

EL USO DE RÚBRICAS DE EVALUACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Òscar Chiva Bartoll

ochiva@uji.es

Departament d'Educació

Universitat Jaume I de Castelló

Resumen:

El presente trabajo ofrece una fundamentación teórica y ejemplificada el uso de rúbricas de evaluación en la Didáctica de la Educación Física, a partir de las repercusiones que ha tenido el Espacio Europeo de Educación Superior. Atendiendo a las singularidades del Área de Didáctica de la Educación Física, se analiza el papel de las rúbricas de evaluación como instrumentos adecuados y ajustados a estas nuevas demandas. Finalmente, recogiendo el proceso de elaboración y aplicación de varias rúbricas reales, se reflexiona sobre las principales ventajas e inconvenientes encontrados durante su uso.

Palabras clave: rúbrica, matriz de evaluación, didáctica, educación física.

1.- Introducción

El presente trabajo desarrollará una breve justificación del uso de rúbricas o matrices de evaluación para las sesiones prácticas del área de didáctica de la Educación Física, atendiendo a las demandas del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES).

Para situarnos en el marco de acción, partiremos de una sintética visión de las repercusiones que ha tenido sobre el proceso de evaluación el nuevo paradigma pedagógico en la universidad. Posteriormente, y sin perder de vista las particularidades e idiosincrasia del área de la Didáctica de la Educación Física, analizaremos el papel de las rúbricas o matrices de evaluación como instrumentos adecuados y ajustados a estas nuevas demandas del EEES.

Como planteamiento de aplicación práctica, explicaremos un modelo de rúbrica para el caso concreto de la asignatura: “Fundamentos de la expresión corporal; juegos motrices en educación infantil”, perteneciente al segundo curso del grado de Magisterio de Educación infantil de la Universitat Jaume I.

Finalmente, a partir de la experiencia en la aplicación de estas rúbricas, expresaremos nuestras conclusiones destacando los principales puntos a favor y sugerencias de mejora para otras experiencias docentes.

2.- Marco teórico

2.1. La evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior

El conocido proceso de Bolonia, con el nuevo EEES, presenta una coyuntura idónea para mejorar nuestras prácticas educativas ya que el escenario planteado promueve el debate sobre una necesaria renovación metodológica. Esta renovación exige al profesorado, como explica Álvarez-Rojo (2011), una adaptación de la docencia hacia horizontes más centrados en el aprendizaje que en la enseñanza, y más empeñado en generar competencias en los discentes que en la transmisión de meros conocimientos. En este sentido Doménech (1999, 2011) indica que el estudiante debe entenderse como un sujeto activo capaz de construir sus propios conocimientos de forma inteligente. De acuerdo con esta tendencia, en el Área de Expresión Corporal de la Universitat Jaume I tratamos de aproximarnos, en lo posible, hacia metodologías más activas y participativas que integran y unifican la relación teoría-práctica. Este paso adelante en el planteamiento metodológico es aún más necesario en un ámbito tan eminentemente práctico como el

nuestro: la Educación Física. Dado su intrínseco carácter práctico, su enseñanza no puede concebirse sin el planteamiento de una fuerte dimensión vivencial basada en la experiencia.

Asimismo nos topamos con la necesidad de ajustar los procesos de evaluación a las nuevas necesidades metodológicas propuestas por el EEES. Como explica Doménech (2011) con la nueva metodología impulsada por el EEES, se ha adaptado un enfoque de corte cognitivo, entendiéndose el proceso de instrucción de forma más amplia, multidimensional y holística. De manera que, de acuerdo con Fernández (2006), y Palomares y Garrote (2009), el planteamiento docente debe focalizarse en la aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles. Este hecho toma más relevancia, si cabe, cuando nuestro propósito se centra en formar a futuros/as docentes. Si no proporcionamos al alumnado universitario dicha parcela experiencial, indudablemente estaremos desvirtuando su proceso de aprendizaje.

En este sentido las metodologías activas suponen un planteamiento pedagógico ineludible, que además genera una gran satisfacción en los estudiantes (González, 2003; Palomares y Garrote, 2009). Asimismo, se puede afirmar que las metodologías en las que la responsabilidad de aprender depende del compromiso del alumnado, generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos, facilitando además su transferencia a otros contextos (Fernández, 2006).

En este sentido, una evaluación acorde a las demandas pedagógicas del EEES debe poner el énfasis sobre el papel activo y participativo del alumnado, así como a dar mayor importancia a la finalidad formativa de la evaluación (Doménech, 2011). De un modo concreto ello implica la necesidad de atender aspectos como: la existencia de feedback durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, la posibilidad de mejora durante el propio proceso, la autoevaluación y evaluación entre compañeros de forma que se fomente la responsabilidad y la autonomía, así como un serio proceso de reflexión en búsqueda de aplicar los conocimientos adquiridos de la manera más creativa posible para resolver problemas reales (Villardón, 2006).

2.2.- La rúbrica o matriz de evaluación en Educación Física

Como se ha comentado, los cambios metodológicos implican necesariamente una reflexión y ajuste del proceso evaluativo del alumnado. Sin embargo, en el ámbito de la Educación Física, la evaluación lleva siendo desde hace ya muchos años objeto de constante discusión (Blázquez, 2003). Principalmente, el foco de controversia de la

evaluación en Educación Física se ha centrado en la justicia, o no, de la valoración de los logros en el plano motor. No obstante, en el caso de la educación superior, es obvio que como formadores de futuros docentes este hecho pierde polémica, pues se entiende que el foco de evaluación de los futuros maestros/as no debe hallarse en los logros del plano motor sino en la adquisición de habilidades y competencias docentes aplicadas al área en cuestión. Por lo que resulta deseable, como se acaba de decir unas líneas más arriba, cimentar el proceso evaluativo en base a la observación directa de nuestros alumnos mientras desempeñan y ejecutan, de manera práctica y creativa, los nuevos aprendizajes.

En el caso concreto de los alumnos del grado de Magisterio, no se nos ocurre mejor manera de valorar la cantidad y calidad de sus aprendizajes que observando cómo se desenvuelven éstos en el rol docente. Además, es sabido que el estudiante enfoca su aprendizaje según percibe que va a ser evaluado, por lo que una evaluación lo más aplicada, global y holística posible redundará en un aprendizaje del mismo carácter. Como defiende Doménech (2011), la tendencia debe ser pasar de la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje.

Desde esta concepción las rúbricas o matrices de evaluación serán instrumentos verdaderamente válidos para evaluar aquellos objetivos de aprendizaje relacionados con niveles cognitivos que impliquen un pensamiento crítico y estratégico. De un modo muy breve conviene recordar que las rúbricas son tablas o matrices que contienen los parámetros de evaluación que se quieren valorar. Ello nos permite aumentar la validez y la fiabilidad del proceso evaluativo, en tanto que se clarifican los criterios de evaluación, ítems o descriptores y niveles de logro o consecución de los mismos. Dichas tablas son susceptibles de perfeccionarse y ajustarse curso a curso. Además, encuentran otra ventaja en el hecho de que puede acordarse con el alumnado antes de aplicar la evaluación.

No obstante, no se debe perder de vista que las rúbricas o matrices de evaluación no dejan de ser un modo estimativo de recogida de información. Aunque su sentido radica, como afirman Lleixà, Ferrer y Batalla (2008), en la función que desempeñan como clarificadoras del horizonte deseable de acción. Además, con la información obtenida por las diferentes partes involucradas (profesor, alumnos implicados e incluso compañeros) se estará en disposición de tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, abriendo la puerta a una retroalimentación razonada y argumentada, y a una posible calificación enfocada hacia la comprobación de la cantidad y la calidad de las habilidades y competencias aprendidas.

En este sentido, tomando como referencia la conocida Taxonomía de Bloom, se puede hablar de la evaluación de conocimientos “procedimentales” relacionados con el saber hacer práctico y de conocimientos “condicionales” relativos a la capacidad de reflexión y pensamiento estratégico. Ya que si además de evaluarlos nosotros mismos proponemos a los alumnos que se autoevalúen o que evalúen a otros compañeros a través del uso de las rúbricas o matrices de evaluación, se verían implicadas capacidades con gran implicación cognitiva como la “síntesis” (diseño, combinación de ideas y destrezas, etc.) e incluso la “evaluación” (apreciación y valoración crítica de acuerdo con los criterios establecidos).

Por todo ello, desde el área de Educación Física, estamos convencidos de que el uso de rúbricas o matrices de evaluación en nuestras situaciones educativas específicas, nos acerca a posiciones docentes próximas a los requerimientos pedagógicos del EEES, implicando de un modo profundo las capacidades cognitivas del alumnado.

3.- Elaboración y aplicación de una rúbrica

Además de la anterior justificación teórica del uso de las rúbricas como instrumento de medición, según se va descendiendo desde el universo teórico hacia la práctica docente en la universidad, vemos cómo van surgiendo nuevos elementos condicionantes que también aconsejan el uso de estas matrices. Elementos externos que de alguna manera constriñen la capacidad de acción docente, como pueden ser los espacios disponibles, los materiales, los horarios, el número de alumnos por clase, las características del alumnado, limitaciones temporales, etc.

A continuación, a modo de ejemplificación de todo lo expuesto hasta aquí, explicaremos cómo hemos elaborado las rúbricas de evaluación en la asignatura: “Fundamentos de la expresión corporal; juegos motrices en educación infantil” y cómo las ponemos en práctica.

En primer lugar cabe aclarar que esta asignatura consta de una serie de créditos cuya docencia implica clases teóricas, clases prácticas y seminarios. Por nuestra parte, la utilización de las rúbricas se da en el desarrollo de las clases prácticas, donde se les pide que elaboren, justifiquen y guíen en la práctica una clase para niños de infantil, con los contenidos y objetivos propios de la asignatura. El caso es que contamos con un número de alumnos/as próximo a los 90. Sin embargo, no todos desarrollan la práctica a la vez, sino que conforman dos grupos separados de 45 alumnos aproximadamente cada uno. No obstante, cada uno de los grupos únicamente dispone de una hora de práctica a la semana.

Esta masificación dificulta la observación directa en el rol docente de todo el alumnado, pues únicamente disponemos de 25 clases prácticas en todo el curso académico (se trata de una asignatura anual). Así pues, hemos programado que en grupos de 3 componentes (aprox.) deberán desarrollar una sesión cuatrimestral como docentes, y el resto lo harán como alumnos/as de colegio mientras sus compañeros van ejerciendo en cada sesión el rol docente.

Al final del curso, cada alumno habrá realizado 23 clases prácticas desempeñando el papel de alumnado de colegio y 2 sesiones prácticas desempeñando el rol de maestro/a. Esta doble intervención como docentes en las clases prácticas implica que, para la organización de las sesiones, los grupos que dirigen las sesiones sean mayores de lo que podrían serlo si únicamente cada grupo dirigiera una sesión en todo el curso, pero lo preferimos así porque al dirigir dos sesiones (una en cada cuatrimestre), aunque sean grupos mayores, dispondrán de la oportunidad de reflexionar y mejorar los posibles errores detectados en la primera sesión durante el diseño y aplicación de la segunda.

Además, en todas aquellas sesiones en las que nuestros estudiantes participen con el rol de alumnos de colegio también se le exigirá una participación activa y reflexiva, pues el uso que haremos de las rúbricas implicará tanto un proceso de autoevaluación de aquellos que dirigen la sesión como docentes, como una evaluación entre compañeros (los que han vivido la sesión como alumnos) y evidentemente una evaluación del profesorado (aunque a efectos de calificación, por el momento únicamente tenemos en cuenta la del profesorado). Conviene recordar que como aclara Doménech (2011), la autoevaluación permite la identificación de estándares o criterios a aplicar para que el alumnado pueda valorar su propio trabajo.

Para construir estas rúbricas o matrices de evaluación debemos seguir una serie de pasos: (1) decidir las dimensiones o aspectos que se pretende evaluar a partir de los objetivos planteados en la asignatura; (2) decidir los niveles de logro o consecución; y (3) introducir los descriptores de forma lo más específica y precisa posible. A continuación veremos cómo abordar estos pasos a partir de nuestro propio ejemplo.

3.1.- Determinación de las dimensiones a evaluar

En cuanto a las dimensiones a evaluar en la asignatura, en aras de clarificar este trabajo, creemos oportuno simplificar estas facetas para facilitar la concreción de las mismas. Así pues destacamos las siguientes:

- Diseño y aplicación de propuestas prácticas de trabajo de expresión corporal y juegos motrices para niños de educación infantil.
- Bagaje y dominio práctico de habilidades docentes relativas a la presentación, organización y guía de una clase práctica en el ámbito de la Educación Física.
- Capacidad de transmisión de valores a los niños/as a través de contenidos de expresión corporal y juegos motrices.
- Adquisición de conocimientos teóricos relativos a la expresión corporal y juegos motrices, en relación con las demandas del alumnado de educación infantil.

3.2.- Decisión de los niveles de logro o consecución.

En este momento, dada la estructura de la guía docente de la asignatura, el peso de cada una de las sesiones es de 1 punto, es decir, en cada una de las dos sesiones que nuestros alumnos guiarán actuando como docentes, serán calificados sobre un total de un punto en cada una. Particularmente, decidimos subdividir este punto en dos grandes apartados de igual valor. Uno donde valoraremos contenidos más generales relativos a su competencia docente dentro del área de Educación Física; y una segunda parte relativa a contenidos más específicos. Por tanto, tratándose de una asignatura que aglutina contenidos de expresión corporal y juegos motrices, hemos decidido que la primera sesión se centre en contenidos de expresión corporal y la segunda en juegos motrices. Al final, la estructura básica de calificación de las sesiones prácticas quedaría según la tabla 1.

Tabla 1

Estructura de la calificación en las sesiones prácticas

SESIÓN 1	SESIÓN 2
-Competencia docente 0,5 puntos.	-Competencia docente 0,5 puntos.
-Contenidos expresión corporal 0,5 puntos	-Contenidos juegos motrices 0,5 puntos.

Para la valoración de la competencia docente hemos creado diez ítems, cuyos niveles de logro o consecución estarán estructurados en base a una escala Likert de 5 opciones, donde 1 indica total desacuerdo y 5 total acuerdo. Cada uno de estos niveles de logro tendrá una calificación distinta, siendo 0,01 el equivalente a total desacuerdo, y 0,05

total acuerdo, y donde los valores intermedios tendrán los valores de: 2= 0,02; 3= 0,03; 4= 0,04. De esta forma, esta rúbrica se valora en cada sesión sobre 0,5 puntos. A continuación mostramos en la tabla 2 la estructura de la matriz.

Tabla 2

Estructura de la rúbrica para la calificación de la competencia docente

ÍTEMS COMPETENCIA DONCENTE	TOTAL		1 (0,01)		2 (0,02)		3 (0,03)		4 (0,04)		5 (0,05)	
			1 ^a	2 ^a	1 ^a	2 ^a	1 ^a	2 ^a	1 ^a	2 ^a	1 ^a	2 ^a

Por su parte, los contenidos específicos, tanto de expresión corporal como de juegos motrices, responden a una matriz de 5 ítems, cuyos niveles de logro o consecución también estarán estructurados sobre una escala Likert de 5 opciones. En este caso, como refleja la tabla 3, la calificación de cada uno de los niveles de logro para cada uno de los ítems será: Nivel de logro 1= 0 puntos; nivel de logro 2= 0,03 puntos; nivel de logro 3= 0,05 puntos; nivel de logro 4= 0,07; y nivel de logro 5= 0,1. De forma que la matriz se califica sobre un máximo de 0,5 puntos.

Tabla 3

Estructura de la rúbrica para la valoración de contenidos específicos

VALORACIÓN ESPECÍFICA	TOTAL	1 (0)	2 (0,03)	3 (0,05)	4 (0,07)	5 (0,1)
	1.-					
2.-						
3.-						
4.-						
5.-						

3.3.- Redacción de los descriptores

En este tercer paso se formularán los ítems de la manera más precisa posible, de acuerdo con aquellos aspectos o dimensiones que al planificar la asignatura teníamos en mente evaluar durante las clases prácticas. Cabe destacar en este punto que debemos minimizar en lo posible la interpretación subjetiva de los ítems, pues aunque no se puede salir de ella, la intención de este sistema de evaluación estimativa es tratar de objetivar en lo posible el proceso.

Para el caso de la matriz de evaluación relativa a la competencia docente desde el área específica de Educación Física para el segundo curso del Grado de Magisterio nos planteamos los siguientes ítems.

- Justificación inicial de las actividades y calidad de las reflexiones y análisis final: razonamientos críticos.
- Adaptación y coherencia de la sesión planteada con los objetivos planteados a priori.
- Claridad, adecuación y coherencia de las explicaciones, instrucciones, argumentaciones, etc.
- Control del tiempo y/o de las fases de la sesión.
- Organización del alumnado y ritmo de la práctica.
- Originalidad e innovación de las actividades: planteamiento motivante.
- Uso adecuado del material, tanto a nivel pedagógico como de seguridad.
- Nivel adecuado de control y disciplina sobre el grupo. Seguridad de las actividades planteadas.
- Coordinación y equilibrio en la distribución del trabajo entre los diferentes miembros del grupo expositor.
- Transmisión de valores sociales y ciudadanos.

En cuanto a las matrices para la evaluación de las partes específicas, los ítems planteados son los siguientes.

Para la parte de expresión corporal:

- Selección y utilización de la música y/o de los recursos sonoros.
- Selección y utilización de los espacios y de los materiales.
- Desarrollo y adecuación de la dimensión expresiva: alfabeto expresivo, mundo interno.

- Adecuación y desarrollo de la dimensión comunicativa: alfabeto comunicativo, mundo externo, interacción personal, intercambio discursivo.
- Adecuación de la dimensión creativa: alfabeto creativo, técnicas creativas corporales, proceso creativo.

Para la parte de juegos motrices:

- Adecuación de cada juego con la etapa educativa y la edad del alumnado.
- Potenciación del desarrollo y aprendizaje motor a través de actividades jugadas.
- Presentación y explicación de los juegos: predisposición, comunicación, realización de agrupaciones, concisión, demostraciones, distribución del material.
- Dirección y guía durante el juego: estímulo, intervenciones y comunicación, arbitrajes, participación global del alumnado.
- Intensidad y dinámica de los juegos: tiempo de acción y de descanso adecuados.

En definitiva, a partir de la valoración y calificación de todos estos ítems, se lleva a cabo la evaluación de las sesiones prácticas de esta asignatura, dando pie además a productivos procesos de discusión y reflexión que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.-Conclusiones

Este sistema de evaluación aplicado a las prácticas del área de E.F. nos permite llegar a una serie de conclusiones que se dividen en puntos favorables o fortalezas y puntos en contra o debilidades. Empezando por las debilidades, podemos apuntar hacia el margen de subjetividad que sigue quedando durante su aplicación. Tanto desde la elección de los ítems como en la valoración del nivel de logro de cada uno durante la práctica. Para ello, se recomienda establecer la validez interna de los contenidos de la rúbrica o matriz de evaluación a partir de un panel o grupo de expertos. Éstos deben proponer y discutir la inclusión o no de determinados ítems, así como la forma de su redacción.

Por otra parte, la experiencia de contrastar la información aportada tanto por la matriz del profesor, como la usada para la autoevaluación y la evaluación de los

compañeros, nos permite ver que sí existen tendencias claras en las puntuaciones de cada ítem, aunque el nivel de exigencia de cada agente evaluador es distinto. En este sentido, la fiabilidad se ve reforzada.

Encontramos un segundo punto a mejorar para posteriores aplicaciones en tanto que durante determinadas sesiones prácticas, bien debido a los contenidos o a la metodología empleada, algunos de los ítems recogidos en las matrices han perdido cierto sentido. Por ejemplo, en una sesión de Expresión Corporal, valorar el uso adecuado del material a nivel pedagógico siempre tiene cabida, pero valorar su uso a nivel de seguridad en ciertas ocasiones no tenía sentido, pues era muy difícil incurrir en situaciones de riesgo al trabajar con esa clase de materiales. Así, tener que señalar un nivel de logro era harto complicado en casos como el mencionado.

Otra dificultad que hemos encontrado es que al plantear cinco niveles de logro distintos por ítem, en principio pensábamos que esta amplitud nos permitiría enriquecer el proceso y ajustar más la estimación. No obstante, en ocasiones es difícil decidir si el logro corresponde a un nivel u otro cuando entre estos no existen grandes diferencias. Así, la ventaja de permitirnos valorar con más matices y precisión puede también llevarnos a la dificultad de no saber distinguir con total seguridad el nivel de logro al que corresponde una ejecución concreta.

En cuanto a las fortalezas, como es bien sabido, uno de los principales puntos fuertes encontrados es que los alumnos han sabido en todo momento a qué atenerse durante el diseño y la puesta en práctica de sus sesiones. Además, en el caso concreto de nuestra asignatura, este conocimiento de los criterios a valorar en las sesiones prácticas les ha permitido conocer y entender los lazos existentes entre lo que hemos ido viendo en la teoría y lo valorado y trabajado en la práctica a lo largo del curso.

También cabe destacar que el uso de estas matrices de evaluación da pie y fomenta el análisis crítico de las sesiones evaluadas por parte del alumnado. Ello ha desencadenado interesantes debates y comentarios sobre aspectos positivos o negativos tanto al final, como durante las sesiones. Como se ha indicado, cuando los estudiantes reflexionan críticamente sobre su trabajo están desarrollando su capacidad de pensamiento crítico, la responsabilidad y el control de su propio aprendizaje (Doménech, 2011). Además, abundando en las ventajas de este procedimiento, la autoevaluación, en su versión formativa, coexiste en este caso con otros tipos de evaluación formativa como la evaluación por iguales.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ-ROJO, V. Y OTROS. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al espacio europeo de educación superior (EEES). *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v.17, n.1, http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1htm. Consultado en 3-11-2011

BLÁZQUEZ, D. (2003). *Evaluar en educación física*. Barcelona: Inde.

DOMÉNECH, F. (1999). *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, ed. II. Títol. III. Sèrie 378.02

DOMÉNECH, F. (2011). *Evaluar e investigar en la situación educativa universitaria, Un nuevo enfoque desde el Espacio Europeo de Educación Superior*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

FERNÁNDEZ, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35 – 56.

GONZÁLEZ, I., (2003). Determinación de los elementos que condicionan la calidad de la universidad: aplicación práctica de un análisis factorial. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v9, n.1. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_8htm. Consultado en 23-12-2011.

LLEIXÀ, T; ROBERT, M; BATALLA, A. (2008). La evaluación de competencias en la formación del profesorado de educación física. El caso del Blaagaard Seminarium de Copenhague. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Vol. 8: 116-124.

PALOMARES, A.; GARROTE, D. (2009). Un nuevo modelo docente por y para el alumnado, *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 24, pp. 25-34. (Enlace web: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> - Consultada en fecha (28-11-2010)

VILLARDON, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.