

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

LOS GRANDES INTERROGANTES DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Manuel Chamero Muñoz

Maestro de Educación Física CEIP Gerardo Diego, Leganés
Nacionalidad: Española.
manolo_manu1@hotmail.com

Javier Fraile García

Maestro de Educación Física CEIP León Felipe, Fuenlabrada
Nacionalidad: española
Email: zumalacarregui@hotmail.com

RESUMEN

La evaluación no es una tarea fácil y mucho menos en nuestra área curricular de Educación Física. Por ello, ante la gran dificultad que puede plantear llevarla a cabo, hemos realizado el siguiente artículo con el fin de profundizar sobre los grandes interrogantes que giran en torno a su concepción.

Para empezar, hemos querido partir del desconcierto terminológico que existe en torno a ella en la literatura bibliográfica, surgiéndonos preguntas como: ¿Qué entendemos por evaluar?, ¿Para qué y por qué evaluar?; interrogantes de carácter pedagógico, y ¿Qué, cómo, cuándo y a quién evaluar?; interrogantes de carácter técnico.

Todas las cuestiones anteriormente referidas serán profundizadas a través de los modelos, enfoques, racionalidades o paradigmas de la evaluación, es decir, los tradicionales versus alternativos; explicando e indagando sobre su origen, formación y repercusión en la Educación Física actual.

PALABRAS CLAVE:

Paradigma, medición, valoración, constructivismo y evaluación formativa.

1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO EVALUACIÓN.

Definir la evaluación como concepto requiere estudio previo y amplia documentación, para poder acercarse de forma minuciosa a ella. De hecho, a lo largo del tiempo varios han sido los autores que se han aventurado a delimitar dicho término. Fruto de ello, en la actualidad encontramos numerosas definiciones que han producido un fenómeno de “*desconcierto terminológico*” (López Pastor, 2006, 36); confusión cuyo resultado se plasma en la bibliografía general de educación y en particular, en la específica de nuestra disciplina; la Educación Física, en conceptos asociados a dicho proceso como: “*inicial, continua, final, puntual, diagnóstica, formativa, sumativa, acreditativa, interna, externa, formal, informal, cuantitativa, cualitativa, integrada, respondiente, sistemática, iluminativa, subjetiva, objetiva, burocrática, autocrática, democrática, científica, de producto, de proceso, artística pluralista, etnográfica, colaborativa, participante, ideográfica, interpretativa uniforme, pluriforme, procesual, aditiva, acumulativa, holística, contextualizada, comprensiva, útil...*” (López Pastor 2006, *ibid*).

Por tanto, intentamos en el presente apartado proporcionar una respuesta a la pregunta: ¿Qué entendemos por evaluar?; interrogante influido por cuestiones de mayor reflexión y profundización como son ¿Para qué evaluar? y ¿Por qué evaluar?; que sin duda marcarán el concepto de idea que tengamos sobre el proceso de evaluación.

En primer lugar debemos tener en cuenta que la evaluación como fase de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje no es algo nuevo. Como señala Díaz Lucea (2005, 20), “*de la presencia de la evaluación en el mundo educativo tenemos constancia que hacia el siglo IV y V antes de Cristo en Grecia, Sócrates y otros maestros griegos ya utilizaban una clase de cuestionarios para evaluar a sus alumnos. Algo similar ocurría también en la cultura romana*”. En palabras de Velázquez y Hernández (2004, 11) “*constituye una práctica que encierra el ciclo de cualquier proceso humano intencional*”. Podemos afirmar siguiendo a estos autores que la evaluación es un proceso inherente al ser humano, intrínseco a su naturaleza, con el propósito y necesidad de conocer los resultados, consecuencias, repercusiones...de las propias acciones, “*tanto en el proceso seguido como en el producto alcanzado*” (Velázquez y Hernández, 2004, *ibid*).

Por ello, no es de extrañar que el proceso de evaluación haya merecido el interés e intención de un buen número de profesionales e investigadores del campo de la educación, abordándola desde diferentes perspectivas: didáctica, metodológica, económica y de gestión (Hernández y Velázquez, 2004).A continuación, dentro de este apartado, optamos por algunas de las definiciones existentes de evaluación en la literatura especializada; con el propósito de reflejar el interés anteriormente mencionado y la idea subliminal de práctica evaluadora que desprende cada una de ellas, analizándolas más adelante.

Entre las definiciones de evaluación encontradas, recogemos para nuestro planteamiento las siguientes -si bien es cierto que podríamos haber seleccionado otras muchas más, elegimos aquellas más significativas y relevantes, en nuestra tarea de análisis sobre las concepciones de evaluación-:

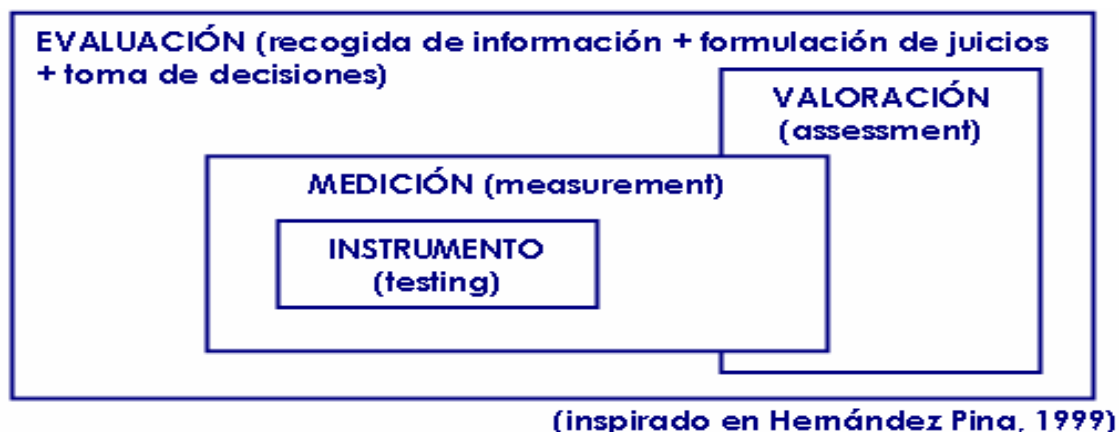
- *“la etapa del proceso educativo que tiene por fin comprobar, de modo sistemático, en qué medida se han logrado los resultados previstos con los objetivos especificados con antelación” Lafourcade (1973, en Blázquez, 1990, 14).*
- *“la evaluación entendida como un control del producto (tests, estándares) y luego su difusión mediática” (Torres Santomé, 1991, 76).*
- *“la medición es el primer paso importante en la evaluación. Una mejor medición lleva a una mejor evaluación” Sánchez Bañuelos (1996, en López Pastor, 2006, 44).*
- *“una evaluación es un juicio basado en una medida” Burton y Millar (1998, en Fernández, 2002, 244).*
- *“la evaluación como proceso de mejora, diálogo, comprensión y mejora” (Santos Guerra, 1993, 141).*
- *“la evaluación supone un proceso por el cual se obtiene información que se utiliza para tomar decisiones o efectuar juicios, tanto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, como sobre la estrategia docente empleada. Destaca, por tanto, el carácter procesual de la acción evaluadora, lo que la convierte en una actividad sistemática que integrada en el proceso educativo utiliza múltiples y variados métodos” (Contreras, 1998, 293).*
- *“evaluar supone la realización de un conjunto de acciones encaminadas a la obtención de información significativa con el fin de, una vez analizada e interpretada en un marco de referencia, hacer posible la elaboración de un juicio de valor y, si procede, una toma de decisiones sobre los diferentes elementos y factores que configuran e interactúan en el sistema educativo” (Hernández y Velázquez, 2004, 18).*
- *“la evaluación es un proceso de elaboración de un juicio de valor sobre un proceso (y/o producto, de una actividad, una ejecución, un comportamiento, un trabajo) en orden a tomar una decisión sobre el mismo” (López Pastor, 2006, 24).*

Así pues, desde las aportaciones de diferentes autores en distintos momentos del tiempo, comprobamos por nosotros mismos las múltiples concepciones de evaluación; aunque para una mejor delimitación de la misma, señalaremos (con el riesgo de simplificar una concepción de complejo agrupamiento) la delimitación de dos posicionamientos antológicos claramente enfrentados.

Evaluación apoyada en medir	Evaluación apoyada en valorar
Lafourcade, 1973	Santos Guerra, 1993
Torres Santomé, 1991	Contreras, 1998
Sánchez Bañuelos, 1996	Hernández y Velázquez, 2004
Burton y Millar, 1998	López Pastor, 2006

(inspirado en Chaparro y Pérez, 2010)

Por un lado, una evaluación como representante de la medición cuyo fin último es la toma de diferentes medidas para la comprobación de un resultado o rendimiento final.



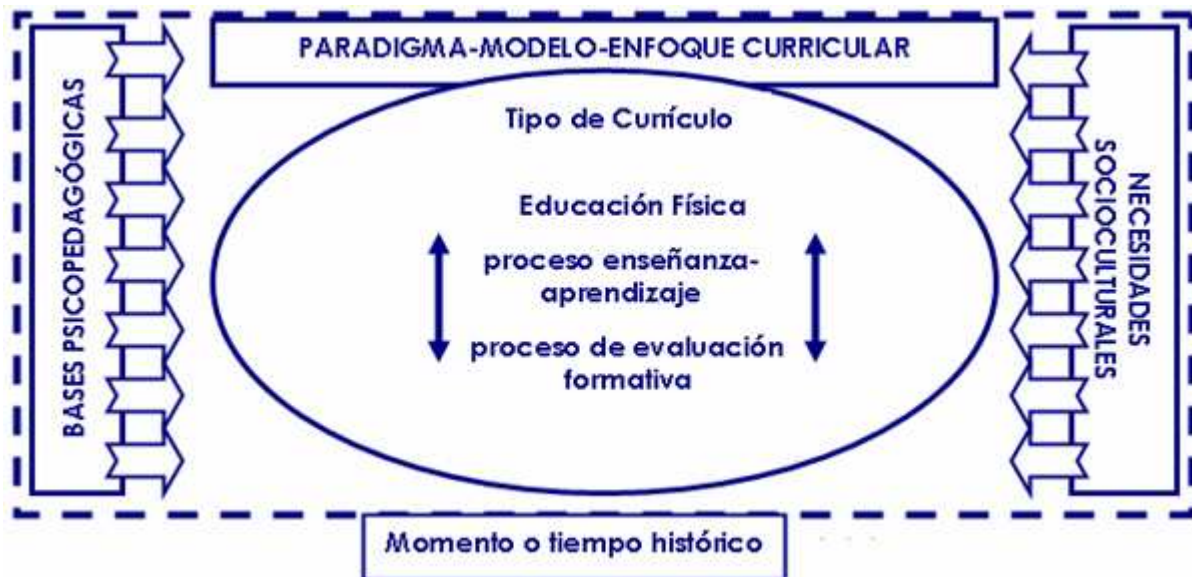
Por otro lado, una evaluación como representante de una valoración compuesta por las fases: recogida de información (lo que queremos valorar), formulación de juicios (calidad que tiene lo valorado) y toma de decisiones (actuaciones según lo valorado). Aunque basándonos en González Halcones (1995, 11), *“ambos términos, medición y valoración son distintos pero pueden llegar a complementarse”*; si tenemos en cuenta que la evaluación valorativa abarca toda una medición, siempre y cuando éste sólo sea una técnica al servicio de los actos valorativos de la primera.

Al mismo tiempo cada una de las concepciones de evaluación anteriormente señaladas encierran una concepción mayor en la forma de concebir la educación en general y en particular de nuestra disciplina, la Educación Física; teniendo en cuenta cómo las necesidades sociales y pragmáticas de cada tiempo han dado lugar a una forma diferente de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una disciplina, materia o área de conocimiento. En palabras de López Pastor (2006, 78) *“dime cómo evalúas y te diré como enseñas”*.

Ya, Habermas (1982, en Hernández y Velázquez, 2004) agrupó los modelos curriculares en torno a los diferentes paradigmas de aproximación a la realidad social, diferenciando entre *“el técnico, el interpretativo o práctico y el crítico”*. De esta forma apreciamos cómo todas las corrientes y aportaciones de la evaluación que giran en torno a una medición para una posterior calificación de las medidas tomadas y centradas exclusivamente en el producto; se relacionan con los modelos más tradicionales (Díaz Lucea, 2005), también denominados evaluación del producto (Blázquez, 1993) o racionalidad técnica o instrumental (López Pastor, 2006). Mientras que todas las corrientes y aportaciones de la evaluación que giran en torno a una valoración para una posterior mejora del proceso y aprendizaje de todos los agentes implicados en ella y centradas en la retroalimentación del proceso; se relacionan con los modelos más alternativos (Díaz Lucea, 2005), también denominados evaluación del proceso (Blázquez, 1993) o racionalidad práctica o ética (López Pastor, 2006). De hecho, como señala López Pastor (2003, 45), éstos enfoques, modelos, paradigmas o racionalidades son de vital importancia, puesto que *“conducen a concebir diferentes modos de entender la Educación Física que influye en todos y cada uno de sus elementos curriculares: finalidades, contenidos, espacios, materiales, evaluación”*.

A continuación, una vez resuelta la pregunta; ¿Qué entendemos por evaluar?, partiendo del “desconcierto terminológico” y aportando las múltiples definiciones sobre la concepción de evaluación; proponemos establecer las principales características de ambos modelos tradicionales y alternativos. Todo ello, a través de las respuestas a diversos interrogantes como son las cuestiones de carácter más pedagógico ¿Para qué evaluar? y ¿Por qué evaluar?, pasando por las cuestiones de carácter más técnico ¿Qué, cómo, cuándo y a quién evaluar?; sin obviar el contexto histórico, psicopedagógico, social, cultural...que ha influido en el dominio de un modelo evaluativo u otro a lo largo del tiempo en las instituciones educativas, y en concreto en nuestra área de conocimiento, la Educación Física. Apoyándonos en López Pastor (2006, 82) “la evaluación está estrechamente relacionada con las concepciones que se ponen en juego y con las teorías científicas y pedagógicas en que éstas se apoyan.”

Palabras textuales de este autor, representadas a través del siguiente gráfico, en el cual se muestra cómo las bases psicopedagógicas (teorías, filosofía, concepciones...educativas) y necesidades socioculturales (qué es lo que la sociedad espera de las instituciones educativas) en los diferentes momentos o tiempos históricos; han influido en el concepto de currículo escolar (qué es lo que se aprende y se enseña desde la escuela) y con ello la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada área curricular y sus prácticas evaluadoras.



2. MODELOS, ENFOQUES O PARADIGMAS TRADICIONALES EN EVALUACIÓN.

Siguiendo a Velázquez y Hernández (2004, 42) el “paradigma técnico-también denominado tecnológico o positivista se sitúa dentro de una concepción de la educación iniciada por Bobbit en 1918”. Terminada la primera guerra mundial, en una sociedad devastada por el conflicto bélico pero con recursos de industrialización, primaba más el aspecto laboral que el educativo. Ante estas necesidades sociolaborales Bobbit propone “aplicar las técnicas de racionalización de trabajo que se llevan a cabo en el ámbito industrial en el ámbito escolar”, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1985, en Hernández y Velázquez, 2004).

Se origina pues, un modelo educativo basado en un currículo donde se definen claramente y de forma nítida los objetivos que se pretenden alcanzar con los alumnos, a semejanza de las tareas cerradas y definidas de los obreros en una cadena de producción; cuya característica más llamativa es *“una confianza desmesurada en la ciencia y en la técnica como vía de solución de todos los problemas humanos”* López Pastor (2003, 47).

Entre las definiciones de currículo representativas de este modelo, las más significativas son las de Johnson (1966, 50) *“el currículum es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. El currículum prescribe (o por o menos anticipa) los resultados de la instrucción”*, y Hirts (1968, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1988, 53) *“el currículum es un programa de actividades diseñadas de forma que los alumnos puedan adquirir de modo más eficaz ciertos fines y objetivos educativos”*.

A este tipo de organización curricular se le denomina *“currículos por objetivos”* (Díaz Lucea, 2005) o como señala López Pastor (2003) denominada también *“Pedagogía por objetivos o Programación por objetivos”* derivada de una *“racionalidad técnica”* (López Pastor, 2006). En dicho tipo de currículo, encontramos un conocimiento epistemológico de carácter cientifista, pero sólo con fenómenos y hechos susceptibles de identificación, observación, medición y control. Siguiendo a López Pastor (2006, 49) *“se identifica a la educación con instrucción y destrezas con conocimiento”*.

En lo referente a sus bases psicopedagógicas, se asientan en un enfoque conductista de la enseñanza, buscando solamente la medición de los resultados esperados; donde el alumno memoriza y reproduce respuestas, mientras que el maestro ejecuta un programa elaborado por unos técnicos especialistas ajenos al proceso educativo, calificando los resultados obtenidos por éste. Como resultado, afirmamos que la educación en ese momento era concebida como un medio para el logro de fines conductuales; estableciéndose correlaciones entre el comportamiento del profesor (proceso) y los resultados que el alumno obtenía del aprendizaje (producto). En palabras de López Pastor (2003, 47) *“la educación como un proceso de modificación de los patrones de conducta de las personas, y la enseñanza y el aprendizaje como procesos reducidos a hechos y comportamientos observables, cuantificables y acumulables”*. Todo ello, desde un currículo cerrado en el que la medición de los resultados era lo primordial; solamente se pretendía calificar y no evaluar.

Quedan arrojadas unas pinceladas del modelo educativo sustentado en un paradigma técnico, cuya influencia se va a reflejar en los diseños curriculares de nuestro país hasta la década de los 80. De hecho, para López Pastor (1999) los diseños curriculares en la legislación educativa en nuestro país relacionados con este enfoque curricular por objetivos y racionalidad técnica serían la LGE (Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto de 1970) y sus Programas Renovados de 1981; y el retorno en cuanto a la inspiración de estos planteamientos por la LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación).

A continuación nos adentraremos en la concepción de Educación Física bajo este enfoque o modelo de currículo por objetivos; influenciada por sus premisas y bases educativas. Así pues, desde nuestra disciplina, bajo la corriente de enseñanza-aprendizaje descrita anteriormente, se parte de una concepción mecanicista instrumentalizada hacia objetivos de rendimiento mensurables (Hernández y Velázquez, 2004). Corresponde a un tratamiento dualista de la educación corporal en la escuela, es decir, el cuerpo-máquina como *“instrumento, carente de razón de ser por sí mismo”* (López Pastor, 2006, 47).

En esta concepción del área basada en un condicionamiento conductista (esquema estímulo- respuesta) imperante en el paradigma técnico, la medición de los logros de los alumnos estaban representados en valores de rendimiento físico. Las clases se basaban en la mera repetición de estímulos por parte de los alumnos y en su medida del rendimiento resultante (respuesta), obviando valores tan importantes y más complicados de evaluar como cooperación, igualdad o solidaridad. En palabras de Carreiro da Costa (2009,12) el proceso de enseñanza-aprendizaje era concebido como *“un proceso de acumulación secuencial de habilidades”*.

Todo lo anterior hizo que primara en nuestra disciplina el desarrollo de los contenidos de condición física, habilidades deportivas o deportes. Basándonos en López Pastor (2006, 82) *“una Educación Física de racionalidad técnica o tradicional orientada al rendimiento físico-deportivo”*. Por un lado, una condición física enfocada al mero adiestramiento físico del alumno como único fin en sí mismo; y por otro, habilidades deportivas bajo un aprendizaje analítico y meramente reproductivo. Estos contenidos medidos y calificados a través del diseño y aplicación de diferentes pruebas y baterías de test estandarizados para tal fin, configuran el modelo tradicional de evaluación en Educación Física; donde *“se interpreta la evaluación como sinónimo (o casi sinónimo) de medición en busca de una máxima objetividad y comprobación de los logros en objetivos operativos”* (López Pastor, 2006, 43).

De esta forma, bajo la influencia del paradigma técnico con un currículo por objetivos y por consiguiente una Educación Física orientada al rendimiento; se ha ido perfilando una perjudicial y dañina *“imagen social y pedagógica”* (Velázquez y Hernández, 2005) de nuestra área de conocimiento, en cuanto a la visión grabada que tiene la sociedad de lo que *“es”* la Educación Física. Esto fue debido en gran medida a la aplicación de dichas prácticas evaluadoras de forma reiterada durante un tiempo considerable en la evolución curricular de nuestra disciplina.

Bajo esta concepción de Educación Física en un paradigma técnico, cuyo objetivo es la selección de talentos y el rendimiento físico, en palabras de López Pastor (1999, 179) *“se acerca más al adiestramiento que a la educación”*; pasaremos a dar respuesta a las cuestiones de carácter más pedagógico ¿Para qué evaluar? y ¿Por qué evaluar?, para más tarde abordar las cuestiones de carácter más técnico ¿Qué, cómo, cuándo y a quién evaluar? Todo ello, proporcionará una visión sobre el tipo de prácticas evaluadoras en el modelo tradicional de la Educación Física.

En primer lugar en cuanto ¿Para qué evaluar?, las funciones principales de este tipo de evaluación tradicional o técnica en Educación Física, sería la de evaluar al alumnado solamente a través del proceso de calificación. A raíz de esto, se clasifica al alumnado entre sus compañeros como mejor o peor discente sin tener en cuenta otros aspectos cualitativos tanto o más importantes que lo que se puede medir o cuantificar sin ningún tipo de problema. La evaluación consistía en eso precisamente, en calificar al alumnado para saber si había adquirido los aprendizajes tratados en la disciplina, donde el alumno reproducía de forma mecánica los contenidos (hegemonía de la condición física y habilidades deportivas) que se les pedían, y adoptaba las estrategias y actitudes necesarias para obtener los mejores resultados posibles en las pruebas evaluadoras (aplicadas mediante tests). De esta forma siguiendo a López Pastor (2006, 84) este tipo de evaluación técnica en Educación Física *“cumpliría las funciones de medición, control, calificación y poder”*.

Este tipo de funciones en la actualidad se relacionan con las finalidades más tradicionales de la evaluación en nuestra disciplina. Para Blázquez (1990) la evaluación tradicional giraba en torno a dos fines fundamentales: emitir un juicio de valor según criterios precisos, y valorar mediante una nota o calificación la presencia de un criterio considerado a través de un comportamiento. Por consiguiente, si nosotros como docentes sólo utilizamos los datos obtenidos por nuestras prácticas evaluadoras para este tipo de funciones, nos encontraríamos posicionados en este tipo de evaluación técnica.

De esta forma, plantearíamos una visión restringida de los fines de la evaluación, centrándonos en finalidades muy cuestionables por parte de este modelo tradicional en Educación Física, como son (Blázquez, 1990 y Díaz Lucea, 2005):

- Función de poder: la finalidad es calificar, jerarquizar, informar a las personas...
- Función de selección: para determinar el futuro académico y profesional del alumnado.
- Función de control cultural: para valorar la eficacia de la enseñanza y saber que han sido adquiridos esos aprendizajes.
- Función de coacción: para proporcionar un mayor o menor realce a determinados contenidos curriculares.
- Función de sanción: para coaccionar al alumnado de acuerdo con su rendimiento.
- Función de control social: la finalidad es conocer el rendimiento de los alumnos. Se trata, pues, de un balance de resultados, balance que adopta generalmente la forma de una acreditación o certificación. A su vez, de acuerdo con estos autores podríamos distinguir; conocer el rendimiento de los alumnos, informar de los progresos de los alumnos, pronosticar las posibilidades de los alumnos y orientarlos, motivar e incentivar al alumno, y agrupar y clasificar.
- Función de reproducción: la finalidad es diagnosticar y pronosticar posibilidades de los alumnos.

Al mismo tiempo, teniendo en cuenta el ¿Por qué evaluar? -respondiendo a través de este interrogante al sentido y justificación de este tipo de evaluación técnica en relación a las funciones que cumplía con el ¿para qué evaluar?-, varias son las hipótesis que los autores han barajado sobre su dominio y extensión en las prácticas evaluadoras. Por un lado, este tipo de evaluación en su origen cumplía una finalidad de control y autoridad en la disciplina, bajo la idea de *“necesidad de justificación de todo lo que ocurría en las clases y en la escuela, especialmente en cuanto a la calificación”* (Chaparro y Pérez, 2010, 5). Para Fernández Balboa (2005) la evaluación técnica con sus calificaciones tenía una finalidad puramente administrativa, las notas eran prácticas para establecer categorías artificiales a través de las cuales se podía clasificar al alumnado y sostener una estructura de clases sociales que convenía a los poderes establecidos.

Por otra parte, si actualmente persiste este tipo de evaluación técnica en Educación Física; es por lo que varios autores han denominado el efecto *“pedagogía venenosa”* (Fernández Balboa, 2005 y López Pastor, 2006), es decir, reproducción de estos modelos de evaluación tradicional de forma inconsciente y mecánica por parte del profesorado actual, al ser aplicados en ellos mismos cuando eran alumnos. Se configura una cultura profesional evaluadora técnica, con un círculo vicioso y cerrado de romper.

Preguntamos pues, ¿Quién como maestro o educador no ha reproducido fielmente el modelo de cómo le enseñaban y por ende cómo le evaluaban cuando era alumno/a?; o también la simple perpetuación de este modelo por *“la falsa idea de comodidad, falta de interés en innovar y carencia de compromiso personal ante la educación”* (López Pastor, 2006, 63).

Proporcionada una respuesta a las cuestiones de carácter más pedagógico en este tipo de evaluación, parece oportuno abordar para su complementación las cuestiones de carácter más técnico, comenzando por el ¿Qué evaluar? Para proporcionar una respuesta, nos apoyaremos en las propias finalidades recogidas en el ¿Para qué? de este modelo evaluador tradicional; puesto que ambas guardan una estrecha relación en cuanto a las finalidades y objeto de evaluación.

Tomando como referencia a Chaparro y Pérez (2010) los modelos tradicionales de evaluación en Educación Física atendían fundamentalmente a las cuestiones relativas al aprendizaje, es decir, a la evaluación de las actuaciones demostradas por los alumnos. Siguiendo a Blázquez (1990, 17) en cuanto a este tipo de evaluación, *“el alumno parece ser el único protagonista del proceso evaluativo, y lo cierto, es que en la mayoría de los casos, la práctica escolar confirma esta idea”*.

Así pues, la enseñanza del docente no será un aspecto prioritario a evaluar puesto que, lo único que importa es el producto final de cada uno de los alumnos y por consiguiente su calificación. Todo ello se llevará a cabo a través de una evaluación sumativa o final. Por tanto, se evaluarán capacidades relacionadas con el discente, sin tener en cuenta la propia labor docente y otros agentes educativos. Con ello, se evaluarán planteamientos centrados en objetivos y orientados al producto.

No debe extrañarnos este tipo de prácticas evaluadoras, si máxime tenemos en cuenta que partimos de un modelo de evaluación tradicional donde lo importante es lo cuantificable y conseguir una serie de resultados al final del proceso. Por ello, se evaluarán los logros conseguidos por el alumnado, priorizando el rendimiento físico, para ver su grado de aptitud hacia la actividad física y rechazando o posponiendo otros ámbitos como el cognitivo, afectivo, social y moral.

Evaluación del alumnado a través de unos criterios concebidos como *“objetivos operativos que definen la conducta a observar-medir, las condiciones de realización y el nivel o grado de ejecución o rendimiento”* (López Pastor, 1999, 73). Este tipo de criterios, estarán ligados a unos determinados contenidos de nuestra disciplina, configurándose dos grandes bloques de contenidos a evaluar: Condición física y Deporte; lo que autores como López Pastor (1999, 180) han denominado *“Educación Física dominante”*.

Por un lado, la condición física evaluada mediante una medida cuantificada, busca en el alumnado qué evaluar; con el desarrollo y mejora de las capacidades físicas básicas (fuerza, resistencia, flexibilidad y velocidad). Por otra parte, los deportes (incluyendo las habilidades deportivas) a través de deportes tan específicos como fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano, atletismo, gimnasia deportiva...buscan en el alumnado qué evaluar mediante el aprendizaje y reproducción fiel de técnicas o modelos de ejecución deportivos estereotipados.

En lo referente a *¿Cómo evaluar?*, para llevar a cabo este tipo de evaluación tradicional o técnica en Educación Física se han utilizado y se utilizan de forma sistemática tests de condición física o habilidades deportivas, con el último propósito de calificar al alumnado. Para Rosales (2003, 27) los docentes que emplean los instrumentos de evaluación como sancionadores y controlares, se hallan más cercanos a este tipo de planteamientos técnicos en evaluación; *“no hay duda que la evaluación es para muchos profesores una herramienta puntal para su autoseguridad y prestigio ante los alumnos. Es también una herramienta para asegurar el orden dentro de la clase y para forzar al alumno a trabajar”*.

Ya desde los años 50 y 60, por influencia de las áreas de la ciencia biomédica (rendimiento deportivo y antropometría) en Educación Física, se diseñaron y aplicaron como instrumentos de evaluación infinidad de tests (Course Navette y Couper entre otros), pruebas, escalas de observación, escalas de desarrollo, perfiles psicomotrices, registros, listas de control...perfectamente estandarizados y validados con sus tablas de distribución normal; donde se comparaban los resultados obtenidos por los alumnos mediante escalas y puntuaciones de normalidad

Este tipo de técnicas e instrumentos se caracterizan por ser experimentales, puesto que hacen referencia a situaciones estandarizadas y controladas, de forma que los resultados son medidos y comparados de acuerdo a criterios científicos de validez, fiabilidad y objetividad. Todos ellos, se sitúan dentro de una racionalidad y evaluación técnica, como señala Díaz Lucea (2005, 142), *“la racionalidad técnica fundamentada en una perspectiva cuantitativa y en la búsqueda de la máxima objetividad ha hecho que algunos de estos instrumentos se conviertan en pruebas*

de laboratorio, las cuales no responden a la realidad educativa y escolar en los procesos de enseñanza aprendizaje”.

Por desgracia, resaltamos que hay bastantes docentes de Educación Física en la actualidad, que evalúan de forma tradicional con instrumentos que tienen en cuenta sólo los objetivos (deseamos que cada vez menos). Aunque, según utilicen estos instrumentos y el uso de los resultados que obtengan de ellos, hará que se definan por un modelo u otro de evaluación. Puesto que, el simple hecho de utilizarlos no te define en un tipo de evaluación concreto, sino el uso que de ellos se haga. Desde nuestra perspectiva, no deben aplicarse únicamente instrumentos cuantitativos ya que éstos le dan una escasa significatividad al proceso de evaluación. A esto habría que añadir que el uso que se le da a la prueba, se caracteriza por el mero conocimiento de los resultados al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el docente no tiene en cuenta las diferencias individuales y el contexto de su alumnado a la hora de pasar los test. Todo ello hace que los alumnos sientan que la calificación de ese test se ha convertido en su nota final y no se ha tenido en cuenta el proceso de su aprendizaje.

Además, son numerosos los argumentos y críticas recogidas en contra de su aplicación en la evaluación de Educación Física. Aportamos algunas consideraciones significativas de López Pastor (2006, 54-61):

- Reduccionismo de las finalidades en Educación Física. Sólo se centran en entrenar cuerpo, no a educar personas en, desde y para los aspectos psíquico-físico-motrices.
- Superficialización de los aprendizajes en Educación Física. Se obvian las fases más complejas del gesto motor, percepción y decisión, centrándose exclusivamente en la ejecución.
- Meramente calificadores. Sólo buscan una función medidora-tabuladora-calificadora.
- Disminución del tiempo de enseñanza-aprendizaje. Requieren considerable cantidad de tiempo para realizarse, que se resta al propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En definitiva, evalúan *“lo que es, en vez lo que se aprende”*.

Finalmente, afirmamos que a pesar de su gran variedad y características supuestamente científicas *“todos son cuantitativos y conductistas. Todos buscan la medición del rendimiento físico y motor, pero sin ninguna (o poca) intencionalidad formativa o educativa”* (López Pastor, 2006, 41).

Sobre ¿Cuándo evaluar?, partiendo de un modelo técnico o tradicional de la evaluación en Educación Física, que prima el resultado final y no tanto el proceso; y donde se califica al alumnado, clasificándolo en función de lo que es y no por lo que ha aprendido durante las sesiones. Desde estos planteamientos, el momento de la evaluación se va a centrar específicamente en anotar el resultado final del alumnado; estableciéndose diferencias de tipo cultural, intelectual y físico con respecto a sus compañeros. Por ello, los docentes se centrarán en el momento final del proceso y no durante el mismo.

Tomando como referencia la clasificación de momentos y finalidades de autores como Díaz Lucea (2005) y López Pastor (2006), estaríamos ante una evaluación puramente sumativa o final; que el docente lleva a cabo al terminar la unidad didáctica y donde se califica al alumnado en función del resultado conseguido sin tener en cuenta otros momentos importantes dentro del proceso evaluativo, y sin plantearse una modificación y corrección de los mismos.

Por último en cuanto ¿A quién evaluar?, desde esta perspectiva técnica o tradicional, y siguiendo a Chaparro y Pérez (2010, 5), *“la evaluación se realizaba solamente hacia los alumnos”*; aspecto tratado ya en la cuestión relativa en el ¿Qué evaluar? Por ello, desde estos planteamientos hablaríamos de una vía unidireccional hacia el proceso de aprendizaje, dentro del proceso educativo y obviando el proceso de enseñanza.

Era pues, el profesor encargado de realizar las prácticas evaluadoras (quién evaluar) bajo unas formas determinadas (cómo evaluar) y en unos momentos concretos a decisión suya (cuándo evaluar). Por tanto, consistía en una heteroevaluación, donde el profesor de Educación Física desde una situación de poder bien diferenciada evaluaba las actuaciones de su alumnado (López Pastor, 2006).

3. MODELOS, ENFOQUES O PARADIGMAS ALTERNATIVOS EN EVALUACIÓN.

Para López Pastor (2003, 46) a pesar de que existen diferentes teorías o paradigmas de evaluación en la bibliografía, predominan tres grandes modelos o enfoques: técnico, interpretativo (o práctico) y crítico (o sociocrítico); y con el propósito de evitar una confusión, se reduce a un doble o bipolar enfrentamiento entre *“lo técnico y lo práctico”*; es decir, entre lo que nosotros hemos clasificado como lo tradicional y lo alternativo en evaluación.

Así pues, como oposición a la perspectiva tradicional, surge lo que varios autores (López Pastor, 1999, 2003 y 2006; Hernández y Velázquez, 2004; y Díaz Lucea, 2005) han denominado bajo diferente terminología como modelo, enfoque, paradigma o racionalidad práctica; dando lugar a unos planteamientos alternativos en educación en todos los aspectos (enseñanza, aprendizaje, evaluación...).

Desde dicha perspectiva, surgen nuevos planteamientos en la concepción de currículo escolar, entre los que se encuentran como aportaciones más significativas: Stenhouse (1984, 29) *“el currículum debe constituirse, dentro de la teoría práctica, como un proyecto que se verificará en un proceso práctico real y concreto”*, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1988, 80) *“el currículum como la cultura que los alumnos y los adultos viven, experimentan, reproducen y transforman en la escuela”* y Grundy (1991, 32) *“el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas”*. Es decir, un currículo con una concepción de profesor como actor del mismo e investigador de su práctica educativa, planteando la enseñanza como un arte y no como una técnica; para atender la singularidad de cada aula y cada sujeto. De ahí que autores como López Pastor (2003) lo denominen como *“Enfoque del currículum como Proyectos y Proceso”*.

En lo referente a sus bases psicopedagógicas, se asientan en un enfoque constructivista, es decir, una intervención educativa orientada a un aprendizaje que construye el propio alumno. De esta forma se rompe con la concepción anterior sobre educación; donde ahora la relación entre educación y sociedad es preciso verla como la escuela al servicio de la compensación de las desigualdades sociales. A través de la educación, se pretende equilibrar la demanda de necesidades sociales con la formación individual de personas educadas. En palabras de Hernández y Velázquez (2004, 47) *“la educación busca un equilibrio entre el desarrollo personal y social”*. Por tanto, se empieza a trabajar sobre el proceso y no tanto sobre el resultado como anteriormente se estaba llevando a cabo.

Además, se empieza a dar importancia a los métodos cualitativos, antes inexistentes (no se podían medir) y se tiene en cuenta la relación maestro-alumno; superando la enseñanza unidireccional del docente al discente de modelos tradicionales (Hernández y Velázquez, 2004). Transformada la idea de educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje, se le proporciona una nueva visión y concepción a la evaluación alternativa. Al contrario que en el modelo técnico, el profesor deberá actuar en la evaluación en palabras de Stenhouse (1984, 200) como *“un crítico constructivo en busca del diagnóstico de la situación y de la comprensión de la misma y no como un mero medidor y calificador”*.

De nuevo, como hacíamos en el apartado anterior, hemos arrojado unas pinceladas del modelo educativo sustentado en un paradigma práctico, cuya influencia se va a reflejar en los diseños curriculares de nuestro país a partir la década de los 90. Para López Pastor (1999) los diseños curriculares de nuestra legislación educativa que obedecen a un enfoque curricular por proyectos y procesos con una racionalidad práctica serían la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) con sus posteriores reformas y la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Si bien es cierto que, como nos señala este autor, existen contradicciones entre lo legislado y las prácticas escolares educativas.

De nuevo, es momento de profundizar sobre la concepción de Educación Física bajo este enfoque o modelo de currículo por proyectos y procesos; influenciada por sus premisas y bases educativas. Así pues, desde nuestra disciplina -bajo la corriente de enseñanza-aprendizaje descrita anteriormente-, se parte de una concepción integral del individuo desde un área de conocimiento, la Educación Física, orientada hacia el desarrollo psíquico-físico del individuo, es decir, el desarrollo cognitivo, físico, social, afectivo y moral. Tratamiento pedagógico de la educación corporal en la escuela, donde todo movimiento es inseparable del psiquismo que lo produce (Hernández y Velázquez, 2004).

Esta concepción del área basada en una corriente constructivista de la enseñanza, proporciona un mayor énfasis en el proceso que en el resultado obtenido por el alumnado. Es decir, desde una perspectiva formadora es más relevante que el alumnado comprenda el sentido y finalidad de lo que aprende, involucrándose activamente en su proceso de aprendizaje. A partir de este momento, entran en nuestra disciplina nuevos contenidos recogidos en los currículos escolares como el esquema corporal, expresión corporal, actividades en la naturaleza, actividad física y salud; llevándose a cabo una renovación de

contenidos tradicionales bajo este nuevo enfoque de Educación Física. Por un lado, la condición física se orienta a un proceso de conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales; y por otra parte, las habilidades deportivas se orientan hacia esquemas de ejecución que permitan resolver los problemas surgidos en los principios generales del juego a través de un planteamiento táctico o estratégico con el desarrollo y adquisición significativa por parte del alumno de la habilidad técnica.

Por tanto, se trata de una nueva forma de entender la propia Educación Física y su proceso de enseñanza-aprendizaje con sus prácticas evaluadoras. Se concibe la evaluación como un proceso en constante retroalimentación, modificación y readaptación de la acción que estamos llevando a cabo (Chaparro y Pérez, 2010); planteándose la necesidad de no confundir el proceso de calificación con otros procesos como promoción, acreditación o titulación del alumnado (Coll y Martín, 2006).

Queda enmarcada esta concepción de Educación Física en un paradigma práctico, cuyo propósito es la participación y desarrollo en todos los ámbitos del alumnado, *“una Educación física de racionalidad práctica orientada a la educación y participación”* (López Pastor, 2006, 82). A continuación, proporcionaremos una respuesta a las cuestiones de carácter más pedagógico *¿Para qué evaluar?* y *¿Por qué evaluar?*, para más tarde abordar las cuestiones de carácter más técnico *¿Qué, cómo, cuándo y a quién evaluar?* Todo ello, nos ofrecerá una visión sobre el tipo de prácticas evaluadoras en el modelo alternativo de Educación Física.

En primer lugar en cuanto a *¿Para qué evaluar?*, esta vez desde la perspectiva alternativa en la evaluación de la Educación Física, nos estaríamos acercando a las funciones que cumplen las prácticas evaluadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina. Evaluar, en su sentido más amplio, supone la realización de un conjunto de acciones encaminadas a la obtención de información significativa; Con el fin de, una vez analizada e interpretada en un marco de referencia, hacer posible la elaboración de un juicio de valor y si procede, una toma de decisiones sobre los distintos elementos y factores que configuran e interactúan en el acto educativo (alumno, contenido, profesor...). Por lo tanto, partiremos de la idea de que *“la evaluación con carácter humanista, no es una cuestión cerrada y unidireccional (profesorado hacia el alumno) sino un proceso de intercambio donde el propósito es la toma de las mejores decisiones para que el proceso educativo tenga el mejor fin posible”* (Chaparro y Pérez, 2010, 8).

Así pues, desde este modelo alternativo con un enfoque más crítico y constructivo de la evaluación, para Gimeno Sacristán (1992, en Díaz Lucea, 2005) las funciones quedarían estructuradas de la siguiente manera:

- Función creadora de ambiente escolar.
- Función de diagnóstico.
- Función orientadora.
- Función base de pronósticos.
- Función de ponderación del currículo y socialización profesional.

Mientras, Hernández y Velázquez (2004) nos señalan la función social como otra finalidad de este tipo de evaluación alternativa. Entendida ésta como el ajuste entre los objetivos que la sociedad asigna al sistema educativo y los resultados de los mismos, con los factores que han condicionado el proceso educativo. Finalmente, concretando un poco más recurrimos a Díaz Lucea (2005, 58), que señala, *“la finalidad de la evaluación hemos de entenderla como una ayuda constante en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo finalidades específicas para cada uno de los elementos que intervienen en todo el proceso”*.

A su vez teniendo en cuenta ¿Por qué evaluar?, desde esta perspectiva práctica de la evaluación; los autores defensores de estos planteamientos alternativos argumentan su utilización a través de los principios básicos por los que se rigen las sociedades democráticas (participación, libertad, igualdad...). Por tanto, si pretendemos inculcar a nuestro alumnado el espíritu de convivencia armónica de la sociedad, debemos utilizar este tipo de prácticas evaluadoras.

Tomando como referencia a Fernández-Balboa (2005), cuatro son los principios básicos que justifican una evaluación práctica o alternativa en Educación Física:

- Primer principio: todas las personas poseen dignidad.
- Segundo principio: dignidad que depende de su participación en el gobierno democrático.
- Tercer principio: todo el sistema de evaluación se basa en la libertad y justicia, desarrollando la autodeterminación y autorregulación personal.
- Cuarto principio: todo ello nos proporciona un proceso educativo coherente.

Además para López Pastor (2006), la legitimización de dicho proceso viene de las mejoras del alumnado en cuanto: autonomía o mejora del aprendizaje, análisis crítico y autocrítica, formación de personas responsables, desarrollo de una educación democrática...En palabras de este autor (2006, 49) una evaluación *“como comprensión, mejora y adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje más que en los resultados de los mismos”*.

Proporcionada una respuesta a las cuestiones de carácter más pedagógico de la evaluación, abordaremos para su complementación las cuestiones de carácter más técnico, comenzando por ¿Qué evaluar? De nuevo, para proporcionar una respuesta, en gran medida deberíamos apoyarnos en las propias finalidades recogidas en ¿Para qué evaluar? en este modelo evaluador alternativo; puesto que, ambas guardan una estrecha relación en cuanto a las finalidades y objeto de evaluación.

En primer lugar, destacaremos que estos planteamientos alternativos desde las corrientes constructivistas, abogan por la necesidad de evaluar tanto el aprendizaje como la enseñanza, así como los elementos que interactúan en ambos procesos educativos. Desde esta perspectiva alternativa evaluadora, comienza a tenerse en cuenta el contexto en el que desarrollamos nuestra acción educativa como docentes de Educación Física (Chaparro y Pérez, 2010) y se evalúa nuestro instrumento de trabajo como es el currículo escolar (Gil, 1999).

En cuanto al proceso de enseñanza, dirigido a la labor docente, autores como Castejón (1995) proponen dos ámbitos de valoración-reflexión: el programa docente y la actuación docente. Ambos, imbricados en los planteamientos de una evaluación práctica o alternativa en Educación Física. El primero, supone para el docente una prueba continuada sobre su incidencia en el proceso de aprendizaje, pudiéndose para ello establecer indicadores tales como: metas a alcanzar, contenidos a tratar, actividades diseñadas, recursos empleados, etc. Sobre el segundo, supone para el docente una reflexión de sus prácticas diarias y actitudes, pudiendo valorar su actuación en el aula, relaciones con la institución educativa, compañeros y alumnos, etc.; llegándose a plantear una evaluación sobre la propia evaluación, conocida como “*metaevaluación*” (Rul, 1995, 76).

Sobre el proceso de aprendizaje del alumno, dirigido a la actuación del discente dentro del proceso educativo, desde los planteamientos alternativos de la evaluación, se centrarán en la participación y desarrollo personal del alumno y todas las personas que en él influyen (Díaz Lucea, 2005). Por tanto, este enfoque va a tener en cuenta el diálogo y la toma de decisiones individuales y colectivas, incorporando a todos los agentes educativos implicados en las prácticas evaluadoras: profesores y alumnos (López Pastor, 2006).

Esta valoración del alumnado se lleva a cabo a través de unos criterios de evaluación, concebidos como capacidades a conseguir, que nos indican el grado y tipo de aprendizaje alcanzado por ellos. Por lo tanto, se va a tener en cuenta la evaluación de todo tipo de aprendizajes desde nuestra disciplina: cognitivos, motores, afectivos, sociales, morales y actitudinales. Este tipo de planteamientos comienza a dejar espacios a otros contenidos casi nunca o escasamente considerados, tales como expresión corporal, actividad física y salud, juegos y actividades en el medio natural; lo que autores como López Pastor (1999, 180) han denominado “*Educación Física alternativa*”.

En lo referente a ¿Cómo evaluar?, a partir del paradigma, modelo o racionalidad práctica, lo cuantitativo pierde fuerza contra lo cualitativo. Tal y como refleja López Pastor (2003, 49) “*mayor interés por la metodología cualitativa y los aspectos interpretativos*”; en las prácticas evaluadoras alternativas en Educación Física. Surge con estos nuevos planteamientos de evaluación alternativa, un modelo que se va a centrar mucho más en el proceso de aprendizaje y no tanto en conseguir ciertas marcas o metas a corto/medio plazo. Por ello, se generan instrumentos más cualitativos para recoger una información mucho más subjetiva. A lo largo del tiempo, se han diseñado muchos instrumentos de observación que han sido rechazados por muchos docentes por no ser muy objetivos o con ciertos rasgos de subjetividad. No obstante, estamos convencidos de que estos instrumentos no hacen sino mejorar la función evaluadora del maestro y a su vez mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para que los nuevos instrumentos, se lleven a cabo con total eficacia Díaz Lucea (2005, 147) propone que la “*observación debe ser planificada, sistemática, lo más completa posible y registrable*”. Además, el docente debe estar muy concentrado en su tarea, delimitando el contenido que hay que observar, definiendo los momentos de la observación y sabiendo qué quiere observar (acción, ejecución y proceso de búsqueda). Lo más positivo de este tipo de evaluación es la autonomía que tiene el docente a la hora de realizar sus

instrumentos de observación, ajustándolos tanto al contexto como al alumnado que tiene o posee. De esta forma, se lleva a cabo una evaluación mucho más individualizada, teniendo en cuenta las características de los sujetos y no basándose en test meramente cuantitativos que no están contextualizados.

A continuación, reflejamos desde este planteamiento de evaluación algunos instrumentos alternativos para ser usados por parte de los profesores de Educación Física (Díaz Lucea, 2005 y López Pastor, 2006):

- **Registro anecdótico:** normalmente es algún cuaderno u hojas que tiene el docente para escribir sucesos que han acontecido a lo largo de la clase. Como aspecto positivo, es que va a quedar reflejado y no se va a olvidar. Mientras que como aspecto negativo, es un instrumento poco estructurado y normalmente poco sistemático, ya que es complicado llevarlo a cabo.
- **Listas de control:** es una enumeración de los aspectos que se quiere observar de los alumnos, lo que creemos que es más ventajoso, es la capacidad para poder resumir lo que queremos evaluar a una serie de ítems. El problema más generalizado es su carácter dicotómico, en “sí” o “no”, inclusive en “a veces”.
- **Escalas de clasificación:** intenta resolver el problema de las listas, facilita la definición de los objetivos con posterioridad. Pueden ser de varios tipos; ordinales, numéricas y descriptivas.
- **Registros de acontecimientos:** se anota el número de veces que se produce un comportamiento motor a observar. Por ejemplo, toca la pelota o salta a la comba.
- **Cronometraje:** mide tiempo de actividades.
- **Entrevistas:** diálogos con los discentes.
- **Lluvia de ideas:** consiste en aportar cualquier idea que tenga el alumno en la cabeza relacionándolo con un tema y luego hacer una selección de ellas.
- **Contratos didácticos:** es un papel donde los alumnos aceptan ciertas normas y reglas de clase.

Finalmente, como aporta Díaz Lucea (2005), muchos de los contenidos conceptuales de la Educación Física pueden ser aprendidos y evaluados a través de la utilización didáctica de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). Algunas de estas posibilidades pueden ser las siguientes:

- **Las Web Quests:** son actividades guiadas de búsqueda de información relativas a un tema o contenido que se encuentran mayoritariamente en la red de Internet y que los alumnos deben concretar y resolver con el soporte de un documento virtual preparado previamente por el maestro.
- **Los deberes Web:** se trata de “poner deberes” que, con pautas específicas que orienten las tareas a realizar, supongan la realización de actividades complementarias del área y que sirvan para evaluar ciertos conceptos.

- **Actividades colaborativas en red:** Internet proporciona espacios compartidos que permiten el intercambio de información de una manera eficaz entre alumnos separados geográficamente.
- **Los “Plan Lesson”:** son actividades de aprendizaje de corta duración que el alumno tiene que resolver mediante la utilización de Internet o de cualquier otro recurso que ofrecen las TICs.
- **Wiki:** se trata de una aplicación informática colaborativa que permite crear colectivamente documentos web.
- **Caza del tesoro:** es una actividad didáctica que utiliza determinadas direcciones de Internet para resolver un conjunto de preguntas o cuestiones. Finalmente incluye una “gran pregunta”, la cual requiere que los alumnos integren los conocimientos adquiridos durante el proceso.
- **Weblog (blog o bitácora):** sitio web donde se recopilan cronológicamente mensajes de uno o varios autores sobre una temática en particular, en este caso, la Educación Física.

Sobre ¿Cuándo evaluar?, para Chaparro y Pérez (2010), desde este punto de vista alternativo se concibe a la evaluación como un elemento que debe estar presente y explícito en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; cuya finalidad es retroalimentar todo el proceso para ajustarlo y reorientarlo, según sea necesario, y obtener los mejores resultados posibles. Así pues, partiendo de un modelo práctico o alternativo de la evaluación en Educación Física, prima más el proceso y progreso del alumnado en relación a un conocimiento tratado que el propio resultado final del mismo. Proceso y progreso del alumno como objeto de seguimiento en sus diferentes momentos, que trataremos a continuación.

Autores como Sales Blasco (1997, 29) nos concretan estos momentos en “*un antes, un durante y un después*”, produciéndose una mezcla, en la bibliografía de nuestra disciplina entre estos momentos y las funciones que pueden ocupar las prácticas evaluadoras en dichos periodos de tiempo (Díaz Lucea, 2005 y López Pastor, 2006). Por lo tanto, encontraríamos:

- **Evaluación inicial:** coinciden la mayoría de las aportaciones como el punto de partida de cualquier proceso educativo. Dirigida a los discentes, con el objetivo de comprobar con qué conocimientos previos vienen del tema que vamos a tratar y a raíz de ahí adaptar los contenidos que se vayan a trabajar al tipo de alumnado que tengamos en el aula; con el propósito de llevar a cabo una individualización lo más clara posible.
- **Evaluación procesual:** para los especialistas corresponde a constataciones que realizamos a lo largo del proceso. Desde este posicionamiento alternativo, vamos evaluando cómo van transcurriendo las sesiones, si se están encontrando dificultades; si es así, de qué tipo, si son por dificultades a la hora de transmitir el conocimiento, dificultades por parte del alumnado para llevar a cabo ciertas tareas, progresos que vayan realizando, adquisición de contenidos...
- **Evaluación final:** aceptada desde estos planteamientos alternativos como un balance de los resultados aportados por los otros dos momentos de la evaluación. Constata lo conseguido y determina lo que se podría mejorar

en el futuro en pos de una eficacia de todos los elementos del proceso educativo.

No obstante, López Pastor (2006, 28) añade otra evaluación en función del momento, la “*evaluación puntual*” donde explica que “*es el momento donde se aplica el instrumento y proceso de evaluación, en un momento concreto y separado del proceso cotidiano de enseñanza-aprendizaje, aunque no sea al final de un período de tiempo*”. Este mismo autor nos lo ejemplifica a través de alguna “*prueba sorpresa*” con carácter evaluador pero conocida por todos (alumnos y profesor) dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Inicio, proceso y final confieren a este tipo de evaluación alternativa un carácter continuo e integrador de la misma. Pero recurriendo de nuevo a Chaparro y Pérez (2010, 6), no podemos establecer el paralelismo “*inicial-diagnóstica-antes, procesual-formativa-durante, y final-sumativa-después*”. En sus palabras “*caemos en el error de interpretar una continua evaluación final sumativa tradicional, en una evaluación continua formativa alternativa*”. Ello depende del “*grado de formatividad*”, (López Pastor, 2006, 29) con el que utilicemos los datos reportados por cada momento de la evaluación.

Por último en cuanto ¿A quién evaluar?, López Pastor (2006) señala tres ámbitos para tener en cuenta una verdadera evaluación alternativa, fruto de unos planteamientos prácticos. Éstos serían: el profesorado, alumnado y procesos de enseñanza-aprendizaje. Ámbitos que están estrechamente relacionados con el qué evaluar y cómo evaluar en cuanto a los procedimientos e instrumentos para llevarlo a cabo. Tal es la diversidad de agentes evaluadores en este tipo de planteamientos, que autores como Díaz Lucea (2005) y López Pastor (2006) nos proponen los siguientes procesos cotidianos para la participación en las prácticas evaluadoras:

- Heteroevaluación: con un carácter bidireccional, donde alumnos pueden evaluar al profesor, y el profesor seguirá evaluando a sus alumnos como en la perspectiva técnica o tradicional.
- Coevaluación: se trata de la evaluación entre iguales, es decir, entre discentes. Aunque, también algunos autores como Velázquez y Martínez (2004), apuestan por la coevaluación docente-discente, es decir, el intercambio de roles mutuo entre la evaluación del profesor y alumno.
- Autoevaluación: se trata de que el alumno valora su propia actuación dentro de su propio proceso de aprendizaje, pudiendo ser tanto de forma individual como grupal.
- Evaluación Compartida o Evaluación dialogada: se concibe como el proceso posterior a la autoevaluación del alumnado, en ella, el profesor mantiene una entrevista con el alumno para dialogar y llegar a acuerdos sobre las decisiones a adoptar en cuanto a su proceso de aprendizaje y practica evaluadora que esta llevando a cabo.
- Autocalificación: proceso de fijación de la calificación que consiste en que cada alumno se pone la nota que cree conocer, argumentándola y teniendo en cuenta unos criterios previamente fijados por el profesor y el propio alumno.

- **Calificación dialogada:** otro proceso de fijación de la calificación, donde existe un dialogo entre profesor y alumno en cuanto a la calificación que éste merece por su actuación en su proceso de aprendizaje.

4. CONCLUSIONES.

Al igual que el resto de nuestros compañeros profesionales de la enseñanza, debemos comprender el nuevo carácter de la Educación Física, que entiende la misma como un área que pretende el desarrollo integral del alumnado. Para ello, debemos utilizar un sistema o planteamiento de evaluación que realmente cumpla con los objetivos educativos trazados y no pensar en una mera medición de cierto tipo de cualidades o capacidades que sólo afectan a una dimensión de la persona y que, por lo tanto, olvidan la construcción global de la misma.

Por tanto, apostaremos por una evaluación formativa, cuya esencia es la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende, la mejora de todos los agentes (alumno, docente...) y elementos (contenidos, metodología, evaluación...) implicados en dicho proceso. Un tipo de evaluación alternativa que en contra de los modelos tradicionales imperantes en nuestro área, favorece una evaluación participativa y democrática. Participación y democracia, como valores de convivencia necesarios de transmitir y trabajar desde todas las áreas curriculares, entre ellas la Educación Física, en todos los niveles del sistema educativo.

Pretendemos proporcionar una evaluación en la que el alumno sea participe de su propio aprendizaje. A menudo les observamos perdidos y confusos en el proceso educativo, y por tanto desmotivados hacia los aprendizajes programados porque no sabe por sí mismos si están cumpliendo los objetivos exigidos por parte de los docentes. De ahí la importancia de mantenerles constantemente informados sobre sus logros y progresos, capacitándoles progresivamente para la autorregulación de su propio aprendizaje mediante una evaluación formativa.

En definitiva, si verdaderamente queremos socializar a nuestros alumnos y alumnas, incorporándoles de forma competente a la realidad social que les rodea en su día a día como futuros ciudadanos del mañana, debemos apostar por este tipo de prácticas evaluadoras alternativas. Con ello, estamos contribuyendo no sólo a mejorar la evaluación de nuestras unidades y programaciones, sino también a crear una sociedad más autónoma y constructiva de su propia realidad cultural.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Blázquez Sánchez, D. (1990). "Evaluar en Educación Física", Inde, Barcelona.

Blázquez Sánchez, D. (1993). "Perspectivas de la evaluación en educación y deporte". Revista Apunts: Educación Física y Deportes, nº 31, pp. 5-16, Barcelona.

Carreiro da Costa, F. (2009). "La gestión del currículo a través de competencias: un enfoque desde el contexto portugués". Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física, nº 29, enero, año VIII, pp. 8-27. Monografía Estándares de aprendizaje, Graó, Barcelona.

Castejón Oliva, F.J. (1995). "Evaluación de programas en educación física", Gymnos, Madrid.

Coll, C. y Martín, E. (2006). "El constructivismo en el aula", Graó, Barcelona.

Contreras, O. (1998). "Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista", Inde, Barcelona.

Chaparro Aguado, F. y Pérez Curiel, A. (2010). "La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos". Revista digital Ef.deportes, año 14, nº 140, enero, Buenos Aires.

Díaz Lucea, J. (2005). "La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física", Inde, Barcelona.

Fernández-Balboa, J.M. (2005). "La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad". En Sicilia Camacho, A. (coord). La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica (Cap. 6, pp. 127-158) Inde, Barcelona.

Fernández García, E. (coord) (2002). "Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria", Síntesis, Madrid.

Gil Madrona, P. (1999). "Evaluación del currículo de educación física en la enseñanza universitaria", Gymnos, Madrid.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I (1988). "El currículum: una reflexión sobre la práctica, Morata", Madrid.

González Halcones, M.A. (1995). "Manual para la Evaluación en Educación Física: Primaria y Secundaria", Escuela Española, Madrid.

Grundy, S. (1991). "Producto o praxis del currículum", Morata, Madrid.

Hernández Pina, M.P. (1999). "La evaluación de proyecto curricular", La Muralla, Madrid.

Hernández, J.L. y Velázquez, R. (coords) (2004). "La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar", Graó, Barcelona.

Johnson, H.T. (1966). "Currículum y educación", Paidós, Barcelona.

López Pastor, V.M. (1999). "Educación Física, evaluación y reforma", Diagonal, Segovia.

López Pastor, V.M. (2003). "Profundizando en la temática. Bases para una mejor comprensión de estos planteamientos". En Pérez Brunicardi, D., Monjas Aguado, R. y López Pastor, V.M. Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar (Cap. 2, pp. 43-55), Inde, Barcelona.

López Pastor, V.M. (2006). "La evaluación en educación física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida", Miño y Dávila, Madrid.

Rosales, C. (2003). "Criterios para una evaluación formativa: objetivos, contenidos, profesor y aprendizaje", Narcea, Madrid.

Rul Gargallo, J. (1995). "La evaluación comunicativa, factor de desarrollo humano, organizativo y curricular". Revista Aula de innovación educativa, nº 20, noviembre, año II, Monografía Crecer en Literatura, Graó, Barcelona.

Santos Guerra, M.A. (1993). "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora", Aljibe, Málaga.

Sales Blasco, J. (1997). "La evaluación de la Educación Física en Primaria: una propuesta práctica para evaluar al alumnado", Inde, Barcelona.

Stenhouse, L. (1984). "Investigación y desarrollo del currículum", Morata, Madrid.

Torres Santomé, J. (1991). "El currículum oculto", Morata, Madrid.

Velázquez, R. y Hernández, J.L. (2004). "Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje". En Hernández, J.L. y Velázquez, R. (coords). La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar (Cap.1, pp. 11-47) Graó, Barcelona.

Velázquez, R. y Hernández, J.L. (2005). "La educación física y su imagen social a la luz de sus prácticas de evaluación y calificación del aprendizaje". Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física, nº 17, enero, año V. Monografía La evaluación en educación física, Graó, Barcelona.

Velázquez, R. y Martínez, M.E. (2004). "La autoevaluación y la coevaluación en el aprendizaje autónomo y cooperativo (u otra forma de plantear la enseñanza y aprendizaje de contenidos de educación física)". En Hernández, J.L.; y Velázquez, R. (coords). La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar (Cap.10, pp. 293-322), Graó, Barcelona.

Fecha de recepción: 23/1/2011

Fecha de aceptación: 4/5/2011