación que el docente de Educación Física emplea en sus prácticas evaluativas diarias.*
- *La autoevaluación en el área de Educación Física como modalidad de evaluación de los aprendizajes del alumnado de Primaria tiene viabilidad: se puede afirmar de manera contundente que el profesorado de Educación Física reconoce que la autoevaluación puede ser viable como modalidad de evaluación en la etapa de Primaria. Las aportaciones pedagógicas que puede*

ofrecer al alumnado de Primaria el uso de la autoevaluación componen la línea argumental de los docentes que defienden su viabilidad sin condicionante alguno. Sin embargo, por otro lado, encontramos que dicha viabilidad en el tratamiento de la autoevaluación con alumnado de Primaria puede venir condicionada por factores relacionados con los objetivos y contenidos que se deseen trabajar, por la edad del alumnado, por el aprendizaje previo que haya tenido el alumno en relación con la autoevaluación y por otros factores relacionados con el contexto escolar, como puede ser el proyecto educativo que tenga el centro.

- *El profesorado de Educación Física se considera a sí mismo el elemento clave para la incorporación y desarrollo de la autoevaluación con el alumnado de Primaria:* sin duda, la figura del docente es la pieza clave para el buen uso de la autoevaluación. En primer lugar, el profesorado debe formar al alumnado de forma adecuada y atendiendo a sus necesidades educativas en cada momento para que el aprendizaje resulte realmente significativo. En segundo lugar, el profesorado debe ejercer un rol de apoyo y tutorización constante hacia el alumnado para que la autoevaluación resulte un verdadero elemento formativo y formador. En línea con este aspecto, parece acertado que dicho proceso formativo se realice en edades tempranas, con el propósito de que el alumno pueda entrar en contacto con la autoevaluación de forma progresiva y adaptada, siempre, a sus necesidades educativas. Finalmente, en tercer lugar, el estilo de enseñanza que ejerce el profesorado condiciona de manera directa el uso que hace de la autoevaluación con el alumnado de Primaria. Los estilos de enseñanza que favorecen una mayor participación del alumnado a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje son los más adecuados para introducir y desarrollar la autoevaluación.

- *La autoevaluación es un modelo de evaluación complementario con otros modelos de evaluación y de uso puntual:* tal y como hemos descrito anteriormente, la opinión del profesorado de Educación Física con relación a la autoevaluación es muy positiva. No obstante, el profesorado no concibe la autoevaluación como un modelo de evaluación que pueda ejercer de forma habitual con el alumnado; es decir, no cree que pueda ser un modelo de evaluación utilizado en el día a día de las prácticas educativas. Así, para el profesorado la inclusión de la autoevaluación sería de carácter puntual y se

entendería como un modelo de evaluación complementario al modelo de evaluación que utiliza el docente habitualmente.

- *El alumnado de Educación Primaria está capacitado para llevar a cabo un proceso de autocalificación:* la opinión del profesorado respecto a si el alumnado de Primaria está capacitado o no para realizar un proceso de autocalificación es claramente positiva. Por un lado, nos encontramos con un grupo de docentes que respaldan esta afirmación sin condicionante alguno; por otro lado, encontramos otro grupo de docentes que creen que el uso de la autoevaluación está condicionado; es decir, solo es posible si se dan una serie de factores, como que el alumno haya recibido una formación previa al respecto y que dicho proceso esté bajo la supervisión del docente. Esta opinión positiva, como veremos más adelante, se contradice con lo que realmente sucede en la práctica ya que, en su gran mayoría, el profesorado que utiliza la autoevaluación no concede al alumnado de Primaria la posibilidad de realizar su propia autocalificación al considerar la calificación como un valor altamente estratégico.
- *La autoevaluación está alineada con los principios y valores democráticos que defiende la escuela actual:* el profesorado de Educación Física respalda el valor educativo que tiene la autoevaluación porque se encuentra en clara sintonía con la defensa de los principios y valores que promulga la escuela democrática actual. El respeto a la libertad y dignidad de las personas, y el fomento del espíritu crítico y la autonomía son aspectos fundamentales que se pueden trabajar desde el tratamiento de la autoevaluación como modalidad de evaluación de los aprendizajes del alumnado.

El segundo objetivo planteado pretendía **comprender las circunstancias que rodean el uso de la autoevaluación en el área de Educación Física tales como contexto, posibilidades, limitaciones, implicaciones, etc.** Veamos cuáles son las conclusiones:

- *El actual modelo de evaluación está orientado hacia el control y la medición del rendimiento del alumnado:* se puede decir que todavía existe una clara preocupación de los docentes de Educación Física por mantener los criterios de medición y control con relación al rendimiento del alumnado de Primaria. La heteroevaluación sigue siendo el modelo de evaluación más utilizado por el profesorado de Educación Física. En primer lugar, se observa que esta tendencia viene acompañada de una distorsión conceptual entre evaluación y calificación que los docentes realizan con frecuencia, entendiendo la evaluación como un acto de calificación. Paralelamente, en muchas ocasiones la orientación pedagógica del profesorado se proyecta hacia el resultado final obtenido y no a todo el proceso formativo seguido por el alumno. Todos estos aspectos ejercen de barrera a la hora de incorporar la autoevaluación como modalidad de evaluación, ya que el profesorado de Educación Física apuesta por modelos de evaluación que vayan en sintonía con su concepción educativa.

- *Existe una concepción errónea de la autoevaluación en el área de Educación Física:* en línea con lo expuesto anteriormente, la poca distinción que se hace entre los conceptos de evaluación y calificación repercute de manera negativa en la concepción que tiene el profesorado de Educación Física de la autoevaluación. Una gran parte de los profesores de Educación Física asocia la autoevaluación con la calificación que realiza el propio alumno. Esta asociación provoca que los docentes, en muchas ocasiones, no deseen emplear la autoevaluación porque la calificación es elemento de alto valor estratégico y no desean cedérselo al alumno.

- *El profesorado tiene escasa formación en el ámbito de la autoevaluación:* el profesorado de Educación Física no se encuentra lo suficientemente formado para poder desarrollar la autoevaluación con el alumnado de Primaria. Esto se debe a diversas circunstancias: a la escasa consideración que ha tenido la autoevaluación como modelo de evaluación en el área de Educación Física en las últimas décadas, fruto del modelo de Educación Física imperante; a la escasez de investigaciones y publicaciones en relación con la autoevaluación; y, finalmente, a la escasa formación recibida por parte de los docentes en su formación universitaria. Todos estos factores han contribuido de forma negativa a que el profesorado disponga de los conocimientos y recursos pedagógicos

necesarios para afrontar la autoevaluación en Primaria con las máximas garantías.

- *La inseguridad y el miedo de los docentes de Educación Física a perder el control del proceso de enseñanza y aprendizaje:* existe una clara preocupación por parte de los docentes de Educación Física a la hora de llevar a cabo un proceso de autoevaluación con el alumnado de Primaria, el miedo del docente a perder el control del proceso de enseñanza en manos del alumno es un factor determinante. En esta misma línea, se observa que el docente muestra cierta inseguridad y temor a ser engañado por el alumno cuando este participa en la autoevaluación.

- *El proyecto educativo del centro escolar condiciona el uso que pueda hacer el profesorado de Educación Física de la autoevaluación con el alumnado de Primaria:* el proyecto pedagógico del centro escolar condiciona favorable o desfavorablemente el uso que pueda realizar el docente de Educación Física en materia de autoevaluación. Es decir, la apuesta educativa sobre el modelo de enseñanza y aprendizaje, junto con el modelo de evaluación que defienda el centro educativo, facilitarán o dificultarán el posterior uso de la autoevaluación. Aquellos centros educativos que aboguen por un modelo educativo donde el alumnado sea parte activa y verdadero protagonista de su proceso de aprendizaje facilitarán a los docentes de cada una de las áreas curriculares, y en particular al docente de Educación Física, el uso de la autoevaluación con el alumnado de Primaria.

- *Las pocas horas lectivas de Educación Física de las que disponen los docentes de Educación Física son un obstáculo para que el docente ponga en práctica la autoevaluación con el alumnado de Primaria:* tanto la falta de tiempo de la que disponen los docentes de Educación Física, generada principalmente por las pocas horas lectivas existentes, como el tiempo que se requiere para formar al alumnado en esta modalidad de evaluación, en especial en las etapas iniciales, resultan una barrera a la hora de incorporar y desarrollar la autoevaluación por parte del profesorado de Educación Física con el alumnado de Primaria.

- *Existe un claro reconocimiento de los docentes de Educación Física hacia las aportaciones pedagógicas que puede ofrecer el uso de la autoevaluación con el alumnado de Primaria:* se hace evidente un reconocimiento unánime por parte de los docentes de Educación Física, independientemente de si utilizan o no la autoevaluación como modelo de evaluación entre sus prácticas evaluativas, sobre las bondades pedagógicas que ofrece la autoevaluación. Una mayor autonomía y motivación con relación al aprendizaje y hacia la asignatura, una mayor conciencia sobre las propias fortalezas y debilidades, el análisis y reflexión sobre el propio aprendizaje, una mayor responsabilidad, el desarrollo de cierto valores y una mejora de la autoestima son algunas de las aportaciones pedagógicas que repercuten directamente entre el alumnado al hacer uso de la autoevaluación.

- *La adecuación de los objetivos y criterios de evaluación por parte de los docentes es una pieza clave para el buen uso de la autoevaluación:* el hecho de que el alumnado conozca los objetivos y criterios de evaluación antes de empezar un proceso de autoevaluación es un paso indispensable para su buen funcionamiento. Los docentes de Educación Física deben adaptar los objetivos y los criterios de evaluación al alumnado de Primaria para facilitar su correcta asimilación y una adecuada puesta en práctica. Esta consideración permite a los docentes, cuando utilizan la autoevaluación con el alumnado de Primaria, regular el proceso de enseñanza con el alumno adaptándolo en cada momento a las necesidades educativas que se presentan.

- *El docente de Educación Física no se siente lo suficientemente preparado para afrontar las exigencias que conlleva el uso de la autoevaluación:* se observa entre el profesorado de Educación Física que utiliza la autoevaluación con el alumnado de Primaria, a pesar de que se sienta comprometido con su tratamiento, cierta inseguridad a la hora de desarrollar el proceso de autoevaluación. Encontramos en el profesorado una sensación latente de no saber si realmente se está utilizando la autoevaluación con el enfoque educativo adecuado. El desconocimiento sobre aquellos elementos didácticos en los que el docente debe incidir en mayor o menor grado y la inexperiencia en la utilización de ciertos recursos pedagógicos para afrontar los posibles contratiempos que pueden aparecer a lo largo del proceso de autoevaluación

son algunas de las barreras internas con las que se encuentra el profesorado cuando utiliza la autoevaluación.

El tercer objetivo se orientaba a **aproximarse al uso real de la autoevaluación que realiza el profesorado de Educación Física de Primaria incluyendo los diferentes factores, competencias y expectativas que lo rodean.**

En este sentido, todas las informaciones recogidas a partir de los instrumentos y las estrategias utilizadas ponen de manifiesto la poca relevancia que da el profesorado de Educación Física a la autoevaluación con el alumnado de Primaria. Veamos cuáles pueden ser las causas más relevantes de ello:

- *La autoevaluación es el modelo de evaluación que menos presencia tiene en el área de Educación Física con el alumnado de Primaria:* a pesar de que el profesorado de Educación Física defiende y reconoce la importancia de la autoevaluación, resalta sus aportaciones pedagógicas y ve posible su viabilidad con el alumnado de Primaria, en la práctica la autoevaluación consta de un escaso tratamiento por parte de los docentes. La autoevaluación ocupa el último lugar entre los modelos de evaluación utilizados por los docentes de Educación Física, siendo la heteroevaluación el modelo de evaluación por excelencia, empleado por la gran mayoría de profesores. Por otro lado, parece acertado destacar que existe un elevado número de docentes de Educación Física que nunca ha tenido ningún tipo de contacto con la autoevaluación, lo que evidencia, una vez más, la poca relevancia que tiene la autoevaluación como modelo de evaluación entre los profesores de Educación Física.
- *El uso de la autoevaluación se realiza de forma esporádica y solamente al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje:* los profesores de Educación Física utilizan la autoevaluación con el alumnado de Primaria de forma esporádica. Por tanto, podemos decir que el uso de la autoevaluación se realiza de forma eventual por parte de los docentes y no como una práctica habitual. De la misma manera, la mayoría de los docentes de Educación Física utilizan la autoevaluación únicamente al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, en un solo momento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

- *El profesorado de Educación Física no tiene en cuenta la autocalificación del alumnado de Primaria cuando utiliza la autoevaluación:* los profesores de Educación Física que hacen uso de la autoevaluación como modelo de evaluación de los aprendizajes del alumnado de Primaria no conceden al alumno la posibilidad de culminar el proceso evaluador ejerciendo su propia calificación, es decir, no usan la autocalificación. La calificación sigue siendo una pieza estratégica para el profesorado, de modo que solo en contadas excepciones quiere compartirla con el alumno.

- *La autoevaluación se desarrolla preferentemente cuando se trabajan las habilidades motrices y las actividades deportivas:* los docentes de Educación Física utilizan la autoevaluación con el alumnado de Primaria cuando desarrollan contenidos relacionados con las habilidades motrices y las actividades deportivas. Existe una clara interconexión entre dicho modelo de evaluación y este tipo de contenidos. Se observa una clara tendencia por parte del profesorado a emplear la autoevaluación en forma de instrumento de medición de ciertas habilidades motrices, capacidades físicas y destrezas deportivas. Los docentes conceden al alumnado de Primaria la posibilidad de utilizar la autoevaluación para valorar la ejecución de un elemento técnico, una destreza concreta, un gesto deportivo, etc.

- *Hay una escasa utilización por parte del profesorado de Educación Física de instrumentos de evaluación relacionados con la autoevaluación:* a pesar de que el profesorado de Educación Física conoce una amplia batería de instrumentos de evaluación asociados a la autoevaluación y de que en momentos puntuales hace uso de ellos, cuando desarrolla la autoevaluación con el alumnado de Primaria utiliza mayoritariamente instrumentos de evaluación propios de la heteroevaluación. Las listas de control, los registros anecdóticos y los test motores son un claro ejemplo. Todo ello va en sintonía con lo que hemos expuesto reiteradamente sobre la preocupación que existe todavía por parte de los docentes a la hora de ceder el control y medir y cuantificar el producto final del alumno.

- *Existe una clara voluntad por parte de los docentes de Educación Física de utilizar la autoevaluación como modalidad de evaluación de los aprendizajes del alumnado de Primaria:* tal y como hemos apuntado anteriormente, a día de

hoy la autoevaluación ocupa un papel irrelevante en las aulas y, en muchos casos, está totalmente ausente de ellas. A pesar de este desalentador contexto, entre los docentes de Educación Física que manifiestan no utilizar la autoevaluación, o no haberla utilizado nunca, existe un deseo explícito de querer incorporarla como modalidad de evaluación en el día a día con el alumnado de Primaria. Los docentes se muestran abiertos a ello y expresan una clara voluntad de incorporar la autoevaluación en un futuro próximo.

El cuarto objetivo va orientado a **especificar cuáles son los factores determinantes para una incorporación exitosa de la autoevaluación en la Educación Física de Primaria**. A continuación presentamos algunos aspectos que pueden facilitar la incorporación de la autoevaluación en Educación Física, y en concreto en la etapa de Primaria:

- *Garantizar, por parte de las administraciones educativas y los centros escolares, el tratamiento de la autoevaluación:* en primera instancia, las administraciones educativas deben garantizar el tratamiento de la autoevaluación a nivel curricular y, posteriormente, deben hacerlo los centros educativos. Todos ellos deben garantizar las condiciones necesarias para que pueda implantarse este modelo de evaluación. Garantizar que en todas las áreas curriculares se pueda reservar un espacio para la autoevaluación facilitaría un conocimiento y desarrollo armónico de la materia en cuestión. Por otro lado, los centros escolares deberían fomentar la implementación de la autoevaluación a partir de sus proyectos educativos de centro para que todos los docentes pudieran utilizar la autoevaluación y encontrar en ella una herramienta verdaderamente educativa.
- *Promover, desde el área de Educación Física, el análisis y la reflexión sobre el modelo de Educación Física vigente y el modelo de Educación Física futuro:* se hace necesario llevar a cabo un serio análisis y una profunda reflexión desde el área de Educación Física, y desde toda la comunidad docente, sobre el modelo de Educación Física actual. Conocer qué es lo que realmente está pasando en las aulas de la mano de los docentes es un aspecto de vital importancia para analizar en qué situación se encuentra la asignatura y, lo más importante,

pensar a dónde queremos ir. En relación con el objeto de estudio, parece necesario reflexionar sobre las prácticas evaluativas vigentes, que guardan una estrecha relación con el modelo de Educación Física que impera a día de hoy, el cual ya hemos constatado con anterioridad. Si las prácticas evaluativas utilizadas por los profesores en la actualidad van en línea con el desarrollo de las competencias básicas, y el alumnado empieza a ejercer un mayor grado de protagonismo respecto a su proceso de enseñanza y aprendizaje, la autoevaluación tiene que ocupar un papel destacado. Del mismo modo, parece acertado proyectar una visión estratégica sobre el modelo de Educación Física que se espera en un futuro próximo.

- *Suscitar un espacio para el debate y la reflexión con relación a la autoevaluación desde el área de Educación Física:* el hecho de generar un debate en el área de Educación Física sobre todo lo que concierne al uso de la autoevaluación es una necesidad y un acto de responsabilidad que desde el área de Educación Física se debe garantizar. De la misma manera, se hace necesario que la comunidad docente que utiliza la autoevaluación comparta y difunda sus experiencias en dicha materia a partir de grupos de trabajo y comunidades de práctica, con el propósito de suscitar la reflexión, la promoción y la difusión de la autoevaluación a toda la comunidad educativa.

- *Abrir líneas de investigación con relación a la autoevaluación en el área de Educación Física:* las escasas publicaciones existentes en materia de autoevaluación en el área de Educación Física dificultan significativamente el conocimiento y la difusión de la autoevaluación. Se hace indispensable que puedan abrirse líneas de investigación en relación con este modelo de evaluación, con el claro propósito de dar a conocer su tratamiento y sus posibilidades educativas.

- *Apostar por un modelo de evaluación compartida y de calificación dialogada como facilitadores del uso de la autoevaluación:* la autoevaluación es un modelo de evaluación compatible con el uso de otros modelos de evaluación que quiera utilizar el docente de Educación Física. Tal y como hemos reflejado en las pertinentes conclusiones, a pesar de la poca relevancia y el escaso uso que hace el profesorado de la autoevaluación con el alumnado de Primaria, parece acertado acercarse a la autoevaluación mediante la evaluación

compartida y la calificación dialogada, ya que facilitan al profesorado el posterior desarrollo de la autoevaluación y el uso de la autocalificación con el alumnado de Primaria. La evaluación compartida permite crear unas condiciones inmejorables para el tratamiento de la autoevaluación; asimismo, la calificación dialogada allana el terreno para el uso de la autocalificación del alumnado.

- *Incluir metodologías cooperativas en el área de Educación Física:* utilizar metodologías de trabajo de tipo cooperativo y colaborativo resulta altamente eficiente para que el docente pueda incorporar la autoevaluación con el alumnado de Primaria. La participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje es un elemento indispensable para entender el significado de la autoevaluación. Además, que dicha participación favorezca no solo el propio aprendizaje particular, sino también el aprendizaje de otros alumnos resulta altamente educativo. Incorporando una metodología cooperativa se puede conseguir que el alumnado aprenda con la ayuda de sus compañeros, que valore su propio aprendizaje, y también el del resto de compañeros a través de la coevaluación, que mejoren las relaciones interpersonales entre los alumnos y que se desarrolle un trabajo de valores entre el alumnado. Este escenario es el propicio para trabajar la autoevaluación con el alumnado de Primaria.

- *Romper con las barreras internas que ejercen como freno en el uso de la autoevaluación por parte del profesorado de Educación Física:* es evidente, y así lo hemos manifestado en el presente capítulo, la latente inseguridad del profesorado a la hora de incorporar la autoevaluación con el alumnado de Primaria. Esta barrera interna provoca que el docente no pueda dar un paso hacia adelante en el uso de la autoevaluación. Por tanto, entendemos que la mejor manera de poder afrontar dicha situación es acercarse progresivamente a la autoevaluación, incorporando la autoevaluación de una forma gradual que permita a los docentes incrementar gradualmente su confianza hacia este modelo de evaluación.

- *Propiciar una formación completa e integral con relación a la autoevaluación desde las facultades de Educación y Formación del Profesorado:* el profesorado de Educación Física debe conocer con profundidad todo aquello que rodea y va implícito en el uso de la autoevaluación para poder incorporarla cuando se encuentre en activo. Para ello, se debe garantizar una formación óptima en materia de autoevaluación desde la Universidad. Todo ello no solo pasa por transmitir a los futuros docentes los fundamentos educativos que puede ofrecer la autoevaluación, sino que, además, se deben facilitar todos los recursos pedagógicos necesarios para su futura implementación con alumnado de Primaria. Parece acertado, también, utilizar dicho modelo de evaluación en la Universidad para que el futuro docente goce de una mayor comprensión de todo lo que supone un proceso de autoevaluación, teniendo un contacto directo y experimentando de primera mano el proceso vivido en primera persona.

- *Facilitar toda la formación necesaria en materia de autoevaluación al profesorado de Educación Física que se encuentra en activo:* resulta de gran importancia no solo formar desde las instituciones universitarias a los futuros docentes de Educación Física en materia de autoevaluación, sino también ofrecer a los profesores de Educación Física que se encuentran en activo una amplia formación continua. De este modo el profesorado podrá desarrollar la autoevaluación con el alumnado de Primaria con las máximas garantías posibles.

Una vez llegado este punto, podemos afirmar que hemos dado respuesta al objetivo general que formulábamos al principio de la investigación, identificar todos aquellos aspectos que condicionan el uso de la autoevaluación por parte del profesorado de Educación Física en la etapa de Educación Primaria. Desde nuestra perspectiva, y a la luz de los resultados obtenidos, se pone de manifiesto el largo camino que todavía queda por recorrer para llevar a cabo un tratamiento normalizado de la autoevaluación por el profesorado de Educación Física en la etapa de Primaria.

Toda la comunidad educativa, sin excepción alguna, tiene la responsabilidad y el deber de contribuir al desarrollo de esta modalidad de evaluación, que ofrece, sin duda, un sinfín de posibilidades educativas. Seguramente todavía queden muchos

frentes abiertos, pero el viaje no ha hecho más que empezar y tenemos la convicción de que nos depara un futuro ciertamente esperanzador.

Capítulo 7. Limitaciones y perspectivas de futuro

Toda investigación es, por naturaleza, un proceso continuo y dinámico que, a medida que transcurre el tiempo, se va retroalimentando e incluso puede ser el punto de partida para otras líneas de investigación que estén relacionadas con la misma.

Por tanto, nos parece acertado, por un lado, tratar de presentar cuáles han sido las limitaciones del presente estudio y, por otro lado, plantear algunas líneas de investigación relacionadas con nuestra temática, con el fin de proporcionar un punto de referencia para desarrollar posibles líneas de investigación futuras.

7.1 Limitaciones de la investigación

A continuación presentamos una serie de consideraciones que puedan ayudar a comprender mejor las limitaciones de la presente investigación.

En primer lugar, con relación a la naturaleza de la materia que tratamos, nos encontramos ante un tema que se empieza a desarrollar de forma progresiva en el área de Educación Física. Tal y como hemos descrito a lo largo de la presente investigación, con el paso de los años la evaluación en el área de Educación Física se, ha asociado a la medición del rendimiento del alumno y el docente ha pasado a ser la piedra angular del proceso de enseñanza y aprendizaje, y por siguiente, de la evaluación. La escasa participación del alumnado en las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes ha condicionado de manera relevante el poco desarrollo de la autoevaluación en esta área curricular.

En segundo lugar, en relación con la bibliografía existente, la autoevaluación en el área de Educación Física es un área de conocimiento todavía poco trabajada y con un largo camino por recorrer. A diferencia de otras áreas curriculares, donde sí que se encuentran múltiples experiencias e investigaciones en diferentes etapas educativas, en el área de Educación Física, y en particular en la etapa de Educación Primaria, estas son muy escasas. Seleccionar las fuentes bibliográficas con rigor y fundamentación no ha sido tarea fácil. En muchos casos, debido a la falta de bibliografía existente referente al objeto de estudio se han tenido que extrapolar y generalizar conocimientos y datos recogidos en otras áreas formativas.

En tercer lugar, la muestra seleccionada se puede considerar otro aspecto limitante en esta investigación. Nuestra muestra seleccionada, como hemos descrito en nuestro estudio, era parte del profesorado de Educación Física de las escuelas públicas de Barcelona. Lógicamente, podría haber sido enriquecedor ampliar la muestra al profesorado de la escuela de titularidad concertada y privada.

Finalmente, en relación con las estrategias y técnicas de recogida de información, también nos parece indicado realizar algunas consideraciones. Tal y como hemos manifestado a lo largo de la investigación, en nuestro estudio se han empleado tanto cuestionarios como entrevistas personales. Atendiendo a las características de nuestra investigación, podría haber sido adecuado usar algunas estrategias complementarias, como por ejemplo algún grupo de discusión de personas expertas y con experiencia en la materia. Dicha opción quedó descartada por la falta de voluntad de dichas personas. Por otro lado, en cuanto a las entrevistas personales, el criterio para su elección se basa en dos aspectos fundamentales. Por un lado, a partir del consentimiento explícito formulado en el cuestionario por parte del entrevistado y, por otro lado, a partir de una muestra intencional atendiendo a su amplia experiencia en relación con objeto de estudio. Este número reducido de personas entrevistadas ha venido condicionado por la escasa voluntad de participación manifestada por los docentes de Educación Física en los cuestionarios. Es obvio que hubiera sido enriquecedor haber contado con la participación de un mayor número de personas dispuestas a contar su experiencia con la autoevaluación.

7.2 Perspectivas de futuro

Una vez presentado el marco teórico, los resultados y las conclusiones de la presente tesis, se considera relevante poner de manifiesto posibles líneas de trabajo a desarrollar en un futuro y que derivan o guardan relación con la presente investigación.

Esta tesis ha sido de carácter exploratorio respecto a la temática escogida, acercándonos al tratamiento que realiza el profesorado de Educación Física de la autoevaluación en la etapa de Educación Primaria. Por tanto, nos parece acertado continuar explorando esta línea de trabajo que, sin duda, en un futuro próximo podrá ofrecernos grandes frutos a nivel educativo.

Hecha esta salvedad, damos paso a enunciar algunas líneas de estudio que pueden servir como punto de partida para iniciar futuras investigaciones:

- Estudios orientados a investigar sobre la adecuada utilización de la autoevaluación en el área de Educación Física, tanto desde la perspectiva del profesorado como del propio alumnado.
- Estudios orientados a diseñar un modelo y una metodología propia para la autoevaluación en el área de Educación Física que permita su implantación entre la comunidad docente.
- Estudios longitudinales sobre la utilización de la autoevaluación por parte del profesorado de Educación Física lo largo de uno o varios cursos escolares y con alumnado de diferentes edades.
- Estudios orientados a investigar la posible utilización de la autoevaluación en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato por parte del profesorado de Educación Física.
- Estudios cualitativos, en concreto estudios de casos, que permitan conocer de primera mano tanto los puntos fuertes como los puntos débiles que manifiestan

alumnos y profesores de Educación Física cuando hacen uso de la autoevaluación.

- Estudios que permitan introducir la autoevaluación dentro de las prácticas evaluativas que realiza el docente de Educación Física.

- Estudios que incorporen la autoevaluación en los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Física.

Estas son algunas de las líneas de investigación futuras que se derivan de la presente investigación. Somos conscientes de que no son las únicas y de que, a lo mejor, ni siquiera son las más acertadas. Tan sólo se ha pretendido aportar nuestra perspectiva, la cual se ha ido construyendo a partir de los interrogantes que han ido surgiendo a lo largo de todo el proceso de investigación.

Referencias bibliográficas

- Abascal, E., y Grande, I. (2005). *Análisis de encuestas*. Madrid: Esic.
- Acebedo, A., y López, A. F. (2002). *El proceso de la entrevista. Conceptos y modelos*. México: Editorial Limusa.
- Adams, G. S. (1970). *Medición y evaluación en Educación, Psicología y "Guidance"*. Barcelona: Herder.
- Agelet, J., Bassedas, E., Bello, M. T., Bueno, I., Burgada, N., Campà, M.R., et al. (2001). *Estrategias organizativas de aula: propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Alarte, M. C., Ferrero, M. C., Pérez Sanz, M. P., Pérez Sifre, C., y Sebastià, A. (1989). Autoevaluación en la EGB. *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 34-38.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves Teóricas*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Alonso, L., y Blázquez, F. (2012). *El docente de educación virtual. Guía básica*. Madrid: Narcea.
- Álvarez Méndez, J. M. (1993). El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 219, 28-33.
- Álvarez Méndez, J. M. (1996). Yo también quiero ser eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 78-82.
- Álvarez Méndez, J. M. (1997). La autoevaluación institucional en los centros educativos: una propuesta para la acción. *HEURESIS. Revista electrónica de Investigación Curricular y Educativa*, 1(1). Recuperado de <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v91n91-92.html>.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2007). La evaluación formativa. *Cuadernos de pedagogía*, 364, 96-100.

- Álvarez Vélez, M. I., y Berástegui, A. (2006). *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje*, 11, 4-22.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck.
- Amate, J. (2003). Procedimientos para la evaluación de las Estrategias de Autorregulación durante el aprendizaje en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 19-42.
- Amigues, R. (1981). A propos d'une recherche sur l'évaluation formative en situation educative. *Bulletin de Psychologie*, 35 (353), 167-172.
- Anderson, S. B., y Ball, S. (1983). *The profession and practice of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Andrade, H., y Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 159-181.
- Andrade, H., y Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48 (1), 12-19.
- Angulo, F. (2002). *Aprender a enseñar ciencias: análisis de una profesora para la formación inicial del profesorado de secundaria basada en la metacognición*. (Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona), Bellaterra.
- Angulo, F., y García, M. P. (1997). Aprender a enseñar Ciencias: una propuesta basada en la autorregulación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224230132.pdf.
- Ansah, F. (2010). Designing self-evaluation instruments for academic programmes: lessons and challenges. *Evaluation & Research in Education*, 23 (2), 77-90.
- Aracil, J. E., Ferrer, C., Puig, L., Sebastián, A., Marco, M. J., Simón, M., et al. (2005). *Análisis sobre la evaluación que comparten un equipo de docentes y sus alumnos*. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp344anasob.pdf.
- Arnal, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Arnal, J., del Rincón, D., y Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grup92.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Asún, S., Burillo, M. P., Cañada, M. V., González, R. A., Navarro, J. L., y Sancho, M. (2003). *Educación Física adaptada para primaria*. Barcelona: Inde.

- Ávila Baray, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Recuperado de www.eumed.net/libros/2006c/203/
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: Thomson.
- Babio, M. (1992). *Evaluación de actividades de formación*. Madrid: MEC.
- Báez, J. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic.
- Balcázar, P., González-Arratia, N. I., Gurrola, G. M., y Moysén, A. (2006). *Investigación Cualitativa*. México: UAEM.
- Ballester, M., Córdoba, I., De Diego, J., Fons, M., Giner, A., Calatayud, A., et al. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Barakat, R. (2005). *Utilización del modelo "tela de araña" para favorecer la autoevaluación y la coevaluación en el primer ciclo de la E.S.O.* Recuperado de www.cnice.mecd.es/recursos/secundaria/educacion_fisica/telarana.html.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Barrio, J. M. (2000). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Bassedas, E., Huguet, T., y Solé, I. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil* (6a ed.). Barcelona: Graó.
- Batalloso, J. M. (1995). ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente. *Aula*, 35, 73-77.
- Beltrán, F., y San Martín, A. (1992). Autoevaluación escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 204, 66-71.
- Benejam, P., y Pagès, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Benito, A., y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bericat, E. (1999). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Best, J. W. (1983). *Cómo investigar en Educación* (9 ed.). Madrid: Morata.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Birembaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridway, J., et al. (2006). A learning integrated assessment system. *Educational Research Review*, 1, 61-67.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC.

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bissonnette, R. (2000). *Tareas de evaluación en Educación Física en enseñanza primaria*. Barcelona: Paidotribo.
- Blanco, F. (1994). *La evaluación en la Educación Secundaria*. Salamanca: Amarú.
- Blández, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: Inde.
- Blández, J. (2000). *Unidades didácticas de Educación Física a partir de entornos de aprendizaje*. Barcelona: Inde.
- Blández, J. (2005). *La asignatura Educación Física de base y una propuesta de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Inde.
- Blasco, J. E., y Martínez, M. A. (1994). Experiencias de participación del alumno en la evaluación criterial y formativa en Educación Física. *Revista de Educación Física. Renovación Teoría y Práctica*, 54, 23-28.
- Blasco, J. E., y Pérez, J. E. (2007). *Metodologías de investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: ampliando horizontes*. Alicante: Club Universitario.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (1994). Estrategias de evaluación formativa en Educación Física y Deporte. *Habilidad Motriz*, 4, 5-15.
- Blázquez, D. (1998). *La evaluación formativa en Educación Física: consideraciones para la formación continua del profesorado*. (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona), Barcelona.
- Blázquez, D., y Sebastiani, E. M (1998). Innovaciones y desafíos en la evaluación de la Educación Física. En F. Ruiz y P. L. Rodríguez (Eds.), *Educación Física. Deporte y Salud* (pp. 163-216). Murcia: Universidad de Murcia.
- Blázquez, D., y Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Bloom, B. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mc Graw-Hill.
- Bloxham, S., y Campbell, L. (2010). Generating dialogue in assessment feedback: exploring the use of interactive cover sheets. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (3), 291-300.
- Boekaerts, M. (1995). Self regulated learning: bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 3 (4), 195-200.

- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bolívar, A., y Guarro, A. (2007). *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bonboir, A. (1974). *La problemática de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Bonniol, J. J. (1981). *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. (Thèse pour le doctorat d'Etat, Université de Bordeaux II), Bordeaux.
- Bonvecchio, M., y Maggioni, B. (2006). *Evaluación de los aprendizajes* (2a ed.). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Bordas, M. I., y Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Borkowski, J. G., y Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: working models and effective strategy teaching. En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy school* (pp. 477-501). San Diego: Academic Press.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: Kogan Page.
- Boud, D., y Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in Higher Education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18 (5), 529-549.
- Boud, D., y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413.
- Bouffard, T., y Narciss, S. (2011). Benefits and risks of positive biases in self-evaluation of academic competence: introduction. *International Journal of Education Research*, 50 (4), 205-208.
- Bretones, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Kikirikí*, 65, 6-15.
- Brunet, I., Pastor, I., y Belzunegui, A. (2002). *Tècniques d'investigació social. Fonaments epistemològics i metodològics*. Barcelona: Pòrtic.
- Bryan, C. (2006). Developing group learning through assessment. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 150-157). New York: Routledge.
- Bulger, S. M., Townsend, J. S., y Carson, L. M. (2001). Promoting responsible student decision-making in elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72 (7), 18-23.

- Burón, J. (1997). *Enseñar a aprender. Introducción a la Metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cabero, J., y Gisbert, M. (2002). *Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño*. Sevilla: SAV de la Universidad de Sevilla.
- Calatayud, A. (1999). La participación del alumno en el proceso evaluador. *Revista educadores*, 190-191.
- Calatayud, A. (2002). La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. *Educadores*, 204, 357-375.
- Calatayud, A. (2007). *Una estrategia de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el escenario de la convergencia europea: la autoevaluación*. Comunicación presentada en las V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria.
- Calatayud, A. (2008a). *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad*. Recuperado de <http://www.educaweb.com>.
- Calatayud, A. (2008b). Establecer la cultura de la autoevaluación. *Padres y maestros*, 314, 30-34.
- Calatayud, E., y Palanca, O. (1994). *La evaluación en Educación Primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E., y Palou, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-6.
- Capllonch, M., y Buscà, F. (2007). Diseño, implementación y evaluación de los portafolios de enseñanzas presenciales y no presenciales. En N. González Fernández (Ed.), *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante* (pp. 163-183). Santander: Universidad de Cantabria.
- Capllonch, M., Buscà, F., Martín, M., Martínez, L., y Camerino, O. (2008). Trabajo docente en equipo en evaluación formativa. Redes de trabajo y trabajo en red en Educación Física. *Revista Fuentes: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla*, 8, 176-188.
- Cardinet, J. (1988a). La maîtrise, communication réussie. En M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 155-195). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cardinet, J. (1988b). *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles: De Boeck.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- Carranza, M., y Mora, J. M. (2003). *Educación física y valores. Educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares*. Barcelona: Graó.
- Casallas, D. A., y Sierra, H. D. (2007). La Educación Física: un hecho social desde la condición humana. Por un replanteamiento y autoevaluación para maestros y futuros docentes de educación física. *Revista Corporeizando*, 1 (1).
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa* Madrid: La Muralla.
- Cassady, H., Clarke, G., y Latham, A. (2004). Experiencing evaluation: a case study of girls' dance. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9 (1), 23-36.
- Cassidy, S. (2007). Assessing 'inexperienced students' ability to self-assess: exploring links with learning style and academic personal control. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (3), 313-330.
- Castañer, M., y Camerino, O. (1992). *Unidades didácticas para primaria I. Bailando en la escuela. El cuerpo expresivo. Material alternativo y percepción*. Barcelona: Inde.
- Castejón, F. J. (1995). Evaluación de la condición física: una propuesta. *Revista Aula* 39, 59-63.
- Castejón, F. J. (1996a). *Evaluación de la Educación Física por indicadores educativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F. J. (1996b). *Evaluación de programas en Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- Castejón, F. J., y Perona, M. (2001). La autoevaluación y la evaluación colaborativa de programas educativos en la educación física. *Modelos de innovación educativa en la educación física*, 407-440.
- Castillo, S. (1996). *La práctica evaluadora del profesorado. Primaria y Secundaria*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: PEARSON.
- Castro, M., y Ruiz, C. (2004). *Análisis y tratamiento de la Investigación Educativa*. Murcia: DM.
- Catalá, R. M. (2009). *La evaluación formadora de los aprendizajes en ciencias naturales: el caso de química en el Bachillerato*: Recuperado de http://gate.colegiomadrid.edu.mx/portal/images/library/file/PONENCIAS/EVALUACIONFORMADORADE_APRENDIZAJES.pdf.

- Ciccomascolo, L., y Riebe, D. (2008). Stages of Change and Physical Education Assessment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79 (1), 13-15.
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 24 (2), 205-249.
- Cleary, T. J., Zimmerman, B. J., y Keating, T. (2006). Training Physical Education Students to Self-Regulate during Basketball Free Throw Practice. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77 (2), 251-262.
- Cleland, F., y Pearse, C. (1995). Critical thinking in Elementary Physical Education: reflections on a yearlong study. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66 (6), 31-38.
- Clemente, L., y Sáez, J. M. (2005). *Modelo de evaluación para la Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P., y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la Educación (Vol. II)*. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Rochera, M. J., Mayordomo, R. M., y Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (3), 783-804.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Collier, D. (2011). Increasing the value of Physical Education: the role of Assessment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82 (7), 38-41.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Cook, T. D., y Reichardt, C. H. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cooper, D. (2006). Collaborating with students in the assessment process. *Orbit*, 36(2), 20-23.

- Copello, M. I. (1998). *Formación permanente del profesorado de Biología centrada en la reflexión dialógica sobre el trabajo cotidiano en el aula*. (Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona), Bellaterra.
- Coral, J. (2012). *Aprenentatge integrat de continguts d'Educació Física i Llengua Anglesa: Educació Física al cicle superior de primària*. (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona), Barcelona.
- Cornejo, M., y Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: un reto a la Investigación Social Cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/144/152>.
- Cots, J. M., y Nussbaum, L. (2003). Consciència lingüística i identitat. En J. Perera, L. Nussbaum y M. Milian (Eds.), *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües* (pp. 71-89). Barcelona: ICE/HORSORI.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. Chicago: Jossey-Bass.
- Cruz, L. M., y Petersen, S. C. (2002). Reporting assessment results to parents. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(8), 20-31.
- Cyboran, V. (2006). Self-assessment: grading or knowing?. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (3), 183-186.
- Chamero, M., y Fraile, J. (2011). Los grandes interrogantes de la evaluación en Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 10, 1-22. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/Los_grandes_interrogantes_de_la_evaluacion_en_EF.pdf.
- Chamorro, E., Sendino, A., y San José, B. (2007). Concordancia entre alumnos y profesores en las puntuaciones de exámenes teóricos. *Metas*, 10 (2), 25-30.
- Chaparro, F., y Pérez, A. (2010). La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos. *Efdeportes.com. Revista digital*, 140. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd140/la-evaluacion-en-educacion-fisica-enfoques-alternativos.htm>.
- Chen, D. D. (2001). Trends in augmented feedback research and tips for the practitioner. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72 (1), 32-36.

- Chróinín, D. N., y Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher, perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18 (2), 219-233.
- D'Urso, J. H. (1996). What happens when students take part in their own assessment. *Teaching and Change*, 4 (1), 5-19.
- De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar*. Madrid: Visor Aprendizaje.
- Deakin-Crick, R., Sebba, J., Harlen, W., Guoxing, Y., y Lawson, H. (2005). Systematic review of research evidence of the impact on students of self-and peer-assessment. Protocol. En *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Decret 142/2007. de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4915, 21822-21870.
- Decret 142/2008. de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5183, 59042-59402.
- Decret 143/2007. de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4915, 21970-21946.
- Decret 181/2008. de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5216, 68256-68273.
- Decret 282/2006. de 4 de juliol, pel qual es regulen el primer cicle de l'educació infantil. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4670, 300099.
- Del Campo Vecino, J. (2002). La evaluación como un proceso integral. Una experiencia de evaluación de las habilidades gimnásticas en ESO. *Revista aula de innovación educativa*, 115, 28-32.
- Del Carmen, L. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado, A., y Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: la potenciación del aprendizaje autónomo. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 4. Recuperado de http://www.um.es/ead/Red_U/4.

- Demerath, P. (2006). The science of context: modes of response for qualitative researchers in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (1), 97-113.
- Departament d'Ensenyament. (2007). *Currículum Educació Secundària Obligatòria*. Barcelona: Servei d'Ordenació Curricular. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. (2008a). *Currículum Batxillerat*. Barcelona: Servei d'Ordenació Curricular. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. (2008b). *Currículum Educació Infantil. Segon cicle*. Barcelona: Servei d'Ordenació Curricular. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. (2009). *Currículum Educació Primària*. Barcelona: Servei d'Ordenació Curricular. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. (2012). *Currículum i orientacions. Educació infantil. Primer cicle*. Barcelona: Servei d'Ordenació Curricular. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Devís, J., y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díaz de Rada, V. (2009). *Análisis de datos de encuesta: desarrollo de una investigación completa utilizando SPSS*. Barcelona: Editorial UOC.
- Díaz, F., Blázquez, P. J., Casse, J. L., Escudero, J., Martínez, A. M., Peña, F., et al. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Barcelona: Praxis.
- Díaz Lucea, J. (2003). *L'avaluació de l'Educació Física en les etapes de primària i secundària. Concreció d'un model d'avaluació formativa de l'àrea*. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Llicències d'estudi curs 2002-2003).
- Díaz Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde.

- Dochy, F., Segers, M., y Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education. A review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Domínguez López, G. (2009). La autoestima en la Educación Física: orientaciones metodológicas y actividades de enseñanza-aprendizaje. *Efdeportes.com. Revista digital*, 139. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd139/la-autoestima-en-la-educacion-fisica.htm>.
- Donmoyer, R. (2006). Take my paradigm... please! The legacy of Kuhn's construct in educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (1), 11-34.
- Dougherty, N. J. (1991). *Educación Física y deportes*. Barcelona: Reverté.
- Ducasse, A. M. (2004). La autoevaluación como parte de la nota semestral. *red ELE. Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 0. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_2000/2004_redELE_2000_2009Ducasse.pdf?documentId=0901e2072b2080e2000c2741.
- Edwards, C. H. (2006). *El orden en las aulas. Recursos para resolver los problemas de disciplina en clase*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Eisenhart, M., y Howe, K. (1992). Validity in educational research. En M. D. LeCompte, W. Millroy y J. Preissle (Eds.), *Qualitative research in education* (pp. 642-680). London: Academic Press.
- Elder, A. D. (2010). Children's Self-Assessment of their School Work in Elementary School. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38 (1), 5-11.
- Elliott, J. (1986). *La investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- Erickson, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós/MEC.
- Escamilla, A., y Llanos, E. (1995). *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula*. Zaragoza: Edelvives.
- Escartí, A., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escribano, A. (1998). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- Estarellas, J. (1971). *Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza*. Salamanca: Anaya.
- Estebaranz, A., y Mingorance, P. (1995). Como mejorar el impacto de la evaluación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *Enseñanza y Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, 13, 223-239.
- Etxeberria, J., y Tejedor, F. J. (2004). *Análisis descriptivo de datos en Educación*. Madrid: La Muralla.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge Falmer.
- Farías, L., y Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (1). Recuperado de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf.
- Fermin, M. (1971). *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fernández, B., Suárez, L., y Álvarez, E. (2006). El camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: deficiencias metodológicas y propuestas de mejora desde la perspectiva del alumno. *Aula Abierta*, 88, 85-106.
- Fernández Balboa, J. M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia Camacho y J. M. Fernández Balboa (Eds.), *La otra cara de la enseñanza: la educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). Barcelona: Inde.
- Fernández Calero, G., y Navarro, V. (1989). *Diseño curricular en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Fernández, E., Gardoqui, M. L., y Sánchez Bañuelos, F. (2007). *Evaluación de las habilidades motrices básicas*. Barcelona: Inde.
- Fernández, M. A. (2002). Evaluar en Educación física a partir de los programas del alumnado. *Revista aula de innovación educativa*, 115, 33-36.
- Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Sierra, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97.

- Fernández Sierra, J. (2002). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Akal.
- Ferrández, A. (1983). *La enseñanza individualizada*. Barcelona: CEAC.
- Ferrándiz, I. M. (2011). La autoevaluación de las competencias en la Educación Superior. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 7 (2), 7-26.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Florence, J. (2000). *Tareas significativas en Educación Física escolar* (2a ed.). Barcelona: Inde.
- Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Fort, R., y Lázaro, Q. (1993). ¿Enseñas o evalúas? *Aula de innovación educativa*, 20, 31-36.
- Fraile, A. (2002). La valoración del aprendizaje del alumnado en Educación Física. *Revista Aula*, 115, 12-18.
- Fraile, A. (2003). La valoración del aprendizaje del alumnado en Educación Física. En B. Aldama, E. Allés, M. Amat, M. Archilla, A. Batalla, M. Carranza, et al (Eds.), *La Educación Física desde una perspectiva interdisciplinar* (pp. 11-21). Barcelona: Graó.
- Fraile, A. (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI: una perspectiva en Europa*. Barcelona: Graó.
- Fraile, A. (2006). Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos. *Tándem*, 20, 57-72.
- Fraile, A. (2010). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Ser Corporal*, 3, 6-18.
- Fraile, A., López Pastor, V. M., Ruiz Omeñaca, J., y Velázquez, C. (2008). *La resolución de conflictos en y a través de la educación física* (Vol. 251). Barcelona: Graó.
- Franco, Z. R. (2006). *La evaluación ética en la Educación para el desarrollo humano*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Fuentes, J., y Verdugo, M. A. (1994). *Evaluación curricular: una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid Siglo XXI.
- Fuentes Medina, M. E., y Herrero, J. R. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 353-368.

- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio, explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gallo, A. M., Sheehy, D., Patton, K., y Griffin, L. (2006). Assessment Benefits and Barriers. What are you committed to? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77 (8), 46-50.
- García Córdoba, F. (2004). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario*. México: Limusa.
- 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.
- García Ferrando, M. (1993). La encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 123-152). Madrid: Alianza
- García Hoz, V. (1996). *Personalización en la Educación Física*. Madrid: Rialp.
- García Ruso, H. M. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: Inde.
- Garel, J. P. (2007). *Educación Física y discapacidades motrices*. Barcelona: Inde.
- Gayo, D., Fernández, H., y Torre, F. (2002). *La autoevaluación como método de aprendizaje*. Comunicación presentada en las VIII Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática.
- Gervilla, A. (2006). *Didáctica básica de la Educación Infantil. Conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- Gil, P. (2004). *Evaluación de la Educación Física en Educación Infantil*. Sevilla: Wanceulen.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giné, N., y Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la Educación Secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H., y Penna, A. (1990). Educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto. En H. Giroux (Ed.), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 63-86). Barcelona: Paidós/MEC.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.

- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Goldberger, M., y Howarth, K. (1993). The national curriculum in physical education and the spectrum of teaching styles. *British Journal of Physical Education*, 24(1), 23-28.
- Gómez, J. P. R., Molina, A., y de Luque, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea.
- Goñi, J. M. (2005). *Espacio Europeo de Educación Superior. Un reto para la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Goudas, M., y Magotsiou, E. (2009). The effects of Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21 (3), 356-364.
- Granek, L. (2013). Putting ourselves on the line: the epistemology of the hyphen, intersubjectivity and social responsibility in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26 (2), 178-197.
- Grasso, L. (2006). *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Gregait, L. H., Johnsen, D. R., y Nielsen, P. S. (1997). *Improving evaluation of student participation in physical education through self-assessment*. Chicago: Sant Xavier University.
- Gronlund, N. (1983). *Medición y evaluación de la enseñanza*. México: Pax-México.
- Grupo La Tarusa. (2001). *Educación Física en primaria a través del juego. Segundo Ciclo*. Barcelona: Inde.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3 ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Hammersley, M. (1999). What's wrong with ethnography? The myth of theoretical description. En A. Bryman y R. G. Burgués (Eds.), *Qualitative Research* (pp. 53-71). London: Sage.
- Hargreaves, E. (2007). Assessment in Education. *Principles, Policy & Practice*, 14 (2), 185-199.
- Harvatopoulos, Y., Livan, Y. F., y Sarnin, P. (1992). *El arte de la encuesta. Principios básicos para no especialistas*. Bilbao: Deusto.
- Hastie, P., Brock, S., Mowling, C., y Elier, K. (2012). Third Grade Students' self-Assessment of Basketball dribbling tasks. *Journal of Physical Education and Sport*, 12 (4), 427-430.

- Haswell, R. (1993). Student self-evaluations and developmental change. En J. Mcgregor (Ed.), *Student self-evaluation: fostering reflective learning* (pp. 83-99). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hatch, J. A. (2006). Qualitative studies in the era of scientifically-based research: mustings of a former QSE editor. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (4), 403-407.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Henbest, R. J., y Fehrsen, S. G. (1985). Preliminary study at the medical university of Southern Africa on student self-evaluation as a mens of evaluation. *Journal of Medical Education*, 60, 66-67.
- Henninger, M. L., y Carlson, K. B. (2011). Strategies to increase the value of Physical Educators in K-12 Schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82 (6), 17-20.
- Henson, K. T., y Eller, B. F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Thomson.
- Hernández Blázquez, B. (2001). *Técnicas estadísticas de investigación social*. Madrid: Díaz de Santos.
- Hernández, M. (2008). Consideraciones teóricas-metodológicas necesarias para mejorar la evaluación del aprendizaje en el ámbito de la Educación Física y el Deporte. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 165-191. Recuperado de <http://rinace.net/riee/numeros/vol161-num162/art111.pdf>.
- Hernández Moreno, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: Inde.
- Herrera, M. (2001). La autoevaluación en las prácticas pedagógicas de los alumnos del profesorado en enseñanza primaria. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/Herrera.PDF>.
- Ho, L. (2003). Self- and Peer- assessments. Vehicles to improve learning. *CTDL Brief*, 6 (3). Recuperado de <http://www.cdtl.nus.edu.sg/brief/v6n3/sec5.htm>.
- Horacio, H. (2002). *La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B. Una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- House, E. R. (1986). *New directions in educational evaluation*. London: The Falmer Press.
- House, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder* (1 ed.). Madrid: Morata.

- Hugo, D. V. (2008). *Análisis del proceso de autorregulación de las prácticas docentes de futuras profesoras de ciencias focalizado en sus emociones*. (Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona), Bellaterra.
- lafrancesco, G. (2003). *La investigación en educación y pedagogía. Fundamentos y técnicas*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Imbernón, F. (1993). Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. De la medida a la evaluación. *Revista aula de innovación educativa*, 20, 5-7.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Inan, M. (2010). A study on the Trainee Teachers' Self Assessment in Physical Education Teaching Skills and its Effect on their Academic Achievement. *Gifted Education International*, 26 (1), 35-44.
- Invernó, J. (1998). *Unidades didácticas para primaria VIII. Circulemos en bicicleta. Carreras de orientación. Montamos un circo*. Barcelona: Inde.
- Invernó, J. (2004). *Circo y Educación Física. Otra manera de aprender*. Barcelona: Inde.
- Jiménez, B. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez Gómez, F. (1992). *Evaluación educativa tradicional*. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.11-5036/cap2.pdf>.
- Johnson, R. (2004). Peer assessments in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75 (8), 33-40.
- Jorba, J., y Casellas, E. (1996). *La regulació i l'autorregulació dels aprenentatges*. Institut de Ciències de l'Educació. UAB.
- Jorba, J., y Casellas, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Síntesis.
- Jorba, J., y Sanmartí, N. (1992). L'avaluació: una peça clau del dispositiu pedagògic. *Guix*, 182, 39-48.
- Jorba, J., y Sanmartí, N. (1993a). La función pedagógica de la evaluación. *Aula*, 20, 20-30.
- Jorba, J., y Sanmartí, N. (1993b). La evaluación vista como regulación y autorregulación de los aprendizajes. *Material de cátedra*.
- Jorba, J., y Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua. Propuestas didácticas para las Áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas*. Madrid: MEC.

- Jorba, J., y Sanmartí, N. (1996). L'autoevaluació com a element bàsic per a prendre consciència del propi procés d'aprenentatge. *Perspectiva Escolar*, 206, 39-54.
- Karyn, L. (2012). Assessing participation skills: online discussions with peers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (8), 933-947.
- Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E., Derri, V., y Kourtesses, T. (2010). The development of a student's behaviors' self-evaluation scale (SBSS) in multicultural physical education class settings. *Education Research and Review*, 5 (11), 637-645.
- Kirby, N. F., y Downs, C. T. (2007). Self-assessment and the disadvantaged student: potential for encouraging self-regulated learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (4), 475-494.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Kitts, M. (2003). Assessment strategies for physical education. *Strategies*, 16 (6), 29-32.
- Klenowski, V. (2004). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., y Gerodimos, V. (2011). The effects of the reciprocal and the self-check styles on pupils' performance in primary Physical Education. *European Physical Education Review*, 17 (1), 35-50.
- Lafourcade, P. D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Lafourcade, P. D. (1974). *Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lanz, M. (2006). *El aprendizaje autorregulado: enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Argentina: Noveduc.
- Laorden, C. (2004). La autoevaluación en los centros escolares. *Pulso*, 27, 61-69.
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (1), 35-57.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y mejorar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., del Rincón, D., y Amal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Laveault, D., y Fournier, C. H. (1990). Évaluation par objectifs: une approche métacognitive. *Mesure et évaluation en éducation*, 13 (1), 57-74.

- Leach, L. (2012). Optional self-assessment: some tensions and dilemmas. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (2), 137-147.
- Learreta, B., Ruano, K., y Sierra, M. A. (2006). *Didáctica de la expresión corporal: talleres monográficos*. Barcelona: Inde.
- Leplat, J., y Pailhouse, J. (1974). Quelques remarques sur l'analyse des erreurs. *Bulletin de psychologie*, XXVII, 312, 729-736.
- Lew, M. D., Alwis, W. A., y Schmidt, H. G. (2010). Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (2), 135-156.
- Ley Orgánica 2/2006. de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo, 17158-17207.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Litwin, J., y Fernández, G. (1974). *Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la Educación Física*. Buenos Aires: Stadium.
- Litwin, J., y Fernández, G. (1995). *Evaluación en Educación Física y Deportes*. Buenos Aires: Stadium.
- Loacker, G., y College, A. (2003). Taking self assessment seriously. *The Professional & Organizational Development Network in Higher Education*, 15 (3). Recuperado de <http://www.podnetwork.org/publications/teachingexcellence/03-04/V15,%20N03%20Loacker.pdf>.
- López, A., y González Maura, V. (2002). La calidad de la clase de educación física. Una guía de observación cualitativa para su evaluación. *Efdeportes.com. Revista digital*, 48. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd48/calidad.htm>.
- López Parralo, M. J. (2005). La autoevaluación como medida para mejorar el aprendizaje de los alumnos. *Revista Wanceulen: Educación Física Digital*, 1. Recuperado de <http://www.wanceulen.com/revista/nos.anteriores/numero1 diciembre05/articulos/articulo%201-208.htm>.
- López Pastor, V. M. (1999a). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid), Valladolid.
- López Pastor, V. M. (1999b). Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado. *Apunts*, 55, 109-114.
- López Pastor, V. M. (2000a). *Evaluación compartida: descripción y análisis de experiencias en Educación Física*. Sevilla: MECP.

- López Pastor, V. M. (2000b). Buscando una evaluación formativa en Educación Física. *Apunts* 62, 6-26.
- López Pastor, V. M. (2000c). La evaluación en Educación Física en España: una revisión bibliográfica (1970-1997). *Habilidad Motriz*, 16, 4-14.
- López Pastor, V. M. (2000d). En cerca d'una avaluació formativa en educació física: anàlisi crítica de la realitat existent, presentació d'una proposta i anàlisi general de la posada en pràctica. *Revista Apunts*, 62, 16-26.
- López Pastor, V. M. (2003). *Evaluación compartida en Educación Física*. III Congreso estatal y Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas. Gijón. 30-05/03-06.
- López Pastor, V. M. (2004a). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 221-232.
- López Pastor, V. M. (2004b). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. En A. Fraile, J. L. Hernández, J. Devís, C. Peiró, C. Trigueros, E. Rivera, E, et al (Eds.), *Didáctica de la Educación Física: Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265-291). Madrid: Biblioteca Nueva.
- López Pastor, V. M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.
- López Pastor, V. M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia EEES. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 93-120.
- López Pastor, V. M. (2007). La evaluación en educación física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado. Aportaciones, ventajas y posibilidades desde la evaluación formativa y compartida. *Kronos: revista universitaria de la actividad física y el deporte*, 5 (11), 59-71. Recuperado de http://www.revistakronos.com/docs/File/kronos/11/kronos_11_57.pdf.
- López Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

- López Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4 (1), 117-130. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=186>.
- López Pastor, V. M., Aguilar, R., Barba, J. J., Cantó, A. L., Carpintero, J., Collantes, M. J., et al. (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa*. Madrid: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M., Barba, J. J., Monjas, R., Manrique, J. C., Heras, C., González, M., et al. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 26, 69-86. Recuperado de <http://cdeportereditis.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>.
- López Pastor, V. M., González, M., y Barba, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista Tandem*, 17, 21-37.
- López Pastor, V. M., y Jiménez, B. (1995). Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de uno mismo. *Revista Complutense de Educación*, 6 (2).
- 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.
- López Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente, E., MacPhail, A., y McDonald, D. (2013). Alternative assessment in Physical Education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18 (1), 57-76.
- López Pastor, V. M., López Pastor, E., Monjas, R., Rueda, M. A., Pérez, D., y García-Peñuela, A. (2001). Una investigación en torno a experiencias de evaluación compartida en Educación Física en Primaria, Secundaria y Formación del profesorado. *Efdeportes.com. Revista digital*, 37. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd37/evalef.htm>.
- López Pastor, V. M., Martínez Muñoz, L. F., y Julián Clemente, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 5 (2). Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/52/34>.

- López Pastor, V. M., Monjas, R., García-Peñuela, A., y Pérez, D. (2003). *Análisis crítico de los modelos tradicionales de evaluación-calificación en educación física y planteamiento de una propuesta alternativa: por una evaluación formativa y compartida*. Actas del V Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar. FEADDEF. Del 25 al 28 de septiembre. Valladolid.
- López Pastor, V. M., Monjas, R., Gómez, J., López Pastor, E. M., Martín, J. F., González, J., et al. (2006). La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo. Revisión de 12 años de experiencia. *Efdeportes.com. Revista digital*, 94. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd94/eval.htm>.
- López Pastor, V. M., Monjas, R., y Manrique, C. (2011). Fifteen years of action-research as professional development. Searching more collaborative, useful and democratic systems for teachers. *Educational Action Research*, 19 (2), 153-170.
- López Pastor, V. M., Monjas, R., y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: Inde.
- Lopez, R., y Kossack, S. (2007). Effects of recurring use of self-assessment in university courses. *International Journal of Learning*, 14 (4), 203-216.
- Lorente, E. (2005). *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en secundaria*. (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona), Barcelona.
- Lucio-Villegas, E. (1993). *La investigación participativa en educación de personas adultas. La construcción de un saber colectivo*. Sevilla: Sps/Capp/Kronos.
- Ludke, M., y André, M. E. (1986). *A. Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lund, J. L., y Kirk, M. F. (2002). *Performance-Based Assessment for Middle and High School Physical Education*. Champaign: Human Kinetics.
- MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications* (pp. 125-136). London: McMillan.
- MacGregor, J. (1993). *Student self-evaluation: fostering reflective learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MacPhail, A., y Halbert, J. (2010). We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education*, 17 (1), 23-39.

- Manrique, L. (2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. Recuperado de http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf.
- Marchesi, A., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Martel, D., Gagnon, J., y Godbout, P. (2011). Students' Self-Assessment, perceived PE Teacher's Assessment and related Students' interpretation of Teachers' Behaviours. *PHENex Journal*, 3 (1), 1-18.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A., y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 170-187). Barcelona: Graó.
- Martin, J., Kulinna, P. H., y Cothran, D. (2002). Motivating students through assessment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73 (8), 18-30.
- Martín, M. A., y Montolío, E. (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros.
- Martínez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez, J. B. (1991). *La investigación interpretativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez, L. F., Santos, M., y Sicilia Camacho, A. (2006). De la pedagogía del silencio a la pedagogía del diálogo. La autoevaluación y la autocalificación como formas de promoción democráticas. En V. M. López Pastor, R. Aguilar, J. J. Barba, J. Carpintero, M. J. Collantes, A. De la Puente, et al (Eds.), *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida* (pp. 421-446). Madrid: Miño y Dávila.
- Martínez López, E. J. (2000). *La evaluación informatizada en la Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Martínez Mínguez, L. (2008). *Educación Física, transversalidad y valores*. Valencia: Editorial Praxis.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Martínez Rodríguez, J. M. (1999). *Negociación del currículum: la relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla.

- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Mauri, T., y Miras, M. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Barcelona: Graó.
- Mauri, T., y Rochera, M. J. (1997). Aprender a regular el propio aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 67, 58-52.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- McMillan, J., y Shumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Medina, A., Cardona, J., Castillo, S., y Domínguez, C. (1998). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED.
- Medina Díaz, M. R., y Verdejo, A. L. (2000). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. San Juan: Isla Negra Editores.
- Megías, D. (2010). La autoevaluación en Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 2. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3175446.pdf>.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender sí...pero como*. Barcelona: Octaedro.
- Melograno, V. J. (1997). Integrating assessment into Physical Education Teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68 (7), 34-37.
- Mellado, R. (2010). La coevaluación como recurso para mejorar las competencias a través del baseball. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 7. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/La_coevaluacion_como_recurso_para_mejorar_las_competencias.pdf.
- Méndez, A. (2005). Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 38-58.
- Mendoza, A. (1998). Concepción y creencias de la evaluación docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 33, 107-120.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Mintah, J. K. (2003). Authentic Assessment in Physical Education. Prevalence of use and perceived. Impact on students' self-Concept, motivation, and skill achievement. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7 (3), 161-174.

- Miras, M., y Solé, I. (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación, II: Psicología de la Educación* (pp. 419-431). Madrid: Alianza.
- Mok, M. M., Lung, C. L., Cheng, D. P., Cheung, R. H., y Ng, M. L. (2006). Self-assessment in Higher Education: experience in using a metacognitive approach in five case studies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 415-433.
- Monedero, J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Monereo, C., y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Monzó, R. (2006). *Concepto de competencia en la evaluación educativa*. México: Publicaciones Cruz.
- Moore, D. (2005). *Estadística aplicada básica*. Barcelona: Antoni Bosch Editor.
- Mora, J. M., Díez, R., y Llamas, J. L. (2003). *Un mundo en juego. Propuestas didácticas para el trabajo de la educación intercultural desde la educación física*. Barcelona: Inde.
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC.
- Moreno Aparisi, J., y Barranco, E. (2011). *Innovación y práctica educativa: experiencias con buenos resultados*. Valencia: Nau Llibres.
- Moreno, J. A., Vera Lacárcel, J. A., y Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754.
- Morgan, P., y Hansen, V. (2007). Recommendations to improve Primary School Physical Education. Classroom Teachers' Perspective. *The Journal of Educational Research*, 101 (2), 99-111.
- Morse, J., y Zimmermann, E. (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Alicante: Universidad de Alicante. Servicio de Publicaciones.
- Mosston, M., y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Mowling, C. M., Brock, S. J., Eiler, K. K., y Rudisill, M. E. (2004). Student motivation in Physical Education. Breaking down barriers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75 (6), 40-51.
- Moyles, J. R. (1988). *Self-evaluation: a primary teacher's guide*. England: NFER-NELSON.
- Municio, P. (1971). *Como realizar la evaluación continua*. Madrid: Magisterio Español.

- Muñoz, G. H., Vasconcellos, D., y Lúcia, A. (2002). Avaluació en Educació Física escolar. *Revista Apunts*, 69, 112-117.
- Muros, B. (2007). El diseño de una propuesta de autoevaluación desde la pedagogía crítica: compromisos y tensiones. *Revista Española de Educación física y Deporte*, 6 -7, 131-136.
- Namakforoosh, M. N. (2005). *Metodología de la investigación* (2 ed.). México: Limusa.
- Narciss, S., Koerndle, H., y Dresel, M. (2011). Self-evaluation accuracy and satisfaction with performance. Are there affective costs or benefits of positive self-evaluation bias? *International Journal of Education Research*, 50 (4), 230-240.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde.
- Navarro, V., y Jiménez, F. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física a través de un instrumento de metaevaluación didáctica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 27 (8), 63-79. Recuperado de <http://www.cafyd.com/REVISTA/02705.pdf>.
- Nelson, C. (1971). *Mediciones y evaluación en el aula*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: an analytical review. *Review of Educational Research*, 53 (1), 117-128.
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: the role of motivational factors and attitudes. *Journal of Education Psychology*, 82, 71-80.
- Nisbet, J., Ramón, A., y James, N. (1980). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Dikos-Tau.
- Noizet, G., y Caverni, J. P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF.
- Norton, L. (2004). Using Assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (6), 687-702.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Núñez, E., y Díaz, F. J. (2008). *Evaluación formativa en Educación Física: participación del alumnado del primer ciclo de primaria en el proceso de evaluación*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física. 2, 3, 4 y 5 de abril. Córdoba. Recuperado de <http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-069-499-001-001.html>.

- Omeñaca, R., Puyuelo, E., y Ruiz, J. V. (2001). *Explorar, jugar y cooperar. Bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona: Paidotribo.
- Orsmond, P., Merry, S., y Callaghan, A. (2004). Implementation of a formative assessment model incorporating peer and self-assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 41 (3), 273-290.
- Orsmond, P., Merry, S., y Reiling, K. (1997). A study in Self-assessment: tutor and student's perceptions of performance criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22 (4), 357-368.
- Otero, I., y Martínez, R. (2006). De la reflexión a la corrección en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(2). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1229Otero.pdf>.
- Padilla, J. L., González, A., y Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En A. Rojas, J. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 115-140). Madrid: Síntesis.
- Palou, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En A. R. W. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. Palou (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Papaioannou, A. G., Simou, T., Kosmidou, E., Milosis, D., y Tsigilis, N. (2009). Goal orientations at the global level of generality and in Physical Education: their association with self-regulation, affect, beliefs and behaviors. *Psychology of Sport and Exercise*, 10 (4), 466-480.
- Paquay, L., Allal, L., y Laveault, D. (1990). L'auto-évaluation en questions(s). Propose pour un débat. *Mesure et évaluation en éducation*, 13 (9), 5-33.
- Pardinas, F. (1996). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Pardo, A., y Ruiz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Paris, S. G., y Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychology*, 36 (2), 89-101.
- Paula, I. (2000). *Habilidades Sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: Horsori.
- Peña Acuña, B. (2011). *Métodos científicos de observación en Educación*. Madrid: Visión Libros.

- Pereira, L. M. (2005). La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular. *POLIS. Revista Académica de la Universidad Bolivariana*, 11. Recuperado de <http://polis.revues.org/5846>.
- Pérez Cabaní, M. L. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el Currículum*. Barcelona: Horsori.
- Pérez Cerdán, J. (1992). Propuesta de autoevaluación de la conducta física en enseñanzas medias. *Revista Perspectivas*, 9, 42-48.
- Pérez Cerdán, J. (1994). Autoevaluación de las capacidades físicas. *Aula*, 19 (23), 3-18.
- Pérez Juste, R., García Llamas, J. L., y Martínez Mediano, C. (1995). *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R., y García Ramos, J. M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- Pérez López, C. (2001). *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice Hall.
- Pérez, M. T., Barbero, A., Arriata, O., Martín, M. A., y Álvarez López, J. (2006). Estrategias de evaluación y autoevaluación adaptadas al EEES. En C. Rodríguez y M. J. de La Calle (Eds.), *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 121-134). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pérez Serrano, G. (1999). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 13 (4), 49-81.
- Perrone, G., y Propper, F. (2007). *Diccionario de Educación*. Buenos Aires: Alfagrama Editorial.
- Perrotta, F. (2011). A project for the education psychomotor for developmental age. *Journal of Physical Education and Sport*, 11 (1), 102-113.
- Philips, R. C. (1974). *Evaluación y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Pigrau, T. (1999). El contrato didáctico en el <<trabajo cooperativo>>: un instrumento para la autoevaluación. *Aula de innovación educativa*, 83-84.
- Pigrau, T. (2000). El contrato didáctico en el "trabajo cooperativo": un instrumento para la autoevaluación. En M. Ballester, J. M. Batalloso, A. Calatayud, I. Córdoba, J. Diego, M. Fons, et al (Eds.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 103-110). Barcelona: Graó.

- Pigrau, T. (2002). Tot incidint en l'avaluació formadora. *Guix*, 282, 24-30.
- Pila Teleña, A. (1985). *Evaluación de la Educación Física y los deportes: los test de laboratorio al campo*. Madrid: Pila Teleña.
- Pila Teleña, A. (1988). *Educación físico-deportiva: enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Pila Teleña.
- Pila Teleña, A. (2003). *Evaluación de la Educación Física: manual de trabajo para el profesor y el alumno*. Madrid: Pila Teleña.
- Pintrich, P. (2000). Educational Psychology at the Millenium. A look back and look forward. *Educational Psychologist*, 35 (4), 221-226.
- Pokay, P., y Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and study strategies. *Journal of Education Psychology*, 82, 33-40.
- Pope, N. K. (2005). The impact of stress in self- and peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (1), 51-63.
- Popham, W. J. (1989). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Pozo, J. I., y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía del contrato: el contrato didáctico en la educación*. Barcelona: Graó.
- Pujol, R. M. (1996). *Educación y consumo: la formación del consumidor en la escuela*. Barcelona: Horsori.
- Quintana, H. (1996). El portafolio como estrategia de evaluación. *Teoría y Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, 89-96.
- Raffini, J. (1998). *150 maneras de incrementar la motivación en la clase*. Buenos Aires: Troquel.
- Ramírez, M. I., Herrera, E. M., Herrera Ramírez, M. I., y Herrera Clavero, F. (2003). El aprendizaje autorregulado como factor de rendimiento académico en el contexto educativo pluricultural de Ceuta. Recuperado de www.ugr.es/~iramirez/40_C.doc.
- Reichardt, C. H., y Cook, T. D. (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. En T. D. Cook y C. H. Reichardt (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research* (pp. 7-32). Beverly Hills: Sage.

- Riera, J. (2005). *Habilidades en el deporte*. Barcelona: Inde.
- Ríos, P. (1997). La mediación del aprendizaje. *Cuadernos de Educación UCAB*, 1, 34-40.
- Ríos, P. (2004). Evaluación en tiempos de cambio. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 32, 38-49.
- Rivera, E., Trigueros, C., Moreno, A., y de la Torre, E. (2012). El papel de la autoevaluación en el proyecto interdisciplinar "formar docentes, formar personas". Una mirada desde la óptica de los estudiantes. *Psychology, Society, & Education*, 4 (1), 17-28. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=93>.
- Rochera, M. J., y Naranjo, M. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (13), 805-824. Recuperado de <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/contadorArticulo.php?147>.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1979). *Técnicas de Evaluación Educativa*. Madrid: Nau Llibres
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra, M. S., y Gómez Ruiz, M. A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_417.pdf.
- Rodríguez, J. A. (1992). *Criterios de evaluación*. Madrid: Alhambra.
- Rojas, R. (1994). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Rojas, R. (2001). *Investigación social: teoría y praxis* (10 ed.). México: Plaza y Valdés.
- Rolheiser, C., y Ross, J. A. (2000). Student self-evaluation-what do we know? *Orbit*, 30 (4), 33-36.
- Romero, M. A., y Crisol, E. (2011). El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 25-50.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rosell, M. (1996). *Avaluar, más que posar notes*. Barcelona: Claret.
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of Self-assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11 (10), 1-13.
- Rotger, B. (1992). *Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.
- Rovegno, I., y Bandhauer, D. (2013). *Elementary Physical Education. Curriculum and Instruction*. Burlington: Jones & Barlett Learning.

- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz Navarro, A. (1992). Hacia una evaluación del proceso aplicada en Educación Física. *Revista Alminar*, 23, 17-20.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2006). Una experiencia de evaluación formativa en la escuela rural. En V. M. López Pastor (Ed.), *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa* (pp. 345-386). Madrid: Miño y Dávila.
- Ruiz, R. (2009). Calificación y autoevaluación del alumno/a en Educación Física. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 3. Recuperado de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd5102.pdf>.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sales Blasco, J. (1997). *La evaluación de la Educación Física en Primaria. Una propuesta práctica*. Barcelona: Inde.
- Sales Blasco, J. (2001). *El currículum de la Educación Física en Primaria*. Barcelona: Inde.
- Salinas, D. (1997). La evaluación no es un callejón sin salida. *Cuadernos de pedagogía*, 259, 44-48.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Salvador, F., Rodríguez Diéguez, J. L., y Bolívar, A. (2004). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sancho, J. M. (1990). De la evaluación a las evaluaciones. *Cuadernos de pedagogía*, 185, 8-11.
- Sanmartí, N. (1999). Los contratos didácticos: un instrumento para la institucionalización de la gestión del aula. *Aula de innovación educativa*, 83-84, 55-60.
- Sanmartí, N. (2001). Enseñar a Enseñar Ciencias en Secundaria: un reto muy complejo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 40, 31-48.

- Sanmartí, N., Simón, M., y Martínez, C. (2006). La evaluación como proceso de autorregulación: diez años después. *Alambique*, 48, 32-41.
- Santos Guerra, M. A. (1988). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 143-158.
- Santos Guerra, M. A. (1993a). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1993b). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista de investigación en la escuela*, 20, 23-35.
- Santos Guerra, M. A. (1993c). Los (ab)usos de la evaluación. *Cuadernos de pedagogía*, 215, 70-73.
- Santos, L., y Fernández-Río, J. (2009). El <<Cuaderno de Bitácora>> de Educación Física. Elemento central dentro de una propuesta de metaevaluación. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 92-96. Recuperado de http://www.retos.org/numero_15/retos%2016-2018.pdf.
- Sanz, D. (2004). *El tenis en la escuela*. Barcelona: Paidotribo.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Schunk, D. M., y Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated Learning. From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.
- Sebastiani, E. M (1993). L'avaluació de l'educació física en la reforma educativa. *Revista Apunts d'Educació Física*, 31, 17-26.
- Sedikides, C., y Strube, M. J. (1997). Self-evaluation. To thine own self be good, to thine own self be sure, to thine self be true, and to thine own self be better. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 206-269.
- Serrano, M. J. (2006). *Gramática del discurso*. Madrid: Akal.
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Bilbao: Grupo Zeta.
- Shores, E. F., y Grace, C. (2004). *El portafolio, paso a paso: infantil y primaria*. Barcelona: Graó.
- Sicilia Camacho, A., y Delgado Noguera, M. A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.

- Sicilia Camacho, A., y Fernández Balboa, J. M. (2004). *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Sicilia Camacho, A., y Fernández Balboa, J. M. (2005). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.
- Sierra, R. (2002). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Thomson Paraninfo.
- Simons, H. (1999). *La evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Skinner, B. F. (1978). *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós.
- Sobrado, L., y Ocampo, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- Spiller, D. (2012). Assessment matters: self-assessment and peer assessment. *Teaching development*, The University of Waikato. Recuperado de http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/9_SelfPeerAssessment.pdf.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stefani, L. A. (1994). Peer, self and tutor assessment. Relative reliabilities. *Studies in Educational Evaluation*, 19 (1), 60-75.
- Stenberg, R. (1987). *Inteligencia humana II. Cognición, personalidad e inteligencia*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Strike, K. A. (1990). The Ethics of Educational Evaluation. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (pp. 356-373). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, E. (1993). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, J. M., Fernández, A. P., y Anaya, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, 338, 295-306.
- Subreenduth, S. (2012). Critical lessons: what our schools should teach. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25 (3), 360-365.
- Sullivan, K., y Cedric, H. (1997). Introducing Students to Self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22 (3), 289-305.
- Swinnen, S. P., Schmidt, R. A., Nicholson, D. E., y Shapiro, D. C. (1990). Information feedback for skill acquisition. Instantaneous knowledge of results degrades learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16 (4), 706-716.

- Talizina, N. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. Moscú: Progreso.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica* (4 ed.). México: Limusa.
- Tamir, P., y Amir, R. (1981). Retrospective curriculum evaluation: an approach to evaluation of long term effects. *Curriculum inquiry*, 11.
- Taras, M. (2001). The use of tutor feedback and student self-assessment in summative assessment tasks: towards transparency for students and for tutors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (6), 605-614.
- Taras, M. (2003). To feedback or not to feedback in student self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (5), 549-565.
- Tawney, D. (1976). *Curriculum evaluation today: trends and implications*. Londres: Mc Millan.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tena, E. A., y Turnbull, B. (1994). *Manual de investigación experimental: elaboración de tesis*. México: Plaza y Valdés.
- Timón, L. M. (2004). La educación Física desde la LOGSE hasta el aula. Los contenidos educativos orientados hacia la autonomía del alumnado. *I+E. Revista digital. Investigación y Educación*, 11. Recuperado de http://www.csif.es/archivos_migracion_estructura/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n11/EDUCACION_FISICA.pdf.
- Torrano, F., y González, M. C. (2004a). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34. Recuperado de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/33/espanol/Art_33_27.pdf.
- Torrano, F., y González, M. C. (2004b). Self-regulated learning: current and future directions. *Electronic journal of research in Educational Psychology*, 2 (1), 1-34.
- Torre, S. D. (1993). *Aprender de los errores*. Madrid: Escuela Española.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Martínez, R. (2006). *Los nuevos paradigmas en la actual revolución científica y tecnológica*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Trigueros Cervantes, C., Rivera García, E., y de la Torre Navarro, E. (2012). La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12 (47), 473-491. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista447/artevaluacion303.htm>.

- Trillo, F. (1995). La evaluación mediante heurísticos de un aprendizaje significativo y autónomo: sentido y estrategias. *Innovación educativa*, 5, 191-205.
- Trillo, F. (2001). A grandes males, grandes remedios. Evaluación del aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 301, 84-88.
- Trueba, S. (2010). Relato de una experiencia de autoevaluación y autocalificación del alumnado en la Educación Superior. *Revista Ser Corporal*, 4, 18-25. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3405406.pdf>.
- Trueba, S. (2011a). Autoevaluación del alumnado en el profesorado de Educación Física. Comparación con otras experiencias publicadas. *Praxis Educativa*, XV (15), 65-70. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n15a09trueba.pdf>.
- Trueba, S. (2011b). *Valores democráticos y proceso evaluativo: propuesta y experiencias*. Comunicación presentada en las VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. 12, 13 y 14 Mayo. Mar del Plata. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/comunicaciones/126.pdf>.
- Ureña, F., González, M. D., Hernández, M., Martínez, A., y Soriano, L. M. (1997a). *La Educación Física en Secundaria. Elaboración de materiales curriculares. Unidades didácticas. Segundo ciclo: cuarto curso*. Barcelona: Inde.
- Ureña, F., González, M. D., Hernández, M., Martínez, A., y Soriano, L. M. (1997b). *La educación Física en Secundaria. Elaboración de materiales curriculares. Unidades didácticas. Segundo ciclo: tercer curso*. Barcelona: Inde.
- Ureña, F., Velandrino, A. P., y Parra, J. (1993). La evaluación de la aptitud física en escolares de educación secundaria. *Apunts*, 52, 25-34.
- Ureña, N., y Ruiz, E. (2012). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Psychology, Society & Education*, 4 (1), 29-44. Recuperado de <http://www.psyse.org/>.
- Ureña, N., Ruiz, E., Alarcón, F., García, J., y García Jiménez, J. V. (2008). *Experiencia en torno a la evaluación informativa y compartida en el ámbito universitario en la asignatura Educación Física de Base*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física. 2, 3, 4 y 5 de abril. Córdoba. Recuperado de <http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-219-592-001-001.html>.

- Ureña, N., Ureña Villanueva, F., y Alarcón, F. (2008). Una propuesta de evaluación para las habilidades motrices básicas en Educación Primaria a través de un juego popular: la oca., *14*, 35-42. Recuperado de http://www.retos.org/numero_14_13/retos%2014-2016.pdf.
- Ureña, N., Ureña Villanueva, F., Velandrino, A. P., y Alarcón, F. (2006). Resultados de un caso práctico de autoevaluación en Educación Física en la etapa de primaria. *Apunts*, *86*, 40-51.
- Vanhecke, K., y Lobato, J. (2009). Evaluación y autoevaluación como instrumentos de motivación y de calidad en la interpretación. *Entreculturas*, *1*, 669-679.
- Velázquez Buendía, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. *Tándem*, *7*, 7-20.
- Velázquez Buendía, R. (1991). La evaluación en Educación Física. *Cuadernos de pedagogía*, *198*, 26-29.
- Velázquez Buendía, R. (1996). *Iniciación a 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*. Comunicación presentada en el III Congreso Nacional de Educación física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Alcalá de Henares.
- Velázquez Buendía, R., Hernández Álvarez, J. L., López, A., Maldonado, A., Garoz, I., López Crespo, C., et al. (2004). *La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó.
- Velázquez Buendía, R., y Hernández, J. L. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En R. Velázquez Buendía y J. L. Hernández (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 11-47). Barcelona: Graó.
- Velázquez Buendía, R., y Hernández, J. L. (2005). La educación física y su imagen social a la luz de las prácticas de evaluación y calificación del aprendizaje. *Tándem*, *17*, 7-20.
- Velázquez Buendía, R., y Martínez, 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 R. Velázquez Buendía y J. L. Hernández (Eds.), *La evaluación en Educación Física: investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 293-323). Barcelona: Graó.

- Velázquez, C. (2006). Evaluando un programa de Educación Física para la paz. En V. M. López Pastor, R. Aguilar, J. J. Barba, A. L. Cantó, J. Carpintero, M. J. Collantes, et al (Eds.), *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa* (pp. 387-397). Madrid: Miño y Dávila.
- Velázquez, C., y Fernández, I. (2002). *Educación física para la paz, la convivencia y la integración*. Valladolid: La Peonza.
- Vera Lacárcel, J. A. (2007). *Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física*. Murcia, (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Murcia.
- Vera Lacárcel, J. A. (2010). Dilemas en la negociación del currículum con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de Educación Física. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 72-82. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/80/69>.
- Vera Lacárcel, J. A., y Moreno, J. A. (2007). El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART113.pdf>.
- Vermersch, P. (1979). Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement. *Bulletin de psychologie*, 33(343), 179-187.
- Vernetta, M., López, J., y Panadero, F. (1996). *El acrosport en la escuela*. Barcelona: Inde.
- Viciano, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Villar, L. M. (2002). *La autoevaluación del alumno en el fomento de actitudes y valores*. Comunicación presentada en los XIII cursos de verano de la UNED. Sanlúcar de Barrameda.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/153/136>.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Visauta, B. (2007). *Análisis estadístico con SPSS 14*. Madrid: McGraw-Hill.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Waluconis, C. J. (1993). Setting and Uses. En J. MacGregor (Ed.), *Student Self-Evaluation: Fostering Reflective Learning* (pp. 15-33). San Francisco: Jossey-Bass.

- Watts, F., García-Carbonell, A., y Martínez, N. (2006). Relación entre autoevaluación y profesor. Estimación del tiempo de dedicación del estudiante. En F. Watts y A. García-Carbonell (Eds.), *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar* (pp. 109-125). Universidad Politécnica de Valencia: Editorial UPV. IEMA.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wolcott, H. F. (1990). On seeking -and rejecting- validity in qualitative research. En E. W. Eisner y A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: the continuing debate* (pp. 121-152). New York: Teachers College Press.
- Wolffensperger, Y., y Patkin, D. (2013). Self-assessment of self-assessment in a process of co-teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (1), 16-33.
- Wolman, B. (1984). *Diccionario de ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Yániz, C., y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Yuni, J., y Urbano, C. (2003). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Argentina: Brujas.
- Zabalza, M. A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista española de Pedagogía*, 186, 295-317.
- Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax México.
- Zaragoza, J. M. (2003). *Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizajes de los Alumnos*. (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona), Bellaterra.
- Zimmerman, B. J. (1999). Commentary: toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 545-551.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5, 1-21.

Zimmerman, B. J., y Martínez Pons, M. (1986). Development for a structure interview for assessing student use of self-regulated learning-strategy. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

ANEXOS

Los anexos de la presente tesis se encuentran recogidos en el CD adjunto, el contenido del cuál detallamos a continuación:

Anexo 1. Base de datos de los centros seleccionados

Anexo 2. Cuestionario de opinión para la validación del cuestionario

Anexo 3. Opiniones y comentarios de los expertos en la validación del cuestionario

Anexo 4. Cuestionario definitivo

Anexo 5. Matriz de datos, documento de códigos y tablas de contingencia

Anexo 6. Análisis univariable del cuestionario

Anexo 7. Análisis bivariado

Anexo 8. Categorías y subcategorías para el análisis de datos de las entrevistas

Anexo 9. Transcripción y análisis de contenido de las entrevistas exploratorias a expertos