

Resultados de un caso práctico de autoevaluación en educación física en la etapa de primaria

NURIA UREÑA ORTÍN*

Doctora en Ciencias de la Actividad Física. Licenciada y Diplomada en Educación Física.
Grupo de Estudios e Investigaciones de la Prácticas Motrices Lúdicas y Deportivas.
Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
Universidad Católica de San Antonio (Murcia)

FERNANDO UREÑA VILLANUEVA**

Doctor en Pedagogía. Licenciado en Educación Física.
Catedrático de Educación Secundaria.
IES Floridablanca (Murcia)

ANTONIO P. VELANDRINO NICOLÁS***

Doctor en Psicología.
Profesor Titular de la Facultad de Psicología.
Universidad de Murcia

FRANCISCO ALARCÓN LÓPEZ****

Licenciado en Educación Física

Correspondencia con autores/as

* *nurena@pdi.ucam.edu*
** *furena@ono.com*
*** *antvel@um.es*
**** *paquilloal@hotmail.com*

Resumen

En el presente artículo se muestran los resultados de la puesta en práctica de un instrumento de Autoevaluación en la Etapa de Primaria con un grupo concreto de alumnos/as. La finalidad de este sistema de Autoevaluación es permitir la participación de los mismos en su proceso de enseñanza y aprendizaje para el contenido de la habilidad básica de manejo de móviles (lanzamientos, recepciones y botes).

Los resultados se obtuvieron a partir de cuestionarios de Autoevaluación diseñados y preparados para cada uno de los ciclos que conforman dicha Etapa (Ureña, 2004).

Palabras clave

Cuestionario autoevaluación, Participación en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Abstract

Results of an instrument of self-assessment put into practice with a group of Primary School students

In this article is showed the results of an instrument of self-assessment put into practice with a group of Primary School students. The purpose of this system of self-assessment is to allow the participation of the students themselves in the process of teaching and learning of mobile handling ability (throwing, catching and bouncing).

The results were obtained from questionnaires of self-assessment designed and prepared for each one of the cycles into which Primary Education is divided (Ureña, 2004).

Key words

Questionnaire self-assessment, Participation in the process of teaching and learning.

Introducción

Esta experiencia de investigación e innovación supone una vía de estudio diferente que propone fundamentalmente la búsqueda de alternativas formativas a la evaluación tradicional en Educación Física en Enseñanza Primaria.

En este sentido la evaluación se convierte en actividad de conocimiento y en acto de aprendizaje. La cuestión básica viene a ser que sólo cuando se asegure el aprendizaje se podrá asegurar la evaluación, *la buena evaluación que*

forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes (Álvarez, 2000).

Condiciones de aplicación y características. Criterios de calidad educativa

Su puesta en marcha precisó las siguientes condiciones de aplicación (López y Jiménez, 1994; López, 1999a):

- Que existiera una gran confianza entre docente y discente.
- Ser extremadamente cuidadoso y respetuoso en nuestras valoraciones, opiniones y afirmaciones.
- Se necesitaba bastante tiempo para ser llevado a cabo, una fuerte y clara decisión y mucha paciencia.

En este sentido, y para dar respuesta a los objetivos, esta propuesta de evaluación formativa y compartida giraba en torno a *tres grandes características* que se resumen en los “*Criterios de Calidad Educativa*” que se pasan a explicar (López, 1999a, 1999b) a continuación:

La *primera característica* hace referencia a la capacidad de que la práctica evaluativa sea formativa y útil. Para ello ha de poseer las siguientes características:

- Que no interfiera ni requiera excesivo tiempo de proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica una *evaluación integrada* en el propio proceso, en vez de una evaluación puntual; así como una evaluación integrada en el proyecto curricular.
- Que esté al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje; y no al revés, como suele ocurrir cuando se enseña para aprobar, cuando la enseñanza sirve para preparar para el examen y/o las pruebas.
- Que esté al servicio del alumno/a (que le sea útil, personal y pedagógicamente), del profesor (aportando información relevante sobre su actuación docente, etc.) y del proceso de enseñanza-aprendizaje que entre los dos llevan a cabo.

La *segunda característica*, establece llevar a cabo una evaluación cualitativa que supone cumplir una serie de presupuestos de partida como son (Álvarez, 1985: 67-72):

- Las decisiones metodológicas poseen un carácter condicional; no existe un “mejor método” sin contar con *el para qué y para quién*.
- Los criterios que sirven de referencia y de base para ejercer esta actividad deben ser de dominio público. Hay que explicitar criterios y procedimientos de evaluación y calificación, definiéndolos de forma clara y previa; el alumno/a debe conocer y entender las razones de justicia y verdad por las que se juzga su actuación y trabajo: La evaluación debe ser ante todo justa y transparente. Hay que explicitar los criterios de valor del profesor/a.

La *última característica* hace referencia a la utilización de una evaluación compartida en donde tanto el profesor/a como el alumno/a debían estar directamente implicados y comprometidos en el proceso y preocuparse más por la descripción, comprensión e interpretación de lo evaluado, que por su medición y predicción. En esta misma línea Álvarez (2000) destaca que si la preocupación del profesor/a en su quehacer diario es ser justo y equitativo en cuestiones de evaluación, el propio sujeto de evaluación deberá participar activamente en el mismo, con la confianza de que nunca el profesor/a actuará en su contra por caminos retorcidos.

A partir de estas características López (1999a, 1999b) establece los siguientes “Criterios de Calidad Educativa” (Criterios de adecuación en López y López, 1996) para garantizar la cientificidad desde la orientación cualitativa:

- *Adecuación*: del proceso e instrumentos de evaluación, desde una triple perspectiva: la primera, adecuación al diseño curricular elaborado (objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación). La segunda, adecuación a las características de los alumnos/as y del contexto en que tiene lugar la enseñanza. Y en tercer lugar, adecuación a los planteamientos pedagógicos del docente.

- *Relevancia*: esto es, su capacidad de proporcionar información útil y significativa a los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar; y coordinado a este criterio el de VERACIDAD, de credibilidad, de dicha información.

- *Formativos*: entendido en el sentido amplio de permitir correcciones y reorientaciones; pero sobre todo entendido como motivador, además de facilitador y generador de aprendizajes.

- *Integración*: en el proceso de enseñanza; tanto desde el punto de vista de su interferencia como desde su realización puntual.

- *Carácter ético*: que abarca una amplia variedad de situaciones y posibilidades. Por concretar en los aspectos más habituales se habla de la no utilización de estos procesos e instrumentos de evaluación como poder, castigo, imposición, engaño o control; así como tener en cuenta la multiplicidad de perspectivas de valor, intereses, etc.

Objetivos del estudio

Una vez conocidas y analizadas las características y condiciones se planteó la finalidad, que consistía en

comprobar hasta que punto este sistema de Autoevaluación cumplía o no los objetivos específicos por los que inicialmente se decidió poner en práctica, así como la vivencia de la misma por parte del docente y alumnado al que iba dirigido (Educación Primaria).

Los objetivos específicos a los que se hacen referencia son:

- Obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre sus protagonistas directos (alumnos/as).
- Fomentar una reflexión sobre el programa de intervención utilizado a partir de las opiniones y sugerencias recogidas.
- Provocar que los alumnos/as asuman su parte de responsabilidad dentro del proceso educativo.
- Llevar a cabo un control de su trabajo y comprobar la eficiencia del mismo mediante una reflexión de su actividad docente teniendo en cuenta las opiniones y sugerencias de los alumnos/as.

Contextualización del estudio y categorías

La presentación, interpretación y aplicación de la información obtenida se muestra con *categorías* y *subcategorías conceptuales* resultantes del análisis de los datos de un Cuestionario Abierto (CA) y logrados mediante los diferentes instrumentos elaborados en la Tesis doctoral “Diseño y evaluación de un programa de intervención para el desarrollo de la habilidad básica de manejo de móviles en Educación Primaria (Ureña, 2004)” y posteriores publicaciones en revistas de educación física. Este análisis demostró el cumplimiento (o no) de la finalidad y de los objetivos anteriormente definidos.

Inicialmente se realizó una *contextualización del estudio* para presentar posteriormente los resultados obtenidos a partir de las diferentes *categorías*. En concreto las categorías y subcategorías para contextualizarlo fueron (López, 1999b):

Nivel educativo en que se desarrolla

Esta experiencia de autoevaluación en Educación Física se llevó a cabo en el Centro Cristo Crucificado de Mula para los cursos 2.º, 4.º y 6.º B de Primaria y durante el curso escolar 2002/2003.

Maestro/a que lo lleva a cabo

A partir de dos subcategorías:

Características personales y profesionales

Hace referencia al contexto humano del docente (a partir de ahora “C” que alude al docente y permite su anonimato) y a su forma de intervención más habitual.

Breve historia profesional

En lo que respecta a esta subcategoría se recogió información, a partir de un Cuestionario Abierto, sobre su formación inicial y permanente referente a las concepciones e ideas sobre Educación Física, y como han ido evolucionando estas a lo largo de su formación inicial y sus años de docencia. (Véase *Cuestionario*)

Contexto

Desarrollado a partir de dos subcategorías:

El centro escolar

Se analizaron los contextos socio – culturales y educativo ya que son determinantes, o las menos condicionantes, en las posibilidades de actuación de C.

Grupos impartidos y horario lectivo

C. impartía Educación Física a los siguientes cursos: 2º, 4º, 5º, 6º A y B de Primaria y una hora de departamento.

Proceso del caso investigado

Dividido en tres subcategorías:

Negociación. Cómo surge el caso

En este caso se va a explicar como se contextualizó y como surge su puesta en marcha. Se situó como primer eslabón la experiencia que se desarrolló en el proyecto de investigación “Mejora del Manejo de Móviles en Educación Primaria” (Ureña, 2002). El principal objetivo de este estudio fue buscar otras alternativas evaluativas en Educación Física en Primaria, acordes con el espíritu educativo de la Reforma (profesor-investigador).

A partir de dicha experiencia C. se mostró muy interesado/a en el planteamiento de este tipo de alternativas de evaluación manifestando su interés por volver a repetir la experiencia. C. afirmó que, en un principio, le resultó algo complejo la parte relativa a la investigación y su utilidad. Pero en unas sesiones todo estuvo claro. Este cambio se vio facilitado por cursar ese mismo año la asignatura de Bases Metodológicas en la Universidad, junto con la de enseñanza de la actividad física y el deporte.

CUESTIONARIO ABIERTO AL PROFESOR/A PARA EL ESTUDIO DE CASOS (López, 1999b)

Para la elaboración del estudio es fundamental desarrollar los siguientes apartados y así poder contextualizarlo. Es importante que los desarrollos de la forma más sincera y completa posible.

Están garantizadas las condiciones de anonimato, confidencialidad, no acceso a la información de otras personas, y revisión contigo del informe antes de su elaboración definitiva. Si crees que debemos fijar más condiciones no tienes más que comentármelo. Gracias por tu ayuda.

1. CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE

- 1.1. Historia profesional (No sólo formación inicial y lugares en que ha impartido docencia, sino también – y sobre todo – concepciones e ideas sobre Educación Física, y como han ido evolucionando estas a lo largo de su formación inicial y sus años de docencia).
- 1.2. Características personales (sobre todo las que inciden más en la enseñanza de la EF).

2. CENTRO ESCOLAR

- 2.1. Características del centro (o centros) en los que llevó a cabo la experiencia de autoevaluación.
- 2.2. Grupos a los que se impartía clase. Horario docente. Características de los grupos en que se lleva a cabo la experiencia.

3. LA EXPERIENCIA DE AUTOEVALUACIÓN

- 3.1. Cómo surge.
- 3.2. Finalidades. Qué se pretende; qué se busca.
- 3.3. Técnicas e instrumentos utilizados.

4. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

- 4.1. Resultados.
- 4.2. Problemáticas surgidas. Cómo se solucionan.
- 4.3. Ventajas e inconvenientes.
- 4.4. Conclusiones.

5. OTRAS...

▲ Cuestionario

Problemas a investigar y fines del estudio

Uno de los problemas principales –*si no el principal*– fue la posibilidad de utilizar una experiencia de Autoevaluación en Educación Física en Enseñanza Primaria. Concretamente, las dudas que surgieron en torno a la aplicación de este tipo de evaluación fueron, la edad de los alumnos/as y su grado de madurez, factores de gran relevancia en la adecuación de este tipo de propuesta. Con respecto a esta cuestión se tuvo en cuenta la siguiente consideración de Blázquez (1990): “(...) *nos quejamos de la falta de capacidad de nuestros alumnos/as para valorar, enjuiciar, elegir y tomar decisiones; pero, ¿nos hemos preocupado de que esta capacidad se desarrollara?*” (p. 55).

Bajo este planteamiento y situando el acento en la familiarización y toma de contacto con el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica surgió nuestra propuesta. De cualquier forma el interés se centró no tanto en los resultados obtenidos, y sí en estimular la reflexión y la investigación de los maestros/as en el proceso evaluati-

vo, a la vez que se hacía partícipe al alumno/a en dicho proceso.

Tras analizar el problema a investigar los fines del estudio fueron:

- Provocar que los alumnos/as asumieran su parte de responsabilidad dentro del proceso evaluativo.
- Generar en el alumnado procesos de reflexión y comprensión de sus prácticas de aprendizaje.
- Buscar de forma progresiva la autonomía del alumnado.

En lo referente a los propósitos por utilizar una investigación colaborativa o cooperativa los objetivos fueron los siguientes:

- Fomentar la participación de todos los miembros en el proceso de investigación.
- Comprobar si es posible y significativo utilizar este sistema innovador de evaluación.

Calificación total alumnos 1 ^{er} Ciclo (24)				
N(24)	Mala	Regular	Buena	Muy buena
Alumno	0 (0%)	0 (0%)	7 (29,2%)	17 (70,8%)
Maestro	0 (0%)	1 (4,2%)	1 (4,2%)	22 (91,6%)

Tabla 1
Porcentajes de calificación de los alumnos del Primer ciclo.

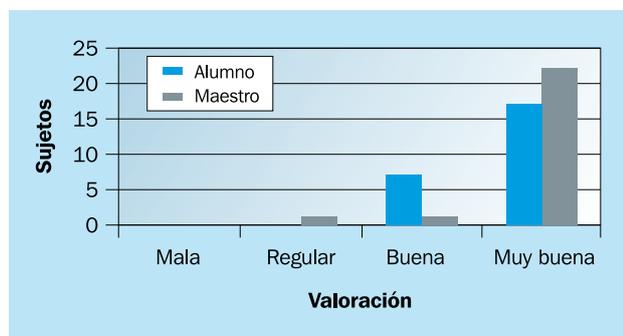


Figura 1
Calificación de los alumnos del Primer ciclo.

Calificación total alumnos 2.º Ciclo (24)				
N(24)	Mala	Regular	Buena	Muy buena
Alumno	0 (0%)	6 (25%)	10 (41,7%)	8 (33,3%)
Maestro	0 (0%)	0 (0%)	5 (20,8%)	19 (79,2%)

Tabla 2
Porcentajes de calificación de los alumnos del Segundo ciclo.

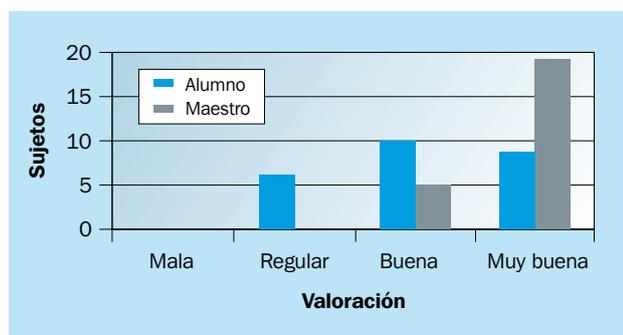


Figura 2
Calificación de los alumnos del Segundo ciclo.

Instrumentos utilizados

Después de contextualizar el estudio se confeccionó una propuesta de evaluación utilizando una ficha para el primer ciclo y un cuestionario de Autoevaluación para el segundo y tercer ciclo. Además, al final de este cuestionario, se invitaba al alumno/a a escribir una especie de “carta” al maestro/a en donde debía expresar, con la mayor sinceridad y confianza posible, como creía que se habían desarrollado las sesiones y si pensaba que se podía incluir o eliminar otras actividades. Con la utilización de este instrumento se pretendió, *de forma general*, hacer partícipe al alumno/a en su proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación del mismo, comprobar la fiabilidad del instrumento en cuanto a los diferentes aspectos evaluados y a las auto-calificaciones y calificaciones al maestro/a y las ventajas e inconvenientes a la hora de obtener información significativa para la evaluación del maestro/a y del proceso enseñanza-aprendizaje.

De forma específica se pretendió, para el *primer ciclo*, crear un hábito para que evalúen sus propios aprendizajes, pero sobre todo, que reflexionen sobre el trabajo que realizan. Para el *segundo ciclo* sentar las bases para reflexionar y ser críticos en el trabajo que se realizó. Y para el *tercer ciclo* buscar la autonomía del alumno/a y desarrollar y mejorar la capacidad para reflexionar y ser críticos sobre el trabajo realizado.

Valoración de la experiencia

A partir de dos subcategorías:

Resultados de los cuestionarios de Autoevaluación

Tras la revisión realizada en torno a la adecuación de este instrumento de evaluación en la Enseñanza Primaria se decidió utilizar una ficha de Autoevaluación y evaluación al maestro/a para el primer ciclo y un cuestionario para el segundo y tercer ciclo con una escala numérica con la siguiente valoración 1= mala, 2= regular, 3= buena y 4= muy buena (Ureña, 2002, 2004).

En el *primer ciclo* se puede observar que los alumnos/as califican tanto su trabajo como el efectuado por el maestro/a de forma muy positiva (*tabla 1 y figura 1*).

Se piensa que estos resultados fueron debidos al periodo evolutivo en el que se encuentran los alumnos/as, ya que, aunque en el segundo curso de este ciclo, surge en el alumno/a *el pensamiento lógico concreto*, es decir, el paso de “su mundo” al mundo de los otros, aparece lo real (sólo es real lo que toca), surge la sociabilidad,

tiene relevancia especial la memoria, la imaginación y la sensibilidad etc., aún no está del todo desarrollado y consolidado.

En lo que se refiere al *segundo ciclo* se puede comprobar como los alumnos/as califican mejor el trabajo que realizó el maestro/a que el propio (tabla 2 y figura 2).

Se cree que la razón de esta mejor valoración al trabajo del maestro/a obedece a que en este ciclo juega un papel muy importante y primordial el maestro/a, con quién tratan de identificarse. Al ser un periodo donde poseen mayor objetividad intelectual son capaces de reflexionar y analizar sobre lo realizado. Tienen una conciencia más clara para distinguir lo que está bien y de lo que no lo está, desarrollando además el sentido de responsabilidad y justicia, muy importantes para reflexionar sobre lo que han realizado.

Con respecto al *tercer ciclo* se observa como los alumnos/as califican mejor el trabajo que realizó el maestro/a que el suyo en la valoración de muy bueno de manera mas significativa que en el ciclo anterior (tabla 3 y figura 3).

Se cree que la razón de la valoración dada al maestro/a fue porque, aunque en este ciclo disminuye el prestigio sobre él, permanece todavía su cariño. De cualquier forma necesitan comprobarlo todo, por lo que tienen en cuenta todas las conductas y actuaciones del maestro/a. Si hay algo que no les parece justo, lo discuten y no lo aceptan. De igual forma, es un buen momento para desarrollar la capacidad de reflexión y valoración de lo que realizan.

Los alumnos/as del *segundo y tercer ciclo*, además de realizar la autocalificación y calificación del maestro/a fueron sometidos a un cuestionario e informe final donde valoraban el grado de la habilidad que habían alcanzado tras realizar el programa de intervención para la mejora de la habilidad básica de manejo de móviles (lanzamientos, recepciones y botes).

El cuestionario estaba compuesto por catorce preguntas:

- Cuatro preguntas relacionadas con la habilidad básica: lanzamiento.
- Siete preguntas relacionadas con la habilidad básica: bote.
- Cuatro preguntas relacionadas con la habilidad básica: recepción.

Los resultados obtenidos se presentan en las tablas 4 y 5 y figuras 4 a 9, donde se realiza un estudio descrip-

Calificación total alumnos 3.º Ciclo (27)				
N(27)	Mala	Regular	Buena	Muy buena
Alumno	0 (0%)	4 (14,8%)	21 (77,8%)	2 (7,4%)
Maestro	0 (0%)	1 (3,7%)	12 (44,4%)	14 (51,9%)

Tabla 3

Porcentajes de calificación de los alumnos del Tercer ciclo.

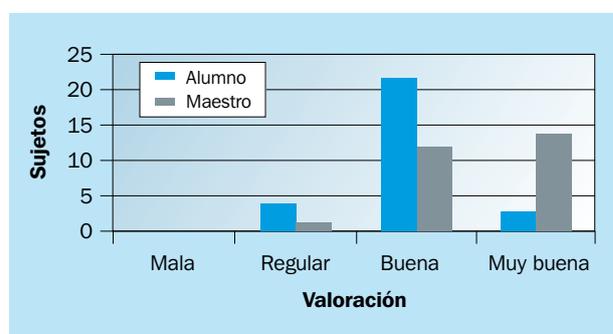


Figura 3

Calificación de los alumnos del Tercer ciclo.

tivo y se expresan los porcentajes de consecución dados por los alumnos/as sobre el trabajo realizado para cada una de las habilidades trabajadas.

Situándonos en la *habilidad de lanzar*, golpear, etc. se puede comprobar que, tanto en el segundo como en el tercer ciclo, las puntuaciones más bajas se corresponden a la realización de esta habilidad cuando se trataba de lanzar con la mano no dominante siendo la puntuación mas frecuente “a veces” (tablas 4 y 5 y figuras 4 y 7).

En cuanto a la *habilidad bote* se observa que, en segundo ciclo, son las tareas de bote con mano no dominante y bote con ojos cerrados –mano dominante y no dominante– las más bajas, siendo la puntuación “a veces” la más frecuente, en cuanto a mano no dominante, y “a veces” y “no” en las tareas de ojos cerrados (mano dominante y no dominante). En tercer ciclo la valoración de tareas de bote con mano no dominante obtienen puntuaciones diferentes, siendo la puntuación “si” la más frecuente. Cuando se trataba de puntuar las tareas de bote de balón con ojos cerrados los resultados fueron análogos al ciclo anterior, siendo las puntuaciones algo más altas tanto en la valoración “si” como en “a veces” (tablas 4 y 5 y figuras 5 y 8).

Preguntas	Sí	No	A veces	
Autoevaluación de la habilidad: Lanzamiento	1. Lanzar, golpear, etc., mano dominante móviles.	16 (66,7%)	0 (0%)	8 (33,3%)
	2. Lanzar, golpear, etc., mano no dominante móviles.	6 (25%)	1 (4,1%)	17 (70,9%)
	3. Adelantas la pierna contraria al brazo de lanzamiento.	15 (62,5%)	0 (0%)	9 (37,5%)
	4. Lanzas, golpeas, etc., correctamente en juegos.	15 (62,5%)	0 (0%)	9 (37,5%)
Autoevaluación de la habilidad: Bote	1. Botar con dos manos.	20 (83,3%)	0 (0%)	4 (16,7%)
	2. Botar con mano dominante.	23 (95,9%)	0 (0%)	1 (4,1%)
	3. Botar con mano no dominante.	11 (45,9%)	0 (0%)	13 (54,1%)
	4. Botar con mano dominante/ojos cerrados.	5 (20,8%)	3 (12,5%)	16 (66,6%)
	5. Botar con mano no dominante/ojos cerrados.	2 (8,3%)	9 (37,5%)	13 (54,2%)
	6. Botar con una y otra mano.	21 (87,5%)	0 (0%)	3 (12,5%)
	7. Botar en juegos.	24 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Autoevaluación de la habilidad: Recepción	1. Recibir el balón con las dos manos.	24 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
	2. Recibir el balón con la mano dominante.	10 (41,7%)	1 (4,1%)	13 (54,2%)
	3. Recibir el balón con la mano no dominante.	1 (4,1%)	9 (37,5%)	14 (58,3%)
	4. Recepcionar correctamente en juegos.	16 (66,7%)	0 (0%)	8 (33,3%)

Tabla 4
Autoevaluación de las habilidades básicas: Lanzamiento, Bote y Recepción en el Segundo ciclo.

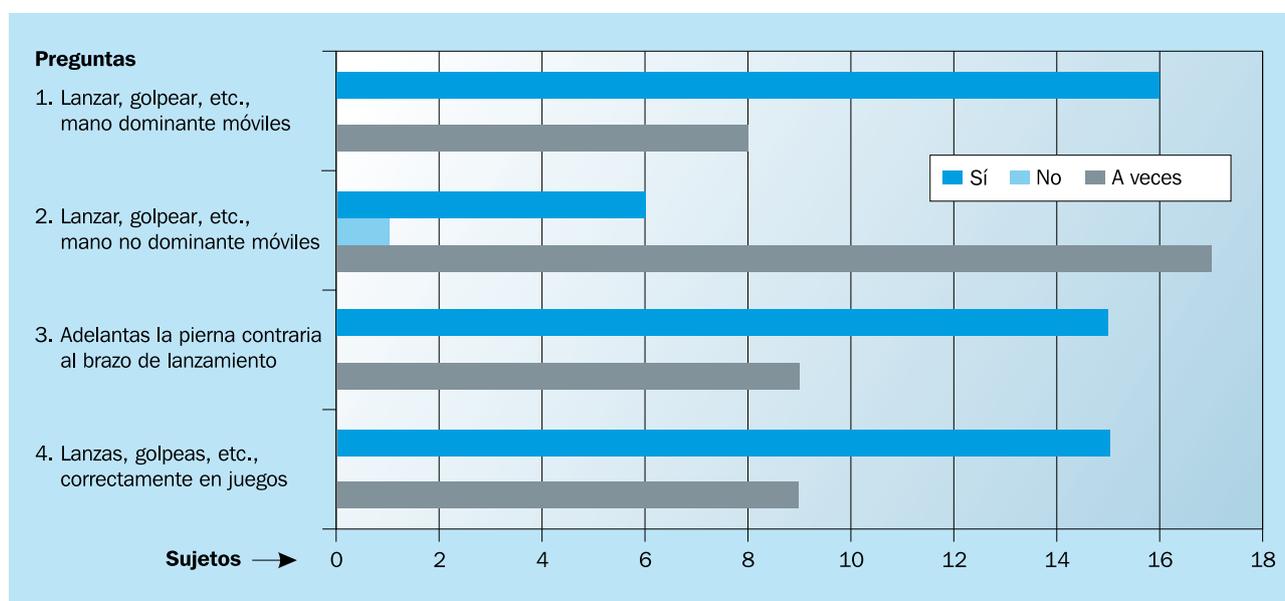


Figura 4
Autoevaluación de la habilidad básica Lanzamiento en el Segundo ciclo.

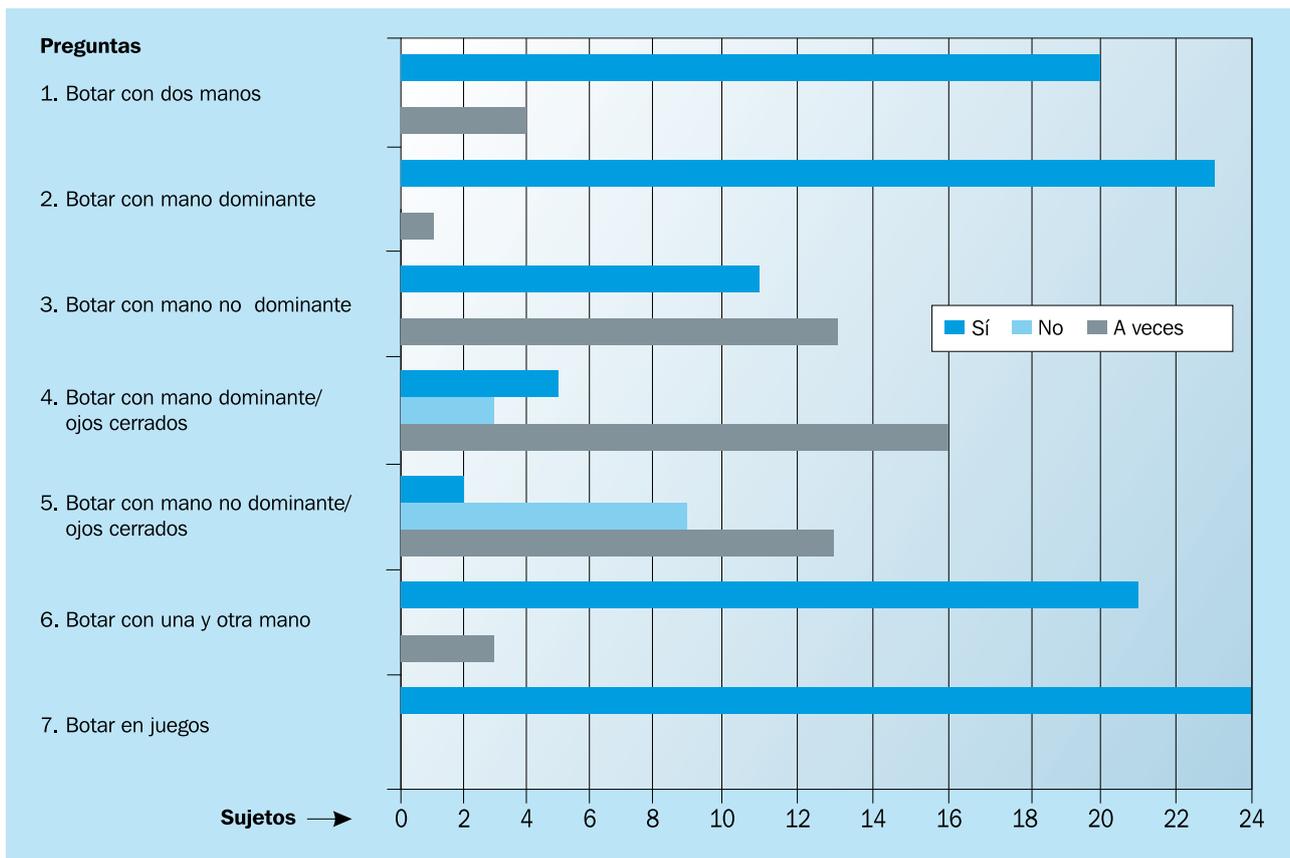


Figura 5
Autoevaluación de la habilidad básica Bote en el Segundo ciclo.

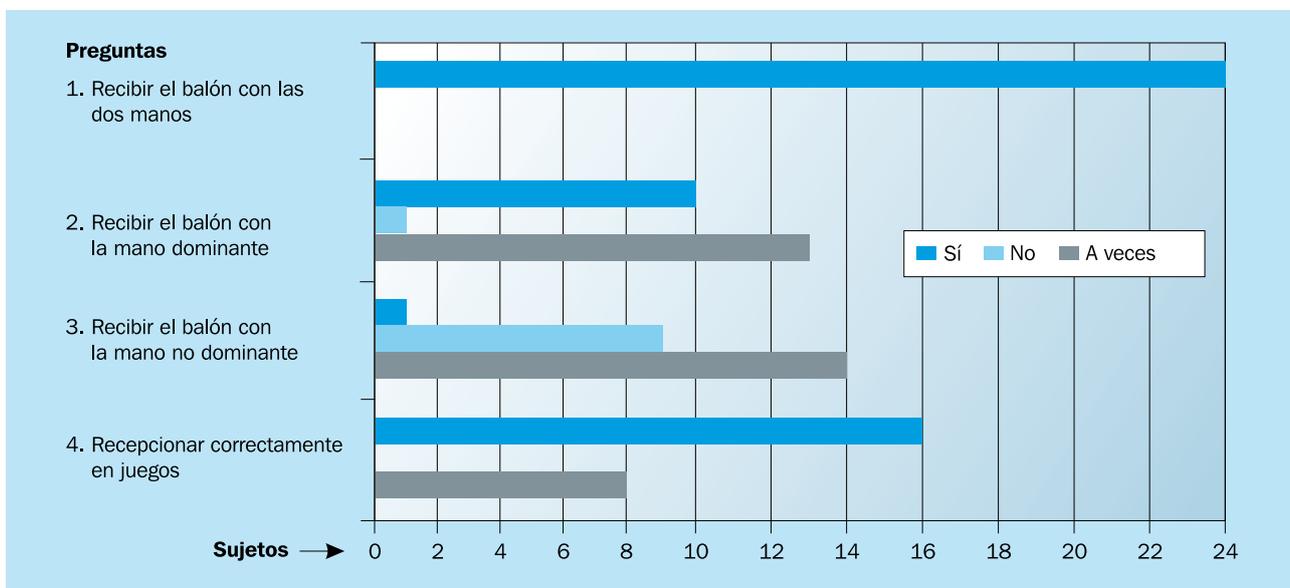


Figura 6
Autoevaluación de la habilidad básica Recepción en el Segundo ciclo.

Preguntas	Sí	No	A veces	
Autoevaluación de la habilidad: Lanzamiento	1. Lanzar, golpear, etc mano dominante móviles.	25 (92,6%)	0 (0%)	2 (7,4%)
	2. Lanzar, golpear, etc. mano no dominante móviles.	4 (14,8%)	0 (0%)	23 (85,2%)
	3. Adelantas la pierna contraria al brazo lanzamiento	22 (81,5%)	1 (3,7%)	4 (14,8%)
	4. Lanzas, golpeas, etc. correctamente en juegos.	10 (37%)	1 (3,7%)	16 (59,3%)
Autoevaluación de la habilidad: Bote	1. Botar con dos manos.	22 (81,5%)	0 (0%)	5 (18,5%)
	2. Botar con mano dominante.	26 (96,3%)	0 (0%)	1 (3,7%)
	3. Botar con mano no dominante.	20 (74,1%)	0 (0%)	7 (25,9%)
	4. Botar con mano dominante/ojos cerrados.	12 (44,4%)	2 (7,4%)	13 (48,2%)
	5. Botar con mano no dominante/ojos cerrados.	4 (14,8%)	5 (18,5%)	18 (66,7%)
	6. Botar con una y otra mano.	25 (92,6%)	1 (3,7%)	1 (3,7%)
	7. Botar en juegos.	22 (81,5%)	0 (0%)	5 (18,5%)
Autoevaluación de la habilidad: Recepción	1. Recibir el balón con las dos manos.	26 (96,3%)	0 (0%)	1 (3,7%)
	2. Recibir el balón con la mano dominante.	18 (66,7%)	0 (0%)	9 (33,3%)
	3. Recibir el balón con la mano no dominante.	5 (18,5%)	1 (3,7%)	21 (77,8%)
	4. Recepcionar correctamente en juegos.	14 (51,9%)	1 (3,7%)	12 (44,4%)

Tabla 5

Autoevaluación de las habilidades básicas: Lanzamiento, Bote y Recepción en el Tercer ciclo.

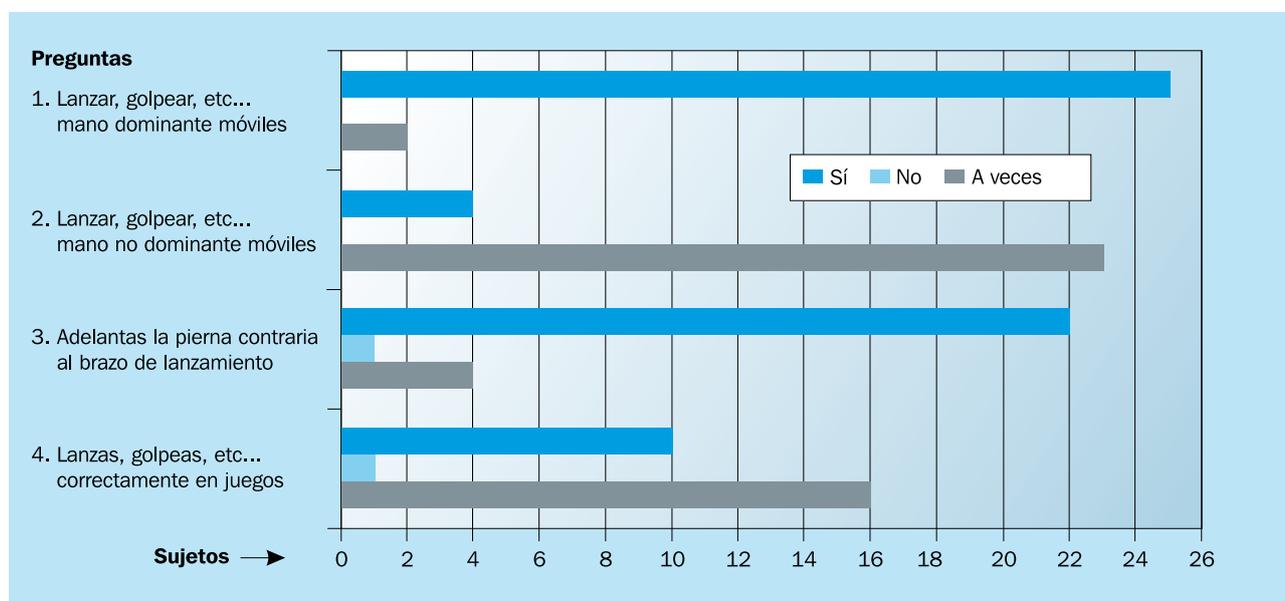


Figura 7

Autoevaluación de la habilidad básica Lanzamiento en el Tercer ciclo.

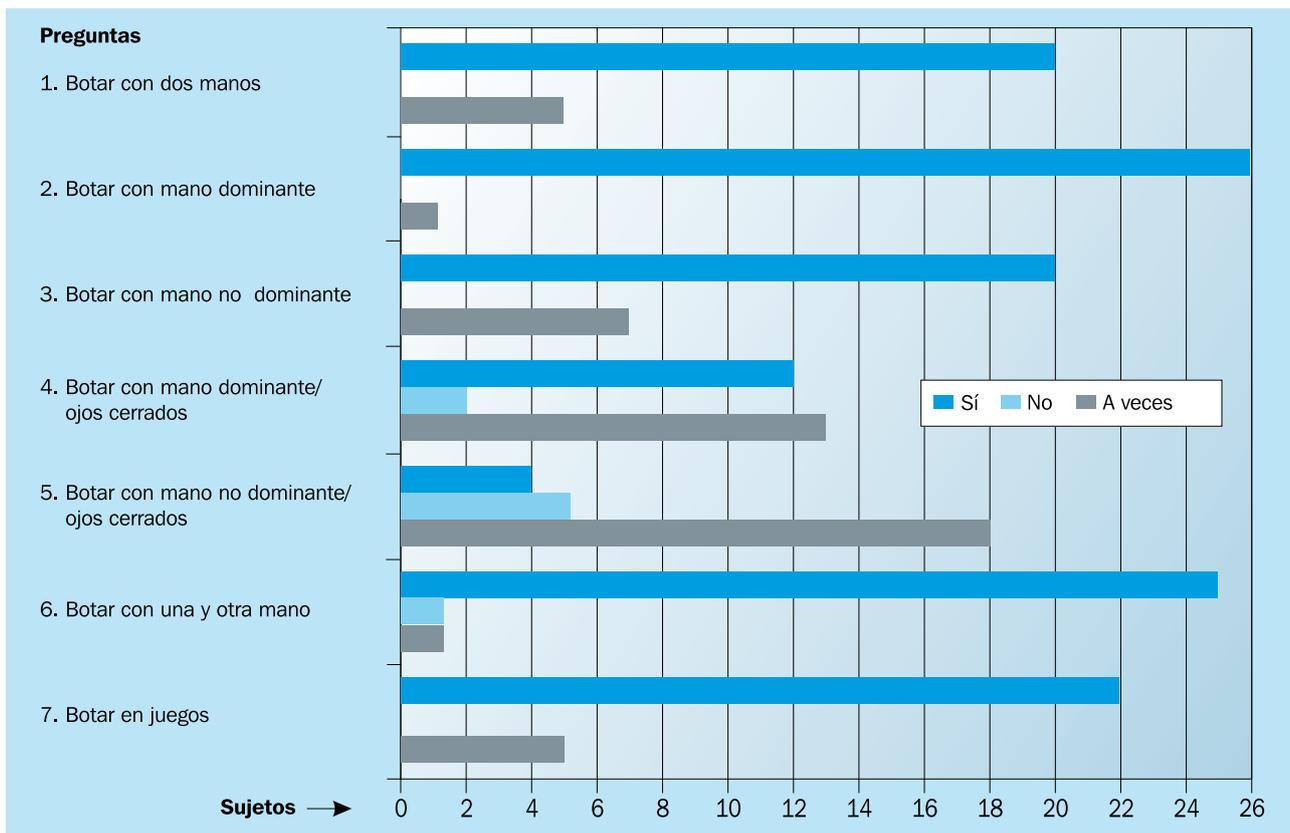


Figura 8
Autoevaluación de la habilidad básica Bote en el Tercer ciclo.

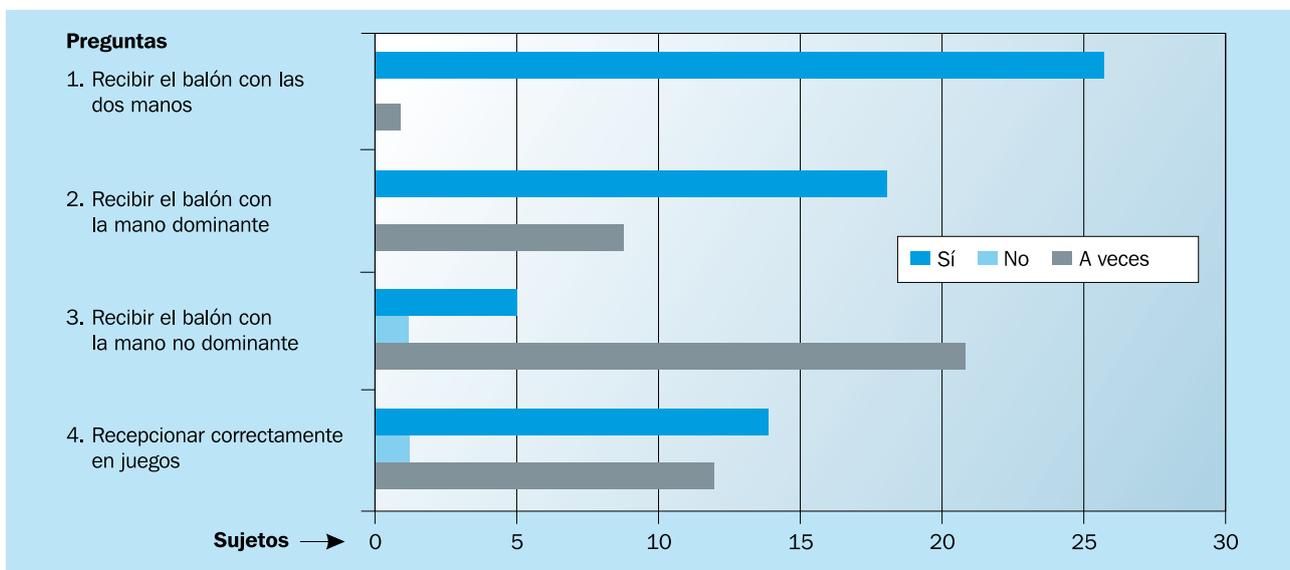


Figura 9
Autoevaluación de la habilidad básica Recepción en el Tercer ciclo.

La *habilidad recepción* se analizó por medio de los resultados presentados en las tablas 4 y 5 y figuras 6 y 9. De ellos, y tanto para el segundo como el tercer ciclo, se destaca la puntuación obtenida en tareas en las que la recepción era con una mano, siendo más bajas si se trataba de recepciones con mano no dominante. En cuanto a la recepción en situaciones jugadas se obtienen resultados similares a la habilidad lanzamiento.

Proceso de puesta en práctica e investigación (ventajas e inconvenientes) y valoración general de la experiencia

De acuerdo con el planteamiento expuesto, relativo a poner en práctica una breve experiencia sobre el estudio y evaluación de un sistema diferente e innovador de evaluación en la Etapa de Primaria y de naturaleza cualitativa, se garantiza que este sistema de evaluación sí es posible llevar a la práctica. Esta afirmación se puede comprobar en diferentes estudios (Blández 1995, 2000; López, 1999b; López, Gonzáles & Barba, 2005), pero sobre todo, por nuestra experiencia práctica real mediante esta investigación.

No obstante se cree interesante llamar la atención sobre el hecho de que, una de las claves más importantes para que este sistema tenga aplicación y utilidad, es la finalidad con la que se pone en práctica. En nuestro caso fue crear la base y el conocimiento para ir alcanzado un hábito en el uso de este sistema de evaluación, así como la búsqueda de una autonomía y reflexión sobre lo que realizaba el alumno/a en las clases de educación física. Concretando, en primer ciclo la intención con esta propuesta fue presentarles actividades basadas en la observación de sí mismos y de otras personas como fue el caso de su maestro/a, y que empezaran a desarrollar un hábito en cuanto a la evaluación del trabajo realizado. Otra de las razones de exponerles a este tipo de valoración fue porque éstos disponen evolutivamente de la capacidad de valorar y responsabilizarse de los hechos que realizan. Además son capaces de distinguir lo que está bien y lo que está mal por sí mismos.

Con respecto a segundo y tercer ciclo, y ya que el alumno/a es capaz de reflexionar, se plantearon actividades de enseñanza - aprendizaje para que “*pensase*” y tuviera que resolver conflictos. Se trasladan estas consideraciones didácticas para sentar las bases en el desarrollo de la capacidad de reflexión y crítica sobre el trabajo realizado.

Para concluir, se presentan las ventajas e inconvenientes que pueden aparecer. Una de las grandes ven-

tajas de este sistema es su *carácter formativo* orientado a la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje que tienen lugar, así como la valoración de todos los implicados en el mismo. Además el desarrollo de estos procesos de evaluación han resultado ser muy motivantes y atrayentes para todos sus protagonistas (docentes y discentes).

Por otra parte ha permitido *al maestro/a* tener una *información complementaria* sobre el proceso enseñanza y aprendizaje a partir de los protagonistas directos (alumnos/as), y así poder contrastar sus evaluaciones con ellos. Con respecto al *alumnado* le ha posibilitado realizar un *autoconocimiento de sus aprendizajes*, intereses, gustos, preferencias, etc.

Para finalizar este bloque de ventajas se piensa que, con la correcta utilización de este sistema, se favorece el *desarrollo de una autonomía* cada vez mayor y mejor. Así mismo, se provoca que los alumno/as asuman su parte de responsabilidad dentro del proceso educativo y evaluativo.

Entre los *inconvenientes* que se pueden apuntar en su utilización, se acentúan *la edad y grado de madurez* de este alumnado (sobre todo del primer y segundo ciclo), ya que son dos factores que tienen gran relevancia para propuestas de autoevaluación. De cualquier forma se cree que este inconveniente deja de serlo cuando se adapta a los sujetos a los que se aplica.

Otro de los inconvenientes que puede surgir, es que el alumno/a se puede acostumbrar a este tipo de evaluaciones y no exprese lo que realmente piensa o sienta, y acabe por poner siempre valoraciones muy positivas por simple rutina.

Por último, y con respecto a la información que se ha obtenido de los informes (“*carta a un amigo*”), se entiende que ha sido útil ya que el alumno/a nos da a conocer de forma más exacta e individualizada las preferencias y gustos de las actividades propuestas. Y no se le quita valor a estos datos puesto que es importante conocer sus preferencias para conseguir que el alumno/a esté motivado e interesado en el trabajo que realiza.

Bibliografía

- Álvarez, J.M. (1985). *Didáctica, curriculum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. (2ª ed.). Barcelona: Alamex.
- Álvarez, J.M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morak.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en educación física*. (1ª ed.). Barcelona: Inde.
- Blández, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en Educación Física*. Barcelona: Inde.

- Blández, J.(2000). *Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Barcelona: Inde.
- López, V.M. & Jiménez, B. (1994). “Una experiencia de autoevaluación en educación física”, *Revista Española de Educación Física y Deporte*, (4), 30-35.
- López, V.M. & López, E. M. (1996). “Patologías evaluativas en educación física”, *Revista Española de Educación Física y Deporte*, (63), 9-12.
- López, V. M. (1999a). *Educación física. Evaluación y reforma*. Sevilla: Diagonal.
- López, V.M.(1999b). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación profesorado*. Valladolid: Universidad Valladolid.
- López, V.M. (2004). “La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la Autoevaluación y la evaluación compartida”. EN A. Fraile (Coord). *Didáctica de la educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 65-287). Madrid: biblioteca nueva.
- López, V.M., Gonzáles, M. & Barba, J.J. (2005). “La participación del alumno en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida”. *Tándem*, (17), 21-37.
- Ureña, N.(2002). “Manejo de móviles en Educación Primaria”. *Proyecto de Investigación*. Murcia: UCAM.
- Ureña, N., Ureña, F., & Velandrino, A. (2003). *Diseño y evaluación de un programa de intervención en el manejo de móviles en Educación Primaria*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Ureña, N. (2004). Diseño y evaluación de un programa de intervención para el desarrollo de la habilidad básica de manejo de móviles en Educación Primaria. *Tesis doctoral no publicada*. Murcia: UCAM.