

Autoevaluación del alumnado en el profesorado de Educación Física. Comparación con otras experiencias publicadas

Sebastián TRUEBA*



Detalle obra "Manzanas",
Susana Molina

Resumen

En el presente trabajo se relata una experiencia de autoevaluación del alumnado en un profesorado de Educación Física en Argentina y su comparación con respecto a experiencias similares en EE.UU. y España. En primera instancia, se describe la experiencia, para luego, comparar las conclusiones de diferentes autores con las que se construyeron en nuestro contexto particular.

Palabras clave: autoevaluación, educación, valores democráticos.

Students' self-assessment in Physical Education Teacher Training. A comparison with other published experiences.

Abstract

This paper shows a self-assessment experience from students in PETE (Physical Education Teacher Education) in Argentina and its relationship with similar experiences in U.S.A. and Spain. In the first place there is a description of the experience which is later compared with different authors' conclusions and findings with which we worked in our context.

Key words: self-assessment, education, democratic values.

“La autoevaluación individual del alumno, cuando es auténtica, fiable y veraz, significa uno de los mayores logros a que un sistema educativo y un educador puedan aspirar.” (Álvarez Méndez, 1996)

Génesis de la experiencia¹

A partir de la lectura de varios autores referentes en la autoevaluación del alumnado en la formación de profesores de Educación Física (Sicilia Camacho 2009; Sicilia Camacho, Martínez Muñoz y Santos Pastor, 2006; López Pastor, 2004 y 2009; Fernández-Balboa, 1998, 2003 y 2005; Fraile Aranda, 2010); y la contrastación empírica de cierto autoritarismo y escasez de fomento de valores democráticos en los profesados de Educación Física argentinos; probablemente impuestos por tradición, a partir de los orígenes y vinculaciones militares con esta carrera a comienzos del siglo XX (Aisenstein, 1999; Aisenstein y Scharagrodsky, 2006). Se decidió llevar adelante una investigación acerca de las posibilidades y dificultades que surgen al poner en práctica una experiencia de este tipo en nuestro contexto socio-cultural particular, dentro del marco de esta investigación se decidió poner en práctica esta alternativa pedagógica durante el año 2009 con los alumnos de 2º año del profesorado en EF en el ISFD N°81 de la ciudad de Miramar (Argentina).

Previo al comienzo del año lectivo se expusieron estas ideas a varios profesores de la carrera y fue sorprendente la acérrima

* Profesor de Educación Física (ISFD N°84) – Licenciado en Educación Física Universidad Nacional del Litoral. Docente en el Instituto Superior de Formación Docente N° 81 (Miramar), y en el Colegio Santa María de las Colinas del Norte (Mar del Plata). Director de la Revista "Ser Corporal" (revistasercorporal.blogspot.com) sebastiantrueba@gmail.com

mala predisposición a esta propuesta, que fomenta la participación y los valores democráticos del alumnado. Por lo cual, se creyó conveniente extremar los cuidados en la preparación de cada clase, puesta en práctica de la propuesta y registro de la experiencia. Asimismo, se contactó al Dr. Juan-Miguel Fernández-Balboa² para consultarlo acerca de su propia experiencia en este tipo de planteos pedagógicos, quien muy cordialmente facilitó consejos, escritos y materiales que él mismo utiliza en sus cátedras para colaborar con esta experiencia. De esta manera se comenzó a recorrer el camino que a continuación se describe.

¿De qué se trata la autoevaluación del alumnado?

Partiendo de una concepción de la ‘verdadera educación’ que la contempla como un proceso que se realiza en libertad, y hacia la autonomía, mediante el cual el sujeto construye su propia identidad y sus capacidades morales, éticas y políticas; lo más lógico sería que, como docentes, intentásemos llevar adelante una pedagogía coherente con nuestros principios y concepciones (Fernández-Balboa, 2005). Por lo tanto, plantearle al alumnado la opción de participar y tomar decisiones en su propio proceso de aprendizaje se convierte en una estrategia muy coherente con tales fines (Pascual Baños, 2003; Fraile, 2006).

Sería bueno comprender que la mejor manera de realizar este tipo de prácticas es en un contexto de libertad, en el cual se fomenten valores democráticos, debido a esta situación es que la participación libre del alumnado es fundamental en su educación (Fernández-Balboa, 2003). Sin embargo, y a pesar de lo evidente que pueden parecer las ideas antes mencionadas,

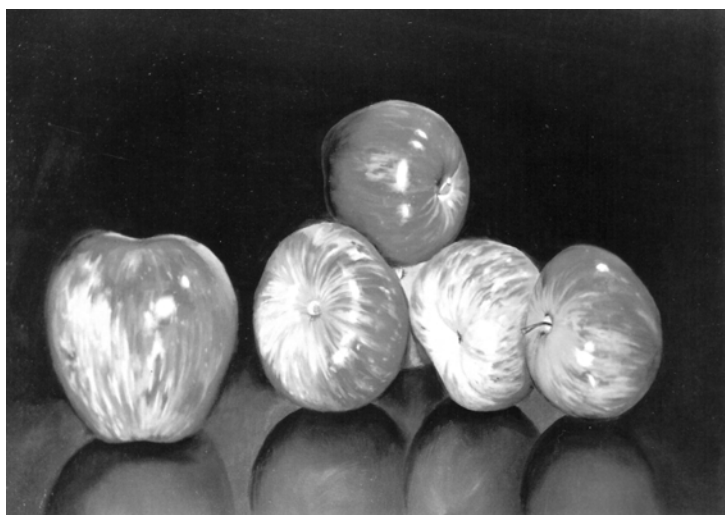
“(...) las dinámicas y prácticas “educativas” (i.e. escolares) predominantes (...) por regla general se basan en el control de las personas y en una estandarización curricular y metodológica que no solo despersonaliza sino que también mella las capacidades del pueblo a auto-gobernarse” (Fernández-Balboa, 2005).

De esta manera, proponemos que nuestros co-aprendices³ se impliquen en su propio proceso de aprendizaje por medio de su autoevaluación. Desde este punto de vista, para lograr una evaluación justa y una calificación aceptable por ellos, deben comprometerse desde el primer día en cada parte de dicho proceso, lo que nos ha llevado a repensar objetivos, contenidos, estrategias, etc.

Con autoevaluación nos referimos al proceso mediante el cual el alumno revé todo lo hecho durante el año, y en función a los criterios que él mismo planteara al comenzar el proceso se auto-califica, es decir, se coloca su calificación final.

¿Cómo lo hicimos en nuestra experiencia?

Pues bien, se comenzó proponiendo que cada co-aprendiz pensara en las situaciones de injusticia, autoritarismo y abuso de poder que ha vivido en su escolaridad (incluida su carrera docente). A partir de allí, se debatió acerca de las diferentes aristas que presenta la evaluación en el proceso de aprendizaje, y con esas ideas presentes se les propuso que cada uno elaborara en su casa un “Contrato Pedagógico Personal” (CPP) en el que planteara qué se proponía hacer y sentir durante la cursada, y de qué manera evaluaría y calificaría su proceso de aprendizaje. En cada clase se le dedicaron los minutos iniciales o finales de la sesión para debatir sobre lo que cada uno proponía. Esta situación fue vivida por todos como algo nuevo y el resultado fue una gran amplitud de criterios que se plasmaron en los CPP



“Manzanas”,
Susana Molina

de cada co-aprendiz. A la octava clase se finalizó con la elaboración de los contratos y cada estudiante entregó una copia al profesor y otra se la quedaron ellos.

Lo que se hizo en cada clase fue analizar qué era lo que, habitualmente, hacían en cada materia, y plantear a qué estarían dispuestos a comprometerse si la calificación dependiera exclusivamente de ellos. Si algo quedó claro es que al alumnado le lleva bastante tiempo comprender de qué se trata este proceso y que, la mayoría, se termina comprometiendo consigo mismo a merecerse una calificación alta (Trueba, 2010). Por supuesto, también se les dio la posibilidad de ser evaluados de la manera tradicional y algunos optaron por esa vía. La mayoría de este pequeño grupo fueron alumnos que tuvieron un alto porcentaje de ausentismo durante la primer parte del año, por lo que se dedujo, apoyándose también en las entrevistas realizadas, que no lograron comprender exactamente lo que se pretendía de cada uno de ellos.

Durante el año se les pidieron sus carpetas para ayudarlos a que las fueran armando de acuerdo a lo que se habían comprometido, y se mantuvieron numerosas conversaciones individuales y grupales para prepararlos a enfrentar su propia evaluación y calificación.

Al finalizar el año se leyó lo que cada uno se había comprometido a hacer al comenzar el proceso y se lo contrastó con lo que realmente hizo (incluso el profesor), y se acordaron los últimos detalles para que cada uno encontrara la mejor manera de presentarse al examen final.

Resultados parciales

Desde la finalización de la cursada se comenzó a vivir la etapa de finalización de la experiencia, en la que cada co-aprendiz se presenta ante el tribunal examinador y basándose en los criterios que él mismo se comprometió a utilizar en su CPP fundamenta su calificación. El tribunal corrobora lo que el alumno presenta y, si corresponde, se le coloca la nota que él ha merecido. La mayoría del alumnado ha merecido calificaciones entre 9 y 10, con excepción de dos casos que merecen ser descriptos brevemente, ya que no se animaron a calificarse, a pesar de presentar todo lo que hicieron y aprendieron durante el año. En ambos casos, se planteó una modificación a sus CPP y en lugar de autocalificarse, se utilizó un mecanismo denominado 'calificación dialogada'

(López Pastor, 2009 y 2006) en el que el alumno propone una calificación y la fundamenta, luego el profesor propone la nota que él cree que se merece el alumno y, finalmente, acuerdan una calificación mediante el diálogo. Lo interesante de esta situación es que dos excelentes alumnos que, evidentemente, estaban para recibir una nota alta, al tener la posibilidad de ponerse la calificación que ellos quisieran se calificaron con un 6 (seis). Estos casos echaron por tierra el mito de que los alumnos solamente se pondrían 10 (diez) si dependiera de ellos.

Conclusiones de la experiencia

A continuación se exponen algunas de las conclusiones que han surgido de esta investigación:⁴

- El alumnado ve con buenos ojos, que le permitan participar en su proceso de aprendizaje y evaluación, pero no se siente seguro de cómo afrontar dicha responsabilidad. Por lo que requiere un importante acompañamiento durante todo el proceso.
- La historia y tradición autoritaria está tan fuertemente arraigada en el profesorado en educación física (Ainsenstein, 1999; Ainsenstein y Scharagrodsky, 2006) que cualquier tipo de innovación que fomente la autonomía y los valores democráticos en el alumnado conlleva desconfianza en los mismos.
- Los alumnos y alumnas que se comprometieron con esta propuesta no se abusaron de su posibilidad de controlar la calificación para ponerse una nota más alta de la que correspondía, por el contrario, buscaron merecerse la nota más alta posible. Resalto lo de "merecerse" ya que quieren una nota alta, pero gracias a su compromiso con su proceso de aprendizaje.
- El alumnado tiene grandes dificultades para presentarse a un final de estas características, ya que jamás lo han hecho en sus 15 años de escolarización previos. Cuanta mayor cantidad de tiempo transcurre entre el final y la finalización de la cursada, mayores dificultades encuentran los alumnos; por lo que requieren un gran apoyo por parte del docente para cerrar el proceso apenas terminan la cursada.
- La amplitud de caminos por los que puede llevar un proceso de estas características a los docentes implicados, requiere de una dispo-

sición especial para el diálogo y la aceptación de los propios errores.

Contextualización de las conclusiones

A continuación, se discutirá acerca de las similitudes y diferencias encontradas con varios autores referentes en esta temática.

Primeramente, es interesante observar una gran similitud entre las ventajas y dificultades en todas las experiencias, incluso en las reacciones del alumnado y del profesorado. A continuación, ahondaremos en las principales diferencias encontradas entre las experiencias de Fraile (2010); Sicilia Camacho, Martínez Muños y Santos Pastor (2006); Fernández-Balboa (2005) y López Pastor (2009 y 2004) en relación a la nuestra.

Según estos autores, entre las principales ventajas que tiene la autoevaluación para el profesor se pueden encontrar:

- Menor protagonismo en las clases.
- Metodología más fácil.
- Se corrige menos.

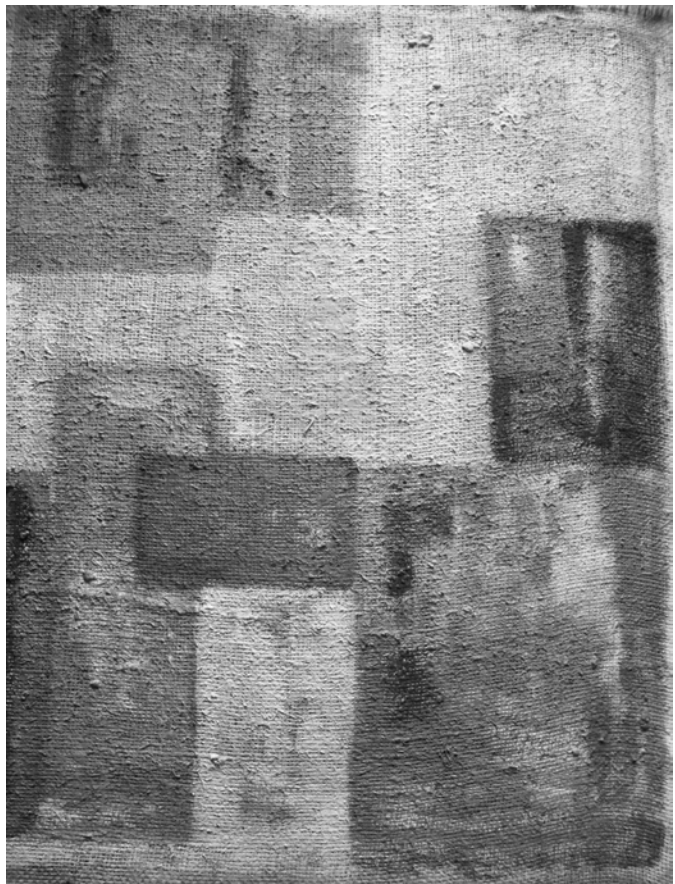
Con respecto a estos tres puntos, en nuestra experiencia no concordamos totalmente, debido a que el protagonismo del docente ha variado de la tradicional exposición de verdades, a la de guía y coordinador de las discusiones, pero con una participación muy activa. Quizás esta diferencia pueda comprenderse mejor si se analizan las características de las materias en las otras experiencias (Didáctica de la Educación Física, entre otras) y se las compara con la nuestra (Voleibol). Por otro lado, en nuestro caso, la metodología no es particularmente fácil, ya que expuso al docente a situaciones totalmente imprevistas que se debieron resolver sobre la marcha y, en algunos casos, se ha tenido que dar marcha atrás con algunas propuestas que resultaron poco viables. Por último, en esta experiencia el profesor ha corregido lo mismo que años anteriores, con excepción del examen final, momento en el que éste dialoga e intenta aprender lo más po-

sible con sus co-aprendices. Esto se debió a que algunos alumnos optaron por la evaluación tradicional, por lo que el resto del alumnado pudo rendir dichos exámenes y entregar los trabajos prácticos como una herramienta más para su propia autoevaluación, pero no influyeron en su calificación, a menos, claro está, que ellos así lo acordaran en sus contratos pedagógicos.

Entre los inconvenientes para el profesor los autores destacan, entre otras cosas, el siguiente:

- Requiere de una formación previa para regular este proceso.

Después de analizar profundamente, el material transcrito durante la investigación, podemos concluir que no es absolutamente necesaria una formación previa para regular el proceso, pero sí una actitud diferente, abierta y dispuesta al diálogo. En este sentido, considero que una propuesta con estas características requiere que el docente sea democrático, humanista y respetuoso; en caso contrario, en algún momento conflictivo, terminará haciéndose lo que el profesor diga y no se



“Matra”, óleo
Carlos Oriani

respetará la opinión del estudiante, echando por tierra todos los esfuerzos en pos de una educación democrática y humanista. No olvidemos que nuestra pedagogía y nuestra personalidad se encuentran íntimamente ligadas (Fernández-Balboa, 1998; Pascual Baños, 2003) por lo que ‘es importante ser y no solo parecer’.

Con respecto al alumnado resaltan las siguientes ventajas y desventajas:

- Elimina el miedo a la evaluación y la imagen del profesor como examinador.
- No siempre están preparados para autoevaluarse.
- No saben actuar de forma independiente (presentan dificultades para autorregularse).

En nuestro caso los alumnos, mayoritariamente, perdieron el miedo a la evaluación pero sentían bastante inseguridad ante la reacción que tendría la mesa examinadora, es decir, si a pesar del CPP se preguntarían cosas no pautadas o si se los respetaría y trataría con igualdad. Este cambio en sus sensaciones fue lento y requirió trabajo durante todo el año.

Es verdad que los alumnos no siempre están preparados para autoevaluarse ni actuar de forma independiente, pero eso es una característica natural en un sistema educativo que no los dejó participar activamente en quince (o más) años de escolaridad, y es una de los principales aspectos que se intentaron modificar con la presente propuesta pedagógica.

Por otro lado, algunos aspectos de la implementación se ven afectados sensiblemente por el hecho de que un Instituto de Formación Docente en la Argentina, podría caracterizarse como una escuela con gente adulta, debido a que responde a regulaciones comunes a todos los institutos de la provincia, es decir, no se posee autonomía en muchos aspectos; por ejemplo, con la asistencia. Fernández-Balboa (2005) relata que sus co-aprendices tienen la libertad para asistir a las clases que ellos crean convenientes (como mínimo a la sesión de autoevaluación, equivalente a nuestro examen final), pero aquí esa libertad no existe, ya que si no concurren a una determinada cantidad de clases “quedan libres” y pierden la cursada. Por lo que, se les debe “imponer” que asistan a un mínimo de clases para tener la posibilidad de autoevaluarse (si no asisten a ese mínimo, además de perder esa posibilidad quedan libres); fuera de eso, ellos deciden si asisten o no

y si la asistencia les sumará para su calificación final de la materia.

Conclusiones

Desde esta particular mirada de la educación, desde nuestras experiencias en el sistema educativo argentino y desde las conclusiones de la presente investigación, se puede afirmar que es posible aplicar este tipo de evaluaciones en el profesorado en educación física. La fundamentación en la que se apoyaron para encarar este tipo de prácticas en Europa y Estados Unidos es tan válida en esos contextos como en el nuestro, ya que apelan a la dignidad, los valores democráticos y la formación ciudadana. Los beneficios que obtienen el alumnado y el profesorado son equivalentes, tanto en nuestra experiencia como en las analizadas por los diferentes autores consultados. Por lo que no convalidamos la negatividad a innovar con este tipo de propuestas en la creencia de que en nuestra sociedad no están dadas las condiciones culturales necesarias para que se realicen exitosamente. Es más, creemos que son de gran importancia para nuestra sociedad que, construye su democracia desde hace pocas décadas.

Por último, creemos que el pedagogo que desee llevar adelante un proceso de autoevaluación del alumnado debe estar dispuesto a ciertas cosas: al diálogo, a sobreponerse a las dificultades y a la incertidumbre que se genera en cada clase por la participación activa de los estudiantes, a ser coherente con sus principios y, fundamentalmente, debe estar dispuesto a aprender y a crecer como ser humano. Que, sin lugar a dudas, es lo que le sucederá al implicarse honestamente, en este tipo de pedagogías humanistas y democráticas.

“La educación democrático-humanista basada en la dignidad humana debe fomentar y defender los derechos y deberes de las personas. Ello requiere un proceso coherente en el que estos principios no solo se prediquen, sino que también se practiquen (...) la autoevaluación es el pilar fundamental donde estos principios se apoyan” (Fernández-Balboa, 2005).

Notas

- 1 A lo largo del texto las palabras: alumno, profesor, etc. son expresadas en masculino para facilitar la lectura,

- mas se reconoce la importancia de ambos géneros y son aplicadas tanto a varones como a mujeres.
- 2 El Dr. Juan Miguel Fernández-Balboa ha trabajado con la autoevaluación y autocalificación del alumnado desde hace casi veinte años en diferentes universidades de EE.UU. y España. Actualmente se desempeña en la Universidad Autónoma de Madrid y, debo decir que sin su desinteresada colaboración no se podría haber llevado adelante un proyecto de esta magnitud, por lo que le estoy profundamente agradecido.
 - 3 Cuando realmente se educa democráticamente los alumnos aprenden con nosotros y nosotros lo hacemos con ellos, por tal razón, desde nuestro punto de vista, coaprendiz es la mejor manera de denominarnos tanto al profesorado como al alumnado.
 - 4 Las conclusiones fueron extraídas de TRUEBA, Sebastian (2010): "Relato de una experiencia de autoevaluación y autocalificación del alumnado en la educación superior" Revista Ser Corporal N°4. Grupo de Estudios La Palestra. Mar del Plata.

Bibliografía

- AINSENSTEIN, A. (1999). "La educación física en la escuela primaria (1880-1930)" en ASCOLANI (Comp.), *La educación en la Argentina. Estudios de Historia*. Rosario, Ed. Del Arca.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1996). "Yo también quiero ser eficaz", en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 247, pp. 78-82.
- AINSENSTEIN, A. y SCHARAGRODSKY, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: 1880/1950*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1998). "Transcending masculinities. Linking personhood and pedagogy", en C. HICKEY, L. FITZCLARENCE y R. MATTHEWS (Coord.), *Where the boys are* (pp. 121-139). Geelong, Victoria: Deaking University Press.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.-M. (2003). "La autoevaluación y la autocalificación como promotora de la democrática", en MORAL, C., *Materiales de formación del profesorado universitario – Guía III*. Granada: UCUA.
- FERNÁNDEZ BALBOA, J.-M. (2005). "La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad", en SICILIA, A. y FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. (coord.), *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona, INDE.
- FRAILE ARANDA, A. (2010). "La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula", en *Revista Ser Corporal* N° 3. Grupo Editorial La Palestra. Argentina.
- FRAILE ARANDA, A. (2006). "Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos", en *Revista Tándem. Didáctica e la educación Física* N° 20. Barcelona, Graó.
- FROMM, E. (1947). *Ética y psicoanálisis*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ PASTOR, V. (Coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid, Narcea.
- LÓPEZ PASTOR, V. (Coord.) (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- LÓPEZ PASTOR, V. y otros (2004). "La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física", en Fraile Aranda, A. *Didáctica d la educación física: una perspectiva crítica y transversal*. Madrid, Ed. Biblioteca Nueva.
- LÓPEZ PASTOR, V.; GONZÁLEZ PASCUAL, M.; y BARBA MARTÍN, J. (2005). "¿Debe el alumnado participar en la evaluación? Propuestas y experiencias en Primaria y Secundaria", en *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, N° 17. Barcelona, Graó.
- LÓPEZ PASTOR, V. y JIMÉNEZ COBO, B. (1995). "Autoevaluación en educación física: la vivencia escolar de uno mismo", en *Revista Complutense de Educación*. Madrid.
- PASCUAL BAÑOS, C. (2003). "La historia de vida de una educadora de profesores de educación física: su desarrollo personal y profesional", en *Revista Agora para la Educación Física y el Deporte*, N°2/3, pp. 23/38.
- PASCUAL BAÑOS, C. (2002). "La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 43. Madrid.
- SICILIA CAMACHO, Á.; MARTÍNEZ MUÑOS, L. F. y SANTOS PASTOR, M. (2006). "De la pedagogía del silencio a la pedagogía del diálogo. La autoevaluación y la autocalificación como formas de promoción democrática", en López Pastor, V. M. (coord.), *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una forma alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- TRUEBA, S. (2010). "Relato de una experiencia de autoevaluación y autocalificación del alumnado en la educación superior", en *Revista Ser Corporal* N°4. Grupo Editorial La Palestra. Argentina.

Fecha de recepción: 10/11/2010
 Primera evaluación: 23/12/2010
 Segunda evaluación: 28/01/2011
 Fecha de aceptación: 04/02/2011