

El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado*

The thought of the teachers in physical education before the transfer of responsibility in the evaluation of the student

José Antonio **Vera Lacárcel**
Juan Antonio **Moreno Murcia**

Universidad de Murcia

E-mail: morenomu@um.es

Resumen:

Este estudio se centró en indagar en el pensamiento del profesorado que impartía el área de educación física en enseñanza primaria acerca de la utilización de estrategias de cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. Para ello, se entrevistaron a 10 maestros y 8 maestras, de edades comprendidas entre los 31 y los 38 años, con una experiencia mínima de 7 años de docencia en el área. Las entrevistas tuvieron una duración entre 40 y 45 minutos. Los resultados mostraron que la cesión de responsabilidad se percibía como la posibilidad de que el alumnado valoraba su progreso y mejoraba el conocimiento de sus habilidades físicas. Sin embargo, la desconfianza en los criterios del alumnado para realizar juicios de sus capacidades, la creencia de que la subjetividad contaminaba las valoraciones en el aprendizaje de las habilidades físicas, y la sensación de que un exceso de autonomía dificultaba el control del aula, se convirtieron en barreras que dificultaban la puesta en práctica de las estrategias y la planificación de tareas orientadas con tal fin.

Palabras clave: cesión de responsabilidad, evaluación, autonomía, creencias.

Abstract:

This study was focused on investigating the teacher's thought that taught physical education in primary education about the use of strategy for transferring responsibility in the pupil's evaluation. So that, it was interviewed to 10 men teachers and 8 women teachers, aged between 31 and 38 years, with an experience of 7 years teaching in physical education at least. The interview lasted between 40 and 45 minutes. The transfer of responsibility is presented like the chance of assessing the pupil's preview and improving the knowledge of their physicals abilities. Nevertheless, the distrust in the pupils for giving view about their capacities, the belief that the subjectivity prejudicing the assessment learning of the physicals abilities and the feeling that too much autonomy made the control of classroom difficult, became in limits for putting the strategies through and the planning of task with this purpose.

Key words: transfer of responsibility, evaluation, autonomy, beliefs.

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

La posibilidad de proporcionar a los alumnos situaciones en el aula de educación física donde puedan elegir las tareas de aprendizaje, incrementando la autonomía en la toma de decisiones, sitúa al profesorado ante un modelo educativo innovador. Numerosas investigaciones (Bagnano y Griffin, 2001; Deci y Ryan, 1985; Hassandra, Goudas, y Chroni, 2003; Goudas, Dermitzaki, y Bagiatis, 2000; Miserandino, 1996; Prusak, Treasure, Darst, y Pangrazi, 2004; Wallhead y Ntoumanis, 2004; Ward, 2006) han apuntado hacia la autonomía del alumnado como la responsable de un aumento en la motivación intrínseca, el interés y la satisfacción por participar en actividades físicas. Este conocimiento teórico se enfrenta al conocimiento práctico en la puesta en acción del currículo, y en este sentido, es donde el pensamiento del maestro en educación física resulta de particular interés para vislumbrar las barreras que las creencias implícitas del docente tienen en la aplicación al aula de estrategias de cesión de responsabilidad en las fases de impacto curricular.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de una evaluación donde se ceda responsabilidad al alumnado enfrenta el intercambio de calificaciones con conductas nacidas de las relaciones de poder en las interacciones profesorado-alumnado, que mediatizan la participación activa, y el acceso al conocimiento personal. El docente considera el control del aula como el centro de la efectividad de la enseñanza y necesita de la seguridad que proporciona el control para desarrollar la habilidad en el alumnado. Parece difícil pensar, que un profesorado formado en la evaluación hegemónica tradicional plantee la innovación, si el modelo de formación al que se vio sujeto no le permite adoptar una posición crítica. A este respecto, Fraile (2005) señalaba la necesidad de adoptar un modelo educativo que nos capacite para escuchar y responder a un nuevo alumnado, utilizando estrategias sociocríticas que fomenten nuevos hábitos entre los escolares, y Perrenoud (2004) manifestaba la necesidad de que los docentes utilicen la investigación proveniente de las preguntas que se plantean y las miradas personales y sociales para mostrar interés por desvelar lo oculto, sospechar lo inconfesable, establecer conexiones que no saltan a la vista y reconstruir las coherencias sistemáticas del desorden aparente.

En la búsqueda de modelos que persigan la calidad de la enseñanza, el acercamiento al pensamiento docente mediante el discurso de las creencias, la reflexión sobre el conocimiento de los elementos curriculares con los que se trabaja a diario y el repaso al proceso de aprendizaje profesional que nos hace reproducir las prácticas evaluadoras a las que el profesorado fue sometido, supone una cuestión trascendental. En este sentido, Lowyck (1988) afirmaba que el profesor reduce la complejidad de su trabajo usando muchas conductas no reflexivas, lo que nos lleva a revisar la relación entre pensamiento y rutinas.

Mientras, García Jiménez (1988) planteaba la falta de criterios objetivos para evaluar y señalaba al dominio de las técnicas de evaluación, necesario para incrementar la habilidad del docente y favorecer el desarrollo personal del alumnado.

La rutina de la evaluación encubre la falta de autonomía de un profesorado que coloca su capacidad reflexiva al servicio de la perpetuación del orden social existente y que olvida que el sentido de la evaluación se encuentra en el fin de la educación, entendida como autorrealización de la persona (Barrio, 2000). En todo este proceso de participación del alumnado en la evaluación, la negociación ocupa una posición destacada. La planificación de estrategias dirigidas a que el alumnado invente actividades que estimulen el interés y el pensamiento y expresen opiniones consecuentes, pasa por la incomodidad del proceso negociador, la revisión de los procesos de cambio y la valentía al experimentalismo. La negociación del currículo permite integrar en la enseñanza pensamiento y sentimiento. La educación de las emociones del alumnado, como parte integrante de los contenidos de enseñanza, debe permitir que la evaluación de la instrucción progrese desde la tarea de instruir, proporcionando conocimientos, a la de instruirse, adquiriendo conocimientos. Como señalaban Hernández y Sancho (1994) la insistencia en la cuestiones cognitivas no significa dejar de lado el papel de las vivencias afectivas y de las relaciones sociales en las interrelaciones de enseñanza y aprendizaje, ya que son imposibles de deslindar. En todo este proceso de choque ideológico, nos interesa conocer las preocupaciones, las incertidumbres, las creencias acerca de la cesión de responsabilidad al alumnado para que participe en la evaluación a través de la autonomía en la toma de decisiones.

En este sentido, Vera y Moreno (2007) encontraron en alumnado de tercer ciclo de primaria que una gran mayoría no estaban interesados en participar en la evaluación de sus habilidades físicas, y percibían que desempeñaban un papel en la evaluación poco participativo, lo que se relacionaba con una falta de valoración de la cesión de responsabilidad. Mientras, el alumnado que pensaba que podía colaborar en una actividad propia del maestro, valoraba positivamente la cesión de responsabilidad y la percepción del papel participativo que tenían en la evaluación.

Las creencias del maestro como educador describen un perfil diferente en lo que al tratamiento de la responsabilidad se refiere. Como plantea Bills (1981), quienes estimulan el trabajo del alumnado y le ayudan a ser responsable de sí mismo, abriendo la planificación a los estudiantes, desarrollan el autoconcepto, mientras que ejercer una evaluación rígida, decidiendo en solitario los objetivos y tareas de aprendizaje y cuidando que el alumnado sea responsable en su cumplimiento, relaciona el estilo del profesor con la disminución de la motivación intrínseca y las autovaloraciones del alumnado (Deci y Ryan, 1985).

Así, el estilo docente es un elemento importante para que el alumnado valore la cesión de responsabilidad, pues en la relación del profesorado como persona significativa, reside buena parte del valor que éstos perciben para asumir la responsabilidad de sus evaluaciones. Por otro lado, los efectos de las

expectativas del profesorado sobre la capacidad de asumir decisiones responsablemente por el alumnado dependen de igual manera del grado en que el profesorado sea persona significativa para éstos. De este modo, las percepciones sobre la cesión de responsabilidad se forman en el alumnado a partir de la concepción de la enseñanza del docente. Como expone Machargo (1991), en la enseñanza primaria, donde todavía el alumnado no es capaz de objetivar la credibilidad del maestro, las expectativas se comunican de forma indirecta.

A este respecto, no parece adecuado que el alumnado escape a la oportunidad de conocerse a través de una autoevaluación que de paso a la evaluación compartida. A pesar de que esta circunstancia no se presenta exenta de problemas, desde las creencias del docente, a la dificultad en el aprendizaje de la aceptación de responsabilidades, como Dewey (1989) expuso, la mente tiende a rehuir lo que es molesto, y por ende, a alejarse del conocimiento adecuado de lo especialmente perjudicial.

Para Montero (2001), la formación del profesorado en estrategias orientadas a facilitar la autonomía responsable, son aquellas que se dan en las actividades de planificación y evaluación pues son las más susceptibles de ser consideradas como ocasiones en la elaboración del conocimiento sobre la enseñanza de los profesores. Por tanto, el objetivo de la investigación pretendió profundizar en el pensamiento del maestro en educación física acerca de la cesión de responsabilidad en la evaluación y ello nos llevó a indagar en el enfoque personal, tratando de averiguar si el pensamiento del maestro giraba en torno a la idea de cesión de la responsabilidad, a las estrategias que se aplicaban con tal fin y a la utilización de técnicas para su puesta en funcionamiento.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Los participantes en la investigación fueron 18 maestros/as de la Región de Murcia especialistas en educación física que impartían el tercer ciclo de enseñanza primaria. 10 de ellos de sexo masculino y 8 femenino. Las edades estaban comprendidas entre 31 y los 38 años. 15 fueron miembros del profesorado de la primera promoción de especialistas en educación física por la escuela universitaria de magisterio y tres adquirieron la especialidad a través de los cursos de especialización propuestos por la Consejería de Educación. La experiencia en el cuerpo de maestros oscilaba entre los 7 y los 13 años, que correspondía en su gran mayoría a docencia en el área de educación física.

Diseño de la investigación

La pretensión de dirigir la investigación hacia el pensamiento del maestro, nos hizo dirigirnos al diseño cualitativo mediante el uso de la entrevista. Como exponen Taylor y Bogdan (1996), la elección del método vino determinada por los intereses de la investigación y las limitaciones prácticas a las que se enfrentaba el investigador. No podíamos tener acceso a un escenario que nos

proporcionara la observación directa de todo el profesorado seleccionado a lo largo del curso escolar. Así, renunciamos a realizar una triangulación de los datos a partir de diferentes fuentes de información. La observación participante de las sesiones de cada docente no nos garantizaba que no existiera discrepancia entre lo que hacían y lo que realmente pensaban. Aunque también contábamos con esta posibilidad en el uso de la entrevista, según nuestro punto de vista, el uso del diálogo convertía a los participantes en sujetos activos que no sólo respondían a preguntas sino que construían sus propias preguntas y reflexiones. Particularmente, nos interesaba que la habilidad del investigador construyera un escenario espontáneo donde compartiéramos reflexiones sobre como se veían a sí mismos, obteniendo información precisa acerca del desarrollo de los acontecimientos pasados y presentes en relación al uso de estrategias de cesión de responsabilidad en la evaluación. Esta circunstancia hizo que planteáramos de otra forma la triangulación de los datos, como plantean Hammersley y Atkinson (1994), analizando la información entre diferentes investigadores y adoptando roles distintos, de forma que contrarrestaran las posibles amenazas a la validez de nuestro análisis.

El profesorado participó voluntariamente en el estudio. El permiso para llevar a cabo la investigación fue dada por el equipo directivo del centro y se realizó entre enero y mayo del curso escolar 2004/05. Todos los docentes impartían clase de educación física en el tercer ciclo de enseñanza primaria. La selección del profesorado se realizó teniendo en cuenta la relación que unía a uno de los investigadores, compañero de promoción en la especialidad de maestros en educación física, con el profesorado participante. Habíamos mantenido contactos anteriores en sus centros de trabajo para llevar a cabo una investigación acerca del valor que tenía el alumnado de la cesión de responsabilidad en la evaluación y la percepción del papel participativo en el proceso y el resultado de la evaluación (Moreno, Vera, y Cervelló, 2006). Particularmente, nos interesaba conocer al profesorado, pues el tipo de investigación que queríamos llevar a cabo se apoyaba en el compromiso de quienes participaban, sin el cual era poco probable que se produjera el tipo de información que necesitábamos.

Así, el diseño de la investigación analizó el pensamiento del profesorado acerca del conocimiento y utilización de la cesión de responsabilidad durante el proceso y el resultado de la evaluación, si consideraban este conocimiento propio de una enseñanza eficaz y si nos encontrábamos ante un profesorado que proporcionaba al alumnado herramientas para desarrollar la autonomía utilizando la participación en la evaluación del aprendizaje.

2.2. Procedimiento

Las entrevistas se realizaron siguiendo un formato semiestructurado. Se seleccionaron una serie de preguntas comunes, a modo de hilo conductor, que nos permitiera retomar el propósito de la entrevista en el caso de que la interacción de los discursos nos desviara hacia otros temas de interés. No pretendíamos utilizar una entrevista cerrada. Tal y como expone González Rey (2000), la conversación espontánea en la cual crece la intimidad entre los

sujetos participantes crea una atmósfera natural, humanizada, que estimula la participación y conduce a un tejido de relación que se aproxima a la trama de las relaciones en las que el sujeto se expresa en su vida cotidiana. De este modo, decidimos ir introduciendo en momentos puntuales de la entrevista las preguntas previas que habíamos elaborado, las cuales hacían referencia a: el valor de la cesión de responsabilidad al alumno en la evaluación, las limitaciones o inconvenientes que encontraban en esta cesión, cómo pensaban que se podía llevar a cabo la cesión, la utilidad que el planteamiento de estas estrategias podía tener en la formación y cual era el papel que jugaban los alumnos durante en proceso y el resultado de la evaluación.

Las relaciones entre entrevistador y entrevistado disminuyeron la tensión previa por la formalidad de la situación, y esta circunstancia nos llevó a solicitar la grabación de la entrevista. La duración estuvo entre 40 y 45 minutos. Los lugares de la entrevista fueron variados pero estuvieron sujetos a la posibilidad de realizar una buena grabación y a un entorno donde el entrevistado se encontrara lo más desinhibido posible (despachos, sala de psicomotricidad, aulas y vestuarios).

En un primer momento, realizamos una primera toma de contacto, personal o telefónica para saludar, describir la investigación y solicitar el permiso de la entrevista en el momento de la semana que mejor disponibilidad horaria presentara el docente. Posteriormente, nos desplazamos a los centros escolares a realizar las entrevistas. En todo este proceso, facilitamos el acercamiento de las relaciones manteniendo flexibilidad en el contacto con los participantes. El interés por el afianzamiento de las relaciones de confianza, era una base sólida sobre la que sostener los objetivos pretendidos. Las entrevistas pretendieron conocer las creencias sobre la enseñanza de la educación física, indagar el posicionamiento del maestro con los diferentes estilos de enseñanza, desarrollar las expectativas que mantenían de cara a conseguir una mayor participación del alumnado en clase y recabar información sobre la manera en que se creía que las situaciones desarrolladas en clase fomentaban la participación del alumnado (Sicilia y Delgado, 2002).

2.3. Análisis de contenido

El proceso a seguir en el análisis del texto fue de tipo interpretativo. En un primer momento, se realizó una audición del discurso oral sin anotaciones, continuamos familiarizándonos con el texto escribiéndolo en el ordenador y a continuación nos fuimos aproximando a los grandes campos temáticos a partir de la reducción de datos textuales propuesta por Gil Flores (1994). De este modo, el discurso de cada entrevistado se fue dividiendo en unidades temáticas que expresaban la misma idea. Las intervenciones transcritas se convirtieron en múltiples unidades de secuencias textuales que se agrupaban en torno a una unidad temática. A cada una de estas unidades le fue asignado un código en función de su afinidad. El proceso de codificación surge como consecuencia de preguntarnos sobre la temática del fragmento.

"Pues para mí la participación de los alumnos en su nota no lo veo muy objetiva por parte de ellos, ya que el día a día es difícil de recordar al final del trimestre. También es verdad, que se necesita una mayor planificación de las sesiones, pero ni esto nos quitaría que se les olvidara ser rigurosos a los resultados obtenidos. Que quieras que te diga, que los alumnos confunden esa participación en la evaluación con la posibilidad de influir en los resultados académicos y se puede dar que tu autoridad en la clase se te escape".

En este ejemplo, se identificaron cuatro categorías, la subjetividad de los alumnos (SUB), la planificación de las tareas (PLT), desconfianza (DES) y autonomía (AUT).

De este modo, los investigadores expresaron sus ideas respecto a la constitución de categorías, utilizando para su creación el contraste entre dos compañeros del grupo de investigación, con el fin de buscar acuerdos sobre la visión particular en la existencia de una categoría. Las categorías estaban en constante modificación, redefiniéndose conforme aparecían otros indicadores que las confirmaban o las desautorizaban. Este proceso de acomodación de las categorías a partir de la recodificación permitió una definición más precisa. Así, nacen las dimensiones (metacategorías) sobre los que giran las categorías producidas en la explicación del pensamiento.

2.4. El contenido de las categorías

En el proceso de construcción teórica se encontraron dos dimensiones.

a) Primera dimensión.

Las valoraciones y opiniones docentes a la cesión de responsabilidad en la evaluación. Recoge todas aquellas categorías en las que el profesorado vierte sus opiniones sobre su concepción de la educación física en relación a la participación del alumnado en la evaluación, las influencias que la participación tiene en el autoconcepto del alumnado, la visión crítica que tiene de sí mismo o del contexto escolar que le rodea para llevar a cabo la participación en la evaluación, la confianza o desconfianza en el alumnado para que realicen tareas de autoevaluación, la actitud del alumnado para juzgar sus opiniones personales a través de sí mismos y el grado de libertad que se concede para la participación en la evaluación. Las categorías fueron las siguientes:

- Autoconcepto (ATC). Aparece cuando el profesorado hace referencia a la oportunidad que da al alumnado para que manifieste la opinión que tiene sobre sí mismo en la realización del trabajo y en la valoración del esfuerzo.
- Concepción de la enseñanza de la educación física (COF). Son las creencias y opiniones que el profesorado tiene acerca de cómo percibe la participación del alumnado en la evaluación a través de la cesión de responsabilidad en la enseñanza de la asignatura con relación al currículo.
- Crítica profesional (CRP). Hace referencia a la crítica que el profesorado hace de su propia forma de enseñar la educación física tanto directa,

referida a causas internas que tienen que ver con su propia enseñanza como indirecta, a causas externas a su persona y referidas al contexto escolar.

- Desconfianza (DES). La falta de confianza que el profesorado tiene hacia la capacidad del alumnado para llevar a cabo actividades donde haya que cederles responsabilidad en la evaluación de sus progresos y que dan información sobre como se configura el clima socio-afectivo profesorado-alumnado.
- Subjetividad (SUB). En referencia a unos de los motivos por los que el profesorado cree que no se debe ceder responsabilidad al alumnado para que participen en la evaluación por la actitud de éstos a juzgar la realidad a partir de sus intereses personales y por la influencia de la afectividad en la conciencia individual de cada uno.
- Autonomía (AUT). Referencias que el profesorado hace respecto al grado de libertad que puede dejar en manos del alumnado sin necesidad de ver mermada su autoridad.

b) Segunda dimensión.

Utilización de la programación para ceder responsabilidad. Recoge las opiniones del profesorado en la utilización de la cesión de responsabilidad, la motivación que cree despierta en el alumnado, las estrategias de enseñanza para fomentar la participación en la evaluación, la manera que tiene de hacer frente a la participación, las tareas que utiliza para ello, y la organización de las acciones que le permiten llevar a cabo la participación. Las categorías fueron las siguientes:

- Motivaciones (MOT). Declaraciones del profesorado donde hace referencia al interés del alumnado por aceptar la cesión de responsabilidad en la evaluación y por la utilización de la participación en la evaluación para motivar a su alumnado.
- Estrategias de enseñanza (STR). La manera de hacer frente a la participación en la evaluación del alumnado a partir de la cesión de responsabilidad para la toma de decisiones personales.
- Las tareas de evaluación (TAE). Hace referencia al uso de pruebas utilizadas por el profesorado para determinar la calificación del alumnado en la evaluación trimestral y anual.
- La planificación de las tareas (PLT). Son las opiniones que el profesorado da acerca de la organización espacial y temporal de las tareas de evaluación y de los inconvenientes que le surgen para planificar tareas de autoevaluación y de cesión de responsabilidad al alumnado en la evaluación.

2.5. El informe de resultados

La codificación de las categorías nos acercó a los contenidos que estaban presentes en los protagonistas cuando manifestaban sus ideas sobre la cesión de responsabilidad en la evaluación. Esta primera descripción de la realidad, junto con la creación de las dimensiones en las que se agrupaban los discursos,

nos permitió considerar la importancia de los argumentos expuestos acerca del significado de la cesión de responsabilidad y de su utilización. La codificación separada de las entrevistas confrontó los datos obtenidos y nos colocó en mejor posición para discriminar como la realidad iba coincidiendo o variando según las opiniones que se vertían de la cesión de responsabilidad. Las respuestas a las preguntas que servían para centrar el debate de las entrevistas dejaban entrever la exposición de temas similares que pretendieron ser explicados en función del contexto. De este modo, las conclusiones a las que llegamos en este informe nacen de establecer relaciones entre los temas que conformaban el pensamiento del profesorado.

En este proceso, las referencias a un significado compartido de la cesión de responsabilidad en la evaluación es un denominador común de los participantes. *"Recoger la opinión que el alumno tiene de su evaluación", "Darle la posibilidad de que realicen una valoración personal", "Contar con los alumnos para evaluar los progresos", "Que el alumno pueda realizar su autoevaluación", "La cesión de responsabilidad sirve para que los alumnos sean conscientes de sus límites"*. Todos ellos, son comentarios que apuntan a una concepción clara de que la participación se define según el protagonismo del alumnado. En la mayor parte de los textos analizados, esta participación se presenta como un hecho relevante, que parece tener una concepción de la participación claramente definida. De este modo, la importancia de utilizar la cesión para fomentar la participación queda reflejada en expresiones como: *"Con la cesión de responsabilidad los alumnos conocen que pensamiento tienen de ellos mismos, conocen su progreso, sus limitaciones, el momento en el que están. A través de ella pueden determinar su habilidad y competencia y les permite sentirse valorados en sus progresos"*. En este sentido, el concepto de cesión de responsabilidad guarda relación con el descubrimiento personal de las capacidades del alumnado y de la formación del autoconcepto, lo cual, parece ser una cuestión ampliamente reconocida en el discurso docente.

Sin embargo, llama la atención que la concepción de la educación física no señala a la cesión de responsabilidad como un elemento valorado entre el profesorado en el momento de llevar a cabo la práctica docente. Las ideas positivas de la cesión no evitan que se considere difícilmente aplicable al alumnado. En todo caso, el interés estriba en recoger las opiniones expresadas verbalmente. Mientras, un grupo de maestros apunta a la dificultad de su aplicación, aludiendo a diversos motivos, entre los que cabe destacar, las creencias del profesorado en torno a la utilización de la evaluación, argumentando que: *"La cultura del centro y del pueblo es que, la nota la pone el maestro", "Los alumnos en primaria piensan que la nota la pone el maestro, no son conscientes de la evaluación, no les preocupa", "La evaluación no es una cosa de un día, los alumnos saben que todos los días se les evalúa"*. Otro grupo de entrevistados dirigen sus opiniones a causas externas a sus creencias las que les obligan a dejar de lado el desarrollo de estas estrategias. Así, a las preguntas relacionadas con los inconvenientes para llevar a cabo la cesión, se presentan diversos motivos: *"Pierdo mucho tiempo cuando tengo que desarrollar tareas de autoevaluación para los alumnos", "Hay una gran cantidad de alumnos para poder llevar a cabo estas tareas", "Personalmente, pienso que soy muy*

cuantitativo, pero es lo que más cómodo me resulta”, “La inestabilidad del profesorado en los centros no permite echar raíces de tal forma que podamos profundizar en las programaciones”.

De las entrevistas realizadas se desprenden opiniones similares acerca de la cesión de responsabilidad en la evaluación. Expresar opiniones, ser conscientes del progreso en la adquisición de habilidades y destrezas, realizar miradas autocríticas al progreso de las capacidades. Todas ellas, constituyen factores comunes en la comprensión de la cesión. Sin embargo, el entendimiento de la participación activa no corre paralelo a las valoraciones personales. Estas circunstancias apuntan a la falta de confianza del profesorado en la capacidad que el alumnado tiene de proporcionar credibilidad en sus juicios. De esta manera, señalamos expresiones como: *“Los alumnos saben que el que tiene más habilidad en educación física es el que obtiene mejores resultados, y esto actúa en su contra a la hora de evaluar sus actuaciones en el trimestre”, “Hay ausencia de rigor y realismo en sus opiniones”, “Los alumnos pueden confundir la cesión de responsabilidad con la posibilidad de influir en sus resultados”.*

Esta falta de confianza en que las estrategias de cesión de responsabilidad de la evaluación puedan concebirse dentro de una enseñanza de la educación física eficaz parece tener su origen en la percepción de la subjetividad como una barrera insalvable. Hay una creencia arraigada de que el alumnado juzga su realidad en el aula a partir de sus intereses personales y esta cuestión lejos de ser vista como una adecuada plataforma donde el alumnado puede mejorar el conocimiento personal de sí mismo y de su aprendizaje, se percibe como una amenaza a que las opiniones del profesorado no correspondan con las valoraciones que el alumnado hace, y por tanto, sean desvirtuadas y generadoras de conflicto en el aula. Así, expresiones como: *“No veo a los alumnos muy objetivos para evaluarse”, “La subjetividad a estas edades es un problema para la autoevaluación”, “Siempre serán subjetivas las evaluaciones que hagan de sus habilidades físicas”, “La participación en la evaluación puede hacer las evaluaciones más objetivas dependiendo del alumno”,* apuntan a que el grado de libertad que el docente puede dejar en manos del alumnado puede ir en contra de sus creencias, entre las cuales se encuentra el interés por mantener una autoridad lo suficientemente cohesionada, que puede ser amenazada por la confusión que produce reconducir el control de la clase en situaciones de autonomía del alumnado.

Así, la falta de autonomía para desarrollar estrategias de cesión de responsabilidad a lo largo de la evaluación tiene su justificación en la edad del alumnado, la visión de una educación primaria donde el alumnado debe ser conducido debido a un desarrollo cognitivo que no está suficientemente avanzado para comprender que es la evaluación y una falta de madurez que desencadenaría conflictos entre compañeros por las comparaciones de los juicios personales: *“Creo que habría una pérdida de autonomía del profesor al desarrollar estas actividades”, “Los alumnos en primaria no están preparados para esto”.*

En este sentido, la subjetividad como elemento perturbador, la desconfianza provocada por el enfrentamiento de dos intereses distintos profesorado-alumnado, la descentralización del poder que supone la concesión de autonomía para la elección de tareas, constituyen elementos que dejan entrever cuestiones problemáticas en la utilización de estrategias de cesión de responsabilidad de la evaluación dentro de las programaciones de aula.

A este respecto, las opiniones de los participantes en la utilización de la cesión se presentaron divididas, mientras encontrábamos un profesorado que reconocía la cesión como elemento motivador: *"Creo que la participación en la evaluación sirven para que los alumnos conozcan su esfuerzo", "Les puede ayudar a implicarse en sus aprendizajes"*. En otros, no suponía un acercamiento a los intereses del alumnado: *"Puede crear en los alumnos falsas expectativas si no tienen claro como han de comportarse ante la cesión de responsabilidad", "Los alumnos no quieren metas a medio o largo plazo, quieren resultados inmediatos sino pierden el interés"*. Esta circunstancia presentó un denominador común, las declaraciones del profesorado de sexo femenino se percibían con mayor sensibilidad al tratamiento de la cesión: *"Intento ver si hay sintonía entre lo que opinan mis alumnos y lo que opino yo", "Fundamentalmente, me gusta que mis alumnos me comuniquen sus opiniones porque hay un componente emocional que creo hay que tener en cuenta", "Intento compartir las opiniones de mis alumnos desde mis apreciaciones y es mi manera de darles cabida en este asunto"*.

Sin embargo, el hecho de que las creencias iniciales tuvieran connotaciones a favor o en contra, no presentaba un planteamiento distinto en la forma de abordar la planificación de las tareas de evaluación y las estrategias llevadas a cabo.

Probablemente, las creencias del profesorado no vienen a determinar únicamente el modo en que las estrategias de cesión se llevan a cabo en el aula. Hay que tener en cuenta, la existencia de una cultura dominante en la aplicación de la evaluación escolar, que a pesar de defender la participación como parte de las directrices generales que regula el proceso evaluador, no adoptan un papel negociador en la toma de decisiones de la evaluación, no dándoles cabida en la dinámica del aula. Así, en la planificación de las tareas la utilización de estrategias se limitan a momentos puntuales que guardan relación con el ofrecimiento de una participación que se considera correcta para el desarrollo del currículo preescrito pero que no cuenta con la iniciativa necesaria para concederle al alumnado autonomía en la toma de decisiones.

Por tanto, la referencia al uso de una evaluación compartida, se describe según a la utilización de pruebas como cuestionarios de autoevaluación, reflexiones grupales, hojas de seguimiento, preguntas al final del trimestre y la observación de la habilidad del compañero. Todas ellas, pruebas que a pesar de implicar a la participación, no están enfocadas a utilizar la descentralización del poder docente en la evaluación como estrategia formativa en el conocimiento personal y de la asignatura.

A este respecto, hay que considerar que las tareas programadas para la participación en la evaluación a través de la cesión de responsabilidad pueden ocupar un papel relevante en la calificación, aunque es un hecho que dista de la realidad: *“Las actividades de autoevaluación que empleo duran poco tiempo, son puntuales”, “Pueden planificar actividades de autoevaluación para los contenidos pero no para los objetivos, esto ya es una labor docente”, “Estamos lejos de conseguir un reconocimiento por parte de la comunidad educativa, así que imagínate que te metes a hacer cosas dentro del centro que no realiza ningún compañero”.*

3. DISCUSIÓN

El objetivo del estudio fue conocer si el pensamiento del profesorado en educación física giraba en torno a la idea de cesión de responsabilidad del alumnado ante la evaluación. Al respecto, numerosos estudios e investigaciones (Álvarez Méndez, 2007; Escartí, Pascual, y Gutiérrez, 2005; Fernández Balboa, 2005; Hellison y Walsh, 2002; López Pastor, Monjas, y Pérez, 2003; López Pastor, 2006) vienen profundizando en la necesidad de proponer estrategias diferentes en la evaluación del alumnado en el área de educación física, argumentando fundamentalmente, la utilización de una evaluación que puede incorporarse al proceso formativo desde el protagonismo del discente, abandonando las características de un modelo tradicional basado en la medición del rendimiento y facilitando oportunidades para valorar la comprensión de los contenidos y el esfuerzo empleado para su consecución. Esta circunstancia guarda cierto paralelismo con aquellas investigaciones (Deci y Ryan, 1985; Miserandino, 1996; Bagnano y Griffin, 2001; Prusak et al., 2004; Wallhead y Ntoumanis, 2004; Ward, 2006; Yonemura, Fugusako, Yoshinaga, y Takahashi, 2003) que han subrayado la importancia de dirigir la enseñanza de la educación física escolar hacia un incremento de la autonomía, centrada en la toma de decisiones del alumnado, donde la cesión de responsabilidad ocupa un lugar destacado en el desarrollo de la autonomía responsable. En este sentido, las relaciones entre una mayor percepción de autonomía y la predicción de un aumento de la motivación intrínseca, el esfuerzo, la satisfacción por participar en actividades físicas y la mejora de la competencia percibida, junto con la posibilidad de utilizar la evaluación como un elemento formativo y no puramente clasificador, no parecen argumentos lo suficientemente convincentes para que las estrategias de cesión de responsabilidad se integren en las programaciones de aula de forma generalizada.

Las causas de estos hechos parecen encontrarse en el temor a hacer frente a estrategias que no cuentan con gran aceptación por el claustro de profesores, lo cual puede llevar al profesorado a ser rechazados dentro del grupo de compañeros y de la comunidad educativa. La carencia de un mayor compromiso personal entre el pensamiento y la acción educativa y una falta de formación inicial y permanente que nos lleve a adquirir cierto dominio en la puesta en práctica de estas estrategias, van configurando las creencias de un profesorado que se sitúa entre el entendimiento de la cesión y la dificultad de su puesta en práctica.

Así, la oportunidad de que la cesión de responsabilidad se perciba como una estrategia responsable tiene sus limitaciones en un profesorado que antes de su formación inicial universitaria ya está inmerso en una cultura deportiva escolar que forma parte del bagaje ideológico con el cual construirá su práctica docente posterior. De esta manera, parece que la ruptura de estas creencias es necesaria para abordar nuevos elementos ideológicos, que desde posicionamientos críticos permitan la revisión de las tradicionalmente arraigadas. Por tanto, el “desaprendizaje” como una estrategia necesaria frente a la contaminación del modelo deportivo y escolar tradicional, puede proporcionar herramientas necesarias para la formación inicial y permanente de nuevas creencias que permitan aventurarse en la investigación-acción de estrategias de cesión de responsabilidad en la evaluación.

Exentos de generar culpabilidades igual de inútiles que innecesarias, la ausencia de estrategias que potencien la cesión de responsabilidad en la evaluación, en la planificación de tareas y en el desarrollo de las programaciones parece encontrarse en un profesorado que entiende los beneficios participativos que la opinión del alumnado tiene pero que no está dispuesto a ceder el poder que la evaluación le otorga en el mantenimiento del orden social del aula. De este modo, la concepción de la enseñanza de la educación física esconde la necesidad de creer en la objetividad manifiesta del profesorado frente a la subjetividad del alumnado, la desconfianza a que la subjetividad provoque conflictos de poder que puedan atentar al mantenimiento del orden y por ende a la restricción del grado de libertad con el que el alumnado puede descubrir sus carencias y virtudes a través de la búsqueda de autonomía. Todo ello, conlleva a que el proceso de cesión no sea un elemento motivador que deba ser tenido en cuenta en la enseñanza de la educación física. Así, el profesorado entrevistado sabe del conocimiento de la cesión de responsabilidad pero desconoce el conocimiento didáctico, ya que las fronteras delimitadas en los contextos de formación le impiden adentrarse en estas enseñanzas.

Por tanto, no solamente unas creencias fuertemente arraigadas en los contextos de formación, también la necesidad de ser aceptado dentro del grupo de creencias mayoritarias que garanticen el status del bienestar laboral y la ausencia de problemas con la comunidad educativa, son factores determinantes para que las iniciativas de experimentación impidan llevar a cabo este tipo de estrategias, que quedan carentes del interés por su descubrimiento.

Futuras investigaciones deberán analizar como llevar a cabo en los periodos de formación inicial y permanente estrategias que aborden el “desaprendizaje” de la cultura deportiva escolar, que puede estar negando la posibilidad de una utilización más eficaz de la evaluación en el área de educación física.

4. CONCLUSIONES

El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación se debate entre el acercamiento a la cesión y la dificultad para su puesta en práctica. Parece necesario levantar los puentes que

unen teoría y práctica partiendo de una formación inicial y permanente encaminada a dotar al profesorado de las herramientas necesarias para utilizar estrategias de cesión en el desarrollo de la programación. Las barreras que pueden plantearse ante dicho objetivo se encuentran en una concepción arraigada de la enseñanza que comienza a gestarse con la inmersión del futuro docente en los sistemas de enseñanza obligatorios y que no son sometidos a un proceso de “desaprendizaje” en la posterior formación docente. De tal forma, que resulta difícil desarrollar en las aulas una enseñanza más autónoma cuando las creencias que determinan la concepción de la educación física no capacitan hacia una visión humanista en la aplicación práctica, necesaria para reducir otros modelos educativos que dificultan el aprendizaje de la autonomía.

La construcción de las categorías de análisis pueden constituir temas que afronten la didáctica a partir de ofrecer al profesorado la posibilidad de plantear un debate con implicaciones prácticas y reflexivas acerca de cómo desarrollar estrategias de cesión de responsabilidad ante la evaluación del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2007). *La evaluación formativa*. Cuadernos de pedagogía, 364 (Enero), 96-100.
- Bagnano, K., y Griffin, L. (2001). *Making intentional choices in physical education*. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 72(5), 38-40.
- Barrio, J. M. (2000). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Bills, R. E. (1981). *Self-concept and schooling*. Kappa Delta Pi: West Lafayette, Ind.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Escartí, A., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Grao.
- Fernández-Balboa, J. M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia y J. M. Fernández Balboa (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-156). Barcelona: Inde.
- Fraille Aranda, A. (2005). La formación colaborativa en el profesorado de educación física. En A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 49-73). Barcelona: Inde.
- García Jiménez, E. (1988). Las teorías implícitas sobre evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores. En L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 97-120). Alcoy: Marfil.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- González Rey, F. L. (2000). *La investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México: Thomson.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., y Bagiatis, K. (2000). *Predictors of students intrinsic motivation in school physical education*. European Journal of Psychology of Education, 15, 271-280.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). El proceso de análisis. En M. Hammersley, y P. Atkinson (Eds.), *Etnografía* (pp. 223-257). Barcelona: Paidós Básica.

- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). *Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach*. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hellison, D., y Walsh, D. (2002). *Responsibility-based youth programs evaluation: investigating the investigations*. *Quest*, 54, 292-307.
- Hernández, F., y Sancho, J. M. (1994). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- López Pastor, V. M., Monjas, R., y Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- López Pastor, V. M. (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*. *Revista digital Educación Física y Deportes*, 94 (marzo). Tomado el 12 de abril de 2007 en www.efdeportes.com.
- Lowyck, J. (1988). Pensamientos y rutinas del profesor. En L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 121-134). Alcoy: Marfil.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Miserandino, M. (1996). *Children who do well in school: Individual difference in perceived competence and autonomy in above average children*. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente* (pp. 47-75). Madrid: Síntesis.
- Moreno, J. A., Vera, J. A., y Cervelló, E. (2006). *Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física*. *Revista de Educación*, 340, 731-754.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., y Pangrazi, R. P. (2004). *The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- Sicilia, A., y Delgado, M. A. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1996). Optando por entrevistar. En S. J. Taylor, y R. Bogdan (Eds.), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 100-104). Barcelona: Paidós Básica.
- Vera, J. A., y Moreno, J. A. (2007). *Entre la cesión y la aceptación de responsabilidad de la evaluación en el área de educación física*. Comunicación presentada en el II Congreso virtual-presencial en la Actividad Física y el Deporte. Vitoria, enero-febrero.
- Wallhead, T. L., y Ntoumanis, N. (2004). *Effects of Sport Education Intervention on Student's motivational Responses in Physical Education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Ward, P. (2006). *What We Teach Is as Important as How We Teach It*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77, 20-23.
- Yonemura, K., Fukugusakio, Y., Yoshinaga, T., y Takahashi, T. (2003). *Effects of Momentum and climate in Physical Education class on students' formative evaluation*. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 25-33.