

EL PROCESO DE EVALUAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

Mikel Chivite Izco, Profesor Agregado de Educación Física del Instituto Liceo Español – París

Una observación cuidadosa y el seguimiento continuo de cómo ha evolucionado la Educación Física en las últimas décadas, puede llevarnos, con grandes visos de realismo, a la afirmación de que actualmente se está en una línea de promoción de la dimensión científica en la enseñanza de esta materia.

Desde frentes diferentes, se está reivindicando e incluso afirmando el nacimiento de una *CIENCIA DE LA MOTRICIDAD HUMANA* con unos contenidos y una metodología propios, que la sostienen como ciencia independiente.

Precisamente formando parte de esta metodología propia, uno de los aspectos que pueden destacarse como más importantes es el de su evaluación, particularmente si se reconoce que en la moderna didáctica, en gran medida influida por las corrientes tecnológicas, la presencia de unos sistemas de evaluación fehacientes, puede llegar a resultar determinante.

Debe admitirse que en esta línea de renovación pedagógica que se viene proponiendo, la concepción del ser humano como una unidad psicosomática indivisible otorga a la Educación Física un campo de actuación que históricamente se le había negado, y esto que antropológico y pedagógicamente ya había sido definido por Piaget, Wa-

llon, y Ajuriaguerra, entre otros, debe ser confirmado desde un punto de vista tecnológico.

La plena integración del *qué, por qué, a quién, y cómo* enseñar, en un conjunto coherente y justificado, debe ser tarea que inquiete a los teóricos de la pedagogía, pero que no debe ser descartada por los que día tras día se enfrentan con la realidad del quehacer docente en el aula. *“En última instancia, las doctrinas de renovación educativa se hacen realidad, o se quedan solamente en ideas, dependiendo, en definitiva, de que el corpus docente las materialice, o no, de hecho en sus clases”*.¹ Con la esperanza de provocar cierta inquietud en esta línea, está concebido este artículo.

1. Definición y campo de actuación en evaluación

La totalidad de los autores desechan, desde hace tiempo, la idea de identificar evaluación con valoración del rendimiento académico del alumno, otorgando a la evaluación un campo mucho más amplio, que incluye la recogida de información, el tratamiento de los datos y su valoración, y la toma de decisiones posteriores, en asuntos tales como el proceso de instrucción o la actividad del educador, además de lo

mencionado arriba, en lo relacionado con el alumno.

La evaluación juega un papel mucho más comprometido con la totalidad del proceso educativo, formando parte de un esquema global, que incluye también el análisis de las situaciones generales y específicas, la programación de las tareas a realizar así como el seguimiento de la ejecución, guiando las diferentes decisiones que en cada uno de estos apartados se deben ir tomando.

En este sentido, debe admitirse que la evaluación tiene una incidencia en el aprendizaje y, por tanto, un valor educativo, ya que debe ser destinada a mejorar el conocimiento de la clase, mientras que la calificación no tiene ese valor, al menos no lo tiene necesariamente asociado, sino que viene impuesta por necesidades sociales, externas al ámbito escolar. La evaluación tiene por objeto todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, mientras que sólo el alumno es objeto de calificación.

Una primera idea que debe quedar recogida a la hora de definir la evaluación es la de *proceso* en la forma expresada por Erich Beyer y sus colaboradores, cuando definen la evaluación como el *“proceso de apreciación, cotización o decisión que puede referirse a diferentes aspectos de la educación, en*

particular a sus premisas, a sus procesos y a sus resultados. La evaluación representa, para las ciencias de la educación en general, y para la teoría de la Educación Física y deportiva en particular, un proceso central".²

En esta concepción procesual, por tanto dinámica, entiendo que debe ser estimado todo quehacer educativo, y por consecuencia también la evaluación. Felizmente superados, en gran medida, los planteamientos más quietistas que alimentaron durante tiempo las diferentes corrientes pedagógicas, hoy en día podemos encontrar posicionamientos más abiertos, que aceptan e integran esquemas que en líneas generales podríamos definir como "retroalimentados", término que no quiere expresar otra idea que la de la conveniencia de utilizar los resultados y los datos obtenidos en un proceso en la reestructuración de ese mismo proceso, en un recorrido en "bucle" y por tanto cerrado en sí mismo.

En este sentido propongo un esquema que, con las limitaciones propias del carácter simplista de todo esquema, trata de explicar el proceso didáctico en su conjunto:

A partir de la idea central del proceso didáctico constituida por el eje principal **programación-ejecución**, que vendría a responder a las cuestiones de "qué y cómo se hace", y que constituye la realidad inmediata de la acción docente, podemos entender la necesidad de un **ANÁLISIS** previo, aunque también permanente, de las situaciones en las que se ubica y se desarrolla el quehacer didáctico, análisis que llevará implícito el estudio de las condiciones al alumnado, del medio, del entorno, etc.; así como la disposición de un sistema de **CONTROL** que nos vaya indicando si el proceso seguido en cada momento es o no el correcto y que, consecuentemente, permita una adaptación de todo este proceso.

¿Dónde se debe realizar esta adaptación? o dicho de otra forma ¿sobre qué se debe ejercer ese control? Las conexiones del esquema expuesto nos dan la respuesta.

En primer lugar, el control debe ser una fuente de información para el análisis al que nos referíamos hace unos instantes. Reconocer las circunstancias ambientales en las que se está desarrollando el trabajo educativo, revisar las

características y necesidades del alumnado implicado, con sus condiciones diferenciales, y otras más, son funciones asumidas por un trabajo de control, llamémoslo de evaluación, que debe constituir un punto de apoyo importante en la determinación científica, -estudio de las variables-, del proceso.

En segundo lugar -resulta obvio- esa información debe ser tenida en cuenta en la programación, ya que de lo contrario estaríamos ante una mera formulación de intenciones que no se verían reflejadas en la práctica, lo que no significaría más que la expresión de unos deseos, mejor o peor intencionados, pero no desarrollados. Todo docente que comulge con la idea que se propone, debe estar dispuesto a cuestionarse su programa siempre que sea necesario.

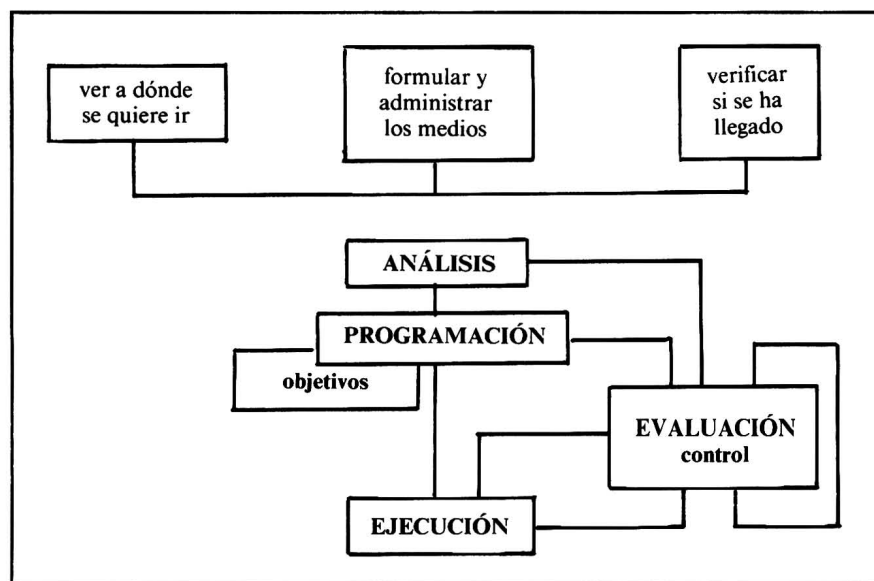
El tercer resorte, conexión con la ejecución, quiere hacer una llamada de atención sobre la inmediatez con que deben ser tenidas en cuenta las informaciones surgidas desde el sistema de control. La contrastación de lo que se está realizando, **ejecución**, y su relación con lo previsto, **programación**, deben ser consideradas con el rigor correspondiente.

En cuarto lugar, la utilización de un método de control que sea capaz de revisar el propio sistema de control, va a asegurar que el conjunto del proceso sea coherente, en cuanto que establecerá el mecanismo para el buen funcionamiento de todo lo expuesto.

Con todo ello pueden quedar establecidas las condiciones de partida respecto a qué evaluar y para qué hacerlo. De todos modos no estará de más ser algo más explícito.

2. ¿Qué evaluar? ¿Para qué evaluar

Ambas cuestiones significan dos aspectos básicos de la evaluación. Por un lado porque en ellas debe apoyarse



buen parte de la estructura del proceso evaluador, (qué debemos tener en cuenta y para qué queremos que nos sirva), que supondrá una definición sintomática referida a la orientación pedagógica que se siga; y otro porque la respuesta a las cuestiones enunciadas conformará la realidad concreta del acto evaluador.

2.1. Objetivos de la evaluación

Aunque ya he adelantado alguna idea referida a la utilidad de la evaluación, hasta el momento se han realizado comentarios que aludían indistintamente a lo estructural o a lo funcional de la evaluación. Pues bien, y aún a sabiendas de que esta separación puede resultar algo artificiosa, —las estructuras y las funciones permanecen íntimamente relacionadas—, voy a utilizar esta ordenación, esencialmente metodológica, para centrarme en el aspecto funcional de la evaluación. ¿Evaluar... para qué?

Esta cuestión, en algunos casos, incluso puede resultar ociosa, y utilizo el plural consciente de que esta ociosidad puede surgir tanto por defecto como por exceso; esto es, evaluar se convierte en algo tan rutinario que cuestionarse su utilidad puede resultar impertinente, como tan evidente y fundamental, que dudar de su utilidad significaría, como mínimo, ingenuidad; esta cuestión, digo, se presenta como fundamental en el quehacer didáctico.

Pues bien, en una situación intermedia, presumo que muy común entre los docentes de Educación Física, convenirá reflexionar sobre la cuestión propuesta de forma que se oriente ese aspecto de nuestra labor, y se justifique el esfuerzo que supone el compromiso de realizar la evaluación de la mejor manera posible.

El tratamiento teórico de esta cuestión puede encontrarse en Bernard Macario³ cuando cita tres fuentes principales, aludiendo al aporte de cada una de ellas.

Por un lado cita a Daniel Stufflebeam y su "*Modelo de evaluación C.I.P.P.*" (C.I.P.P. = Context evaluation, Input evaluation, Process evaluation, Product evaluation), referido a la determinación de los objetivos y el análisis de las posibilidades, lo que conducirá a una "*decisión del proyecto*", la configuración de los recursos y los medios necesarios, lo que llevará a una "*decisión de estructura*", el estudio sobre los métodos empleados, "*decisiones de ejecución*", y por último la reflexión sobre los resultados conseguidos, "*decisiones de reciclaje*".

El propio autor clarifica esta exposición con el siguiente esquema:

	PREVISTO	ACTUAL
FINES	decisiones sobre el proyecto	decisiones sobre el reciclaje
	contexto	resultado
MEDIOS	decisiones sobre estructura	decisiones sobre ejecución
	contenido	proceso

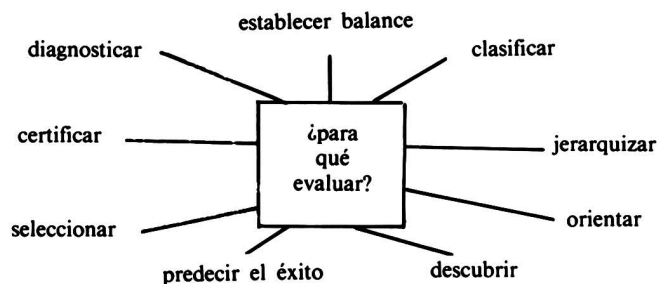
Atendiendo, por tanto, a este modelo de evaluación se desprenden cuatro fases (contexto, proyecto, proceso y producto) relacionadas con el tipo de decisión que se va tomando en cada momento.

La segunda fuente explicada por Bernard Macario se refiere a la propuesta por J.M. De Ketele, a la que denomina "*Inventario de decisiones pedagógicas*", en la que a partir de la premisa de que los objetivos de evaluación son múltiples, presenta un listado aten-

diendo a *qué es* lo importante en el momento en que se evalúa.

Así habla de: realizar un balance de los "*objetivos terminales globales*" (pueden traducirse por "objetivos operativos" en nuestra terminología); diagnosticar; clasificar en subgrupos; seleccionar; en fin, predecir el éxito. La idea principal es que la evaluación como balance, debe permanecer asociada al aspecto "*regulación del acto pedagógico*".

En esquema, el autor propone:



En tercer lugar, Bernard Maccario cita la propuesta de G. De Landsheere que presenta una organización muy extendida distinguiendo entre evaluación sumativa, evaluación formativa y evaluación predictiva.

La *evaluación sumativa* pretende comprobar el nivel adquirido al final de una unidad de enseñanza, poniendo el énfasis en las grandes categorías de conducta. Se atiende a los objetivos finales, de carácter general y de lo obtenido se desprende el grado de aprendizaje. Se aplica al finalizar el programa y técnicamente es, sobre todo, una evaluación con referencia a la norma. Se habla de *evaluación formativa*, en el caso en el que la atención está principalmente puesta en el proceso, con especial observación de la conductas explícitas definidas. Su sentido es de seguimiento de la instrucción, de constante revisión del estado de los niveles que se van adquiriendo. Se desprende, fácilmente, que su aplicación es más constante (*durante* el proceso) y que, comúnmente, utiliza referencia a criterios.

Por último, la *evaluación predictiva* se refiere a la intención de pronosticar y adelantar el rendimiento en una actividad dada o determinar la aptitud para la realización de ciertos aprendizajes. Un análisis reposado de lo explicado hasta el momento, con referencia a los objetivos de la evaluación, facilita la comprensión de la idea de que las tres fuentes pueden ser integradas perfectamente, o si se quiere expresar de otra manera, que son diferentes formas metodológicas de explicar un mismo hecho.

Eso no significa que las clasificaciones propuestas sean excesivas o innecesarias, sino que deben ser entendidas como observaciones minuciosas de la misma realidad aunque desde puntos de vista diferentes.

Todo esto ayuda a comprender mejor la evaluación, con todos sus pormenores, por lo que, consecuentemente, su

aplicación resultará más acertada.

2.2. Objetos de evaluación

Cualquiera que sea el modelo elegido para explicar la aplicación de la evaluación, resulta evidente la necesidad de definir su campo de actuación, esto es, los objetos sobre los que se va a ejercer la acción evaluadora.

Aunque básicamente es admitido por todos los autores y por todas las corrientes didácticas, conviene insistir sobre la idea de que no se debe confundir evaluación con medición. La idea básica sobre la que se apoya el modelo de evaluación del que se viene hablando, es la de que la evaluación sirva como ayuda en la mejora de la actividad docente en su conjunto. A partir de esta premisa será más fácil admitir la necesidad de evaluar todo lo relacionado con el acto pedagógico.

La clasificación más extendida del conjunto de los objetos a los que debe hacer referencia la evaluación, los reúne entre grupos: el alumno, el enseñante y la estrategia didáctica. Personalmente creo que debe añadirse un cuarto aspecto al que podemos llamar *sistema* y que hace referencia a aquellas variables que deben ser tenidas en cuenta durante el quehacer pedagógico, pero sobre las que no se puede influir, al menos directamente.

Así como se admite la existencia de objetos sobre los que desde el conjunto de la institución educativa, sea del tipo que sea, se puede actuar, el alumno, el profesor y la estrategia, puede hablarse, igualmente, de un conjunto de elementos que mantienen marcada incidencia sobre la labor educativa, pero con la particular característica de que no se puede influir directamente sobre ellos desde la propia institución.

Por ejemplo, es comprensible que la clase social a la que pertenece el alumno, el medio cultural en el que se mueve, la estructura sociocultural en la que se halla la institución docente, el tratamiento que la administración

otorga a la acción educativa, etc., son variables que influyen, de una forma u otra sobre el trabajo en el aula, y que como tales habrán de tenerse en cuenta, pero que no pueden modificarse desde la propia institución, puesto que estas variables dependen de numerosos aspectos que sobrepasan la acción educativa.

La justificación de la presencia de estos objetos de evaluación sobre los que la acción educativa no tiene influencia, se desprende de la necesidad de que "deben ser tenidas en cuenta", como marco de referencia e información, en el proceso evaluador.

Podremos hablar, por tanto, de cuatro objetos de evaluación que ordenaremos según el criterio descrito:

a. objetos de evaluación susceptibles desde la acción docente:

- El alumno.
- El educador.
- La estrategia didáctica.

b. objetos de evaluación no susceptibles desde la acción docente:

- El sistema.

3. Análisis estructural del proceso evaluador

He hablado anteriormente del carácter procesual de la evaluación como primera característica de la misma. Será interesante por consiguiente comentar en qué consiste esa sucesión de fenómenos que deben ser seguidos.

En líneas generales, se suele admitir la existencia de un proceso que puede ser dividido en cuatro grandes fases, atendiendo a su sucesión temporal.

Preparación del proceso: esta primera fase incluye todo el estudio previo y la toma de decisiones correspondiente, necesarios para afrontar la tarea de la evaluación en sí, en las mejores condiciones.

Esta fase estará constituida por las siguientes tareas:

- Análisis del sistema (interno y externo).

- Decisión sobre los objetos a evaluar.
- Determinación de los instrumentos a utilizar.
- Definición de la forma de aplicación en la recogida de datos.
- Justificación del uso a dar a la información recogida.

Recogida de información: fase de campo en la que se realizan las tareas correspondientes a la obtención de los datos pretendidos.

Elaboración de la información: decodificación, análisis y registro de la información recogida, que implica tareas tales como:

- Ordenación y sistematización.
- Ponderación de los valores obtenidos.
- Corrección, en función de los indicadores externos, con el fin de poder ofrecer una aplicación de estos datos con carácter general.

Utilización de esa información: que incluye:

- Emisión de juicios.
- Toma de decisiones.
- Aplicación de los resultados.

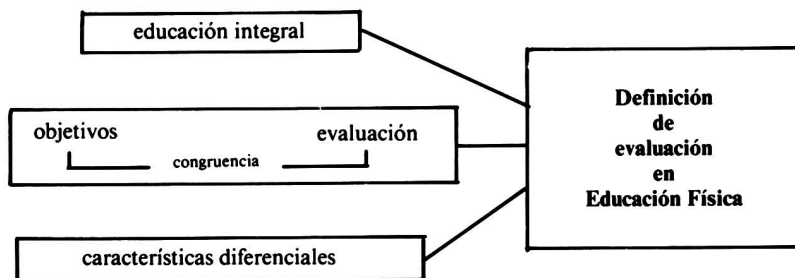
4. La evaluación en Educación Física

A partir de todo lo dicho anteriormente, y una vez trazadas las líneas básicas correspondientes al hecho de evaluar, puede iniciarse una aproximación al área específica en Educación Física.

Hablar, de entrada, de área específica en Educación Física, significa el convencimiento de que didácticamente, y como consecuencia también en evaluación, la Educación Física ofrece y exige unos procesos particulares que en algunas ocasiones no son más que adaptaciones de normas más generales, pero que en otros casos pasa por la necesidad de realizar todo un esfuerzo de diseño y aplicación.

Para enmarcar convenientemente el estudio de la evaluación en nuestra materia, partiré de tres premisas que considero fundamentales:

- la definición de la **Educación Física como parte de la educación integral** desde el campo específico de la motricidad humana;
- la necesidad de que exista una clara **relación de congruencia** entre los objetivos pretendidos en una labor y la forma de ser evaluada;
- la existencia de una serie de **características diferenciales en Educación Física**.



¿A qué se refieren cada una de estas tres premisas?

La idea de la definición de la Educación Física como parte de la Educación Integral a través de la especificidad que supone el campo de la motricidad humana es ya antigua y, al menos sobre el papel, plenamente admitida.

Sin embargo es fácil encontrarse con situaciones en las que, de hecho, la Educación Física se dedica de forma exclusiva a lo corporal, o tal vez con mayor frecuencia, casos en los que la Educación Física es utilizada como trabajo compensatorio... casi terapéutico. Por supuesto me estoy refiriendo a situaciones escolares comunes.

Pues bien, en ambos casos y aunque la intención del responsable sea otra, la realidad es que se estará aplicando una Educación Física minusválida, en el primer caso vinculándola a un solo ámbito de la conducta humana, básico en nuestra materia pero no único, y en el segundo destacando de forma exclusiva algunos aspectos de los ámbitos

afectivo y psicomotor (que el alumno compense la cantidad de horas que permanece sentado en el aula, que el alumno "se olvide" de las explicaciones que constantemente debe atender y comprender en el resto de las asignaturas...).

Quede claro, pues, como punto de partida, la necesidad de la aplicación real de una Educación Física que se oriente a la globalidad del individuo, y no so-

lamente a una parte. Aún se puede ser algo más explícito, si se indica que esta globalidad no debe entenderse como suma de aspectos parciales, lo psicomotor junto a lo afectivo, y ambos al lado de lo cognitivo, sino como unidad íntegra e indivisible, en el sentido de que no es posible actuar de forma aislada sobre uno solo de los ámbitos de conducta, sino que necesariamente se estará influyendo sobre el conjunto, al mismo tiempo.

El segundo principio sobre el que se basa el diseño de la evaluación en Educación Física, es la relación de congruencia entre los objetivos propuestos y la propia forma de evaluar, que no es sino el reconocimiento de la necesidad de ser coherente con lo planteado. En ocasiones puede dar la sensación de que programación -los objetivos deben entenderse como una parte de ella- y ejecución, son realidades menos próximas de lo previsto. Se programa sobre el papel, y se ejecuta sobre la realidad del aula sin que ambos mundos se relacionen estrechamente.

Pues bien, el compromiso que se adquiere en el momento de programar la asignatura debe mantenerse durante la ejecución, sin que ello signifique inflexibilidad, y del mismo modo deber ser tenido en cuenta en el momento de la evaluación, esto es, se debe evaluar sobre todo aquello que se haya programado.

Como anteriormente indicaba cuando hablaba de programación, (relación entre Educación Física y Educación Integral), ahora insisto en la idea de que si la Educación Física debe atender la totalidad del individuo, la evaluación en Educación Física debe considerar esa totalidad como objeto de su labor.

Flaco favor haríamos a las corrientes que pretenden un lugar adecuado para la Educación Física dentro de la Educación Integral, si tras una exposición de objetivos que abarcasen todos los ámbitos de la conducta humana, nos limitáramos, en el momento de la evaluación, a una valoración exclusiva de lo ocurrido en el ámbito psicomotor. Eso sería pura retórica y no es defendible ni aun aceptando la especificidad del campo de actuación de la Educación Física en la enseñanza.

En tercer lugar se hace referencia, precisamente, a esa especificidad, a esas características diferenciales que otorgan a la Educación Física su *status* peculiar.

Henri Lamour⁴ indica algunos de estos factores de distinción, unos relacionados con la motivación de los alumnos, tales como el gusto natural por el movimiento, deseo natural de moverse, la necesidad de actividad compensatoria del *trabajo intelectual* escolar, la curiosidad hacia el material original utilizado en las clases de Educación Física, ciertas motivaciones secundarias originadas por la cultura... y otras relacionadas con la propia persona del profesor o con su tarea educativa que implica, en muchas ocasiones, situaciones bien diferentes a las vividas común-

mente en el aula, tales como organización de actividades deportivas, salidas al campo, primeros auxilios en caso de accidente, etc.

«*Me gusta cuando incluso jugamos con contacto...*» dice un alumno adolescente, expresando así su deseo sublimado». Esta observación recogida en el trabajo dirigido por Daniel Zimmermann⁵ se refiere a la demanda solicitada por los alumnos, con mayor o menor grado de timidez, de la persona física del enseñante, en un deseo de «tocar y ser tocado». No cabe duda de que aquí se ofrece una gran oportunidad al profesor de Educación Física.

Por otra parte Pierre Arnaud⁶ realiza una aproximación diferencial cuando en su estudio comparativo pedagógico se refiere a la inexistencia de homogeneidad en las situaciones motrices y que, sin embargo, más o menos concierne a los conocimientos verbob-conceptuales.

Igualmente es importante la opinión de Pierre Parlebas,⁷ sin duda uno de los autores que más han investigado en sociología de la motricidad, quien afirma: «*El juego deportivo representa una sociedad en miniatura, un verdadero laboratorio de conductas y de comunicaciones humanas. En él se conjugan los problemas de percepción y de decisión, de dinámica de grupo y de estrategia, de ritualidad y de autoridad. El juego deportivo está situado en la encrucijada del poder de la iniciativa individual y el de los sistemas de coacciones colectivas*». Ello supone, evidentemente, un particular grado de socialización.

Todo esto puede resumirse si relacionamos aquellos rasgos más característicos de la Educación Física, o aquellas situaciones que desde la Educación Física pueden ser promovidas, facilitadas o aprovechadas, y que la diferencian del resto de las asignaturas:

- Las **expectativas** de los alumnos hacia la Educación Física son diferentes que hacia otras asignaturas, ya que

existe un mayor grado de motivación, debido a una serie de razones individuales y sociales;

- existe una forma particular de **socialización** en las sesiones de Educación Física, ya que las situaciones de cooperación y oposición se presentan con gran frecuencia y, en general, de forma muy natural.

- no existe **homogeneidad** en las acciones motrices, por lo que han de tratarse particularmente;

- la Educación Física está **menos sujeta** que otras disciplinas a condicionantes relacionadas con los programas, las notas o los exámenes.

- existe una gran **proximidad**, incluso corporal, entre el profesor y los alumnos, que puede traducirse en gran fluidez de comunicación dual y alto grado de camaradería.

Todo esto significa que en el momento de diseñar la evaluación en Educación Física se deben tener en cuenta innumerables aspectos que he organizado en tres bloques diferentes, según las premisas que he explicado.

Por último, y siguiendo en líneas generales a Domingo Blázquez, indicaré que la **aplicación** de la evaluación en el contexto de la Educación Física debe suponer:

- El conocimiento del **rendimiento** del alumno, tanto en términos absolutos, como en términos relativos (referidos a la comparación de los diversos resultados obtenidos por un mismo alumno);

- la definición de un **diagnóstico** de las aptitudes y posibilidades de rendimiento del alumno y de forma particular la detección de sus puntos débiles;

- el seguimiento de la **progresión en el aprendizaje** y su relación con el aparato anterior;

- la **valoración del programa** para su readaptación o confirmación, a través de los mecanismos de retroalimentación correspondientes;

- el conocimiento de la **capacidad de enseñanza** del profesor;



- el conocimiento de resultados por parte del alumno, que debe suponer un excelente método de **motivación**;
- la facilidad de la **agrupación y/o clasificación** de los alumnos según criterios de homogeneidad y otros que se consideren interesantes;
- la asignación de las **calificaciones** a los alumnos;
- la obtención de la información necesaria para la **investigación** y el intercambio de experiencias.

A partir de todo ello, propondré una tarea evaluadora que va mucho más allá de las "pruebas de cinta métrica y cronómetro" como consecuencia de una comprensión de la Educación Física mucho más amplia.

4.1. ¿Cómo evaluar?

En líneas generales se puede admitir que la forma de evaluar en Educación Física sigue con fidelidad las propuestas realizadas con carácter genérico para el conjunto del sistema docente, debiendo cumplir una serie de requisitos sobre los que ya he hablado, pero que se concretan en los siguientes términos:

- Es una actividad **procesal** puesto que transcurre en el tiempo y hace referencia a un conjunto de fases sucesivas;
- es una actividad **compleja** en cuanto que implica la necesidad de tener en cuenta numerosas variables;
- es una actividad **sistemática**, como contraposición a puntual;
- es una actividad **retroalimentada**, haciendo referencia a que lo obtenido a través de la evaluación, debe servir para realizar las correspondientes modificaciones dentro del proceso educativo y, consecuentemente, también dentro del proceso evaluador;
- es una actividad **valorativa** ya que debe decidir e integrar datos;
- y por último es una actividad **intencionada**, esto es, pretendida y deseada y no surgida como consecuencia de la improvisación o el azar.

Además la evaluación se realiza siguiendo un proceso constituido por una fase preliminar, incluida en el trabajo de programación, una fase de recogida de información, y una tercera fase de elaboración y utilización de esa información.

Si todo esto hubiera que resumirlo en un solo trazo, se podría decir que evaluar es una función y por tanto que el evaluador debe asumir su rol, manteniendo una actitud que le facilite resolver esta tarea con mayor acierto. Las condiciones que definen esa actitud son las que acabo de enumerar.

En cuanto a la aplicación de lo dicho, propongo, en la última parte de este trabajo, la relación de algunos instrumentos de evaluación que pueden ser utilizados.

4.2. ¿Qué evaluar?

Ya he adelantado que si se pretende una evaluación en los términos que se defienden desde la moderna didáctica, debe hacerse referencia a todas aquellas variables que influyen en el proceso docente.

Estas variables las presento en cuatro grupos atendiendo a la facilidad que representa separar estructuras diferentes, pero consciente de que esas realidades se hallan funcionalmente integradas y resulta del todo imposible separarlas.

Esta reflexión resulta importante en el trabajo, en el aula, puesto que en numerosos casos se darán situaciones en las que la evidencia demuestre que la explicación de los acontecimientos debe buscarse en varios terrenos al mismo tiempo.

Propongo la siguiente estructuración de los grupos aludidos:

- Alumno:
 - Ámbito cognitivo;
 - ámbito afectivo;
 - ámbito psicomotor;
 - * aspecto cuantitativo;
 - * aspecto cualitativo.
- Profesor:

- Relación profesor-labor docente;
 - relación profesor-alumno (caso concreto pero importante del apartado anterior);
 - Relación profesor-materia.
 - Proceso:
 - Objetivos didácticos;
 - situaciones de la acción didáctica;
 - práctica de la enseñanza o de la fase de realización;
 - sistema de evaluación del producto.
 - Sistema:
 - Incluido en la propia institución educativa;
 - ajeno a la institución educativa.
- Atendiendo a esta ordenación describiré posteriormente los instrumentos de evaluación, por lo que no veo conveniente extenderme más en estos momentos.

4.3. ¿Para qué evaluar?

Nos encontramos de nuevo con la cuestión a la que anteriormente he aludido. Responderla significa, en gran medida, comprometerse con una forma de acción didáctica u otra, en definitiva, con un talante educativo u otro. Efectivamente, tal y como se ha indicado a lo largo de este trabajo la evaluación debe entenderse como un paso más, pero significativo, en el conjunto del proceso docente.

En la actual disyuntiva la definición de la labor del profesor de Educación Física, apenas tiene algo que ver con la que en algún tiempo pudo sostenerse, relacionada de forma exclusiva con lo corporal. Por tanto, la evaluación debe servir para obtener un bagaje informativo tan completo como sea posible, para que su correcta utilización facilite la coherencia interna de la Educación Física, en la forma que se viene defendiendo.

Pues bien, decididamente partidario de la idea de que el profesor de Educación Física tiene mucho que decir en el conjunto de la labor docente, creo que es momento de proclamar las posibilidades que existen a este respecto, y esto

que ya viene siendo habitual en las programaciones y en las intenciones de los profesionales, conviene que, del mismo modo, se implemente y se organice en formas y acciones concretas en el terreno de la evaluación.

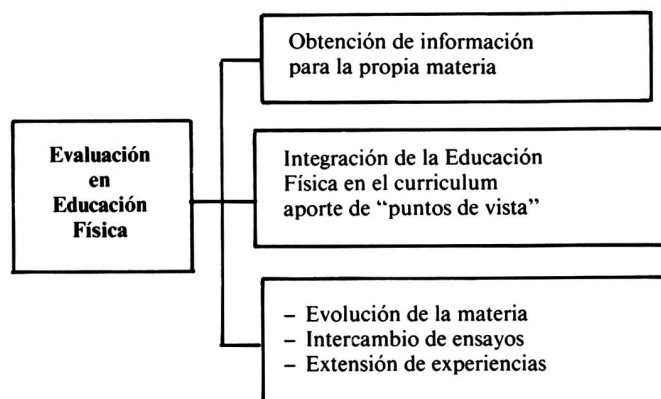
De este modo, el bagaje aportado por el profesor de Educación Física al conjunto del sistema se enriquecerá en la medida en que su compromiso con lo propuesto sea firme; pero al tiempo este bagaje será consistente y útil sólo si resulta de la suma de una observación cuidadosa y sistemática, una elaboración técnicamente adecuada, y sus conclusiones se producen como consecuencia de la correspondiente tarea de reflexión.

Todo esto se refiere por igual a la información referida al alumno, al profesor o al proceso. Es más, no dudo que el aporte que realiza la Educación Física, puede y debe significar un punto de vista, por sus especiales características, primordial en el conjunto del sistema. Es fácil encontrar, desde la situación privilegiada del profesor de Educación Física explicaciones muy jugosas a la expresión de la dinámica de un grupo de alumnos, al comportamiento "extraño" de un determinado sujeto, al acierto o desacierto en la aplicación de una estrategia pedagógica concreta...

Por otra parte, y no por más ambicioso menos posible, evaluar debe servir para hacer evolucionar nuestra materia en la forma que todos deseamos. No es exagerado defender que en Educación Física es mucho más lo que queda por hacer que lo que se ha hecho; pues bien, la contrastación de las experiencias, la posibilidad de aplicar ensayos realizados en entornos diferentes, la extensión de lo vivido en un círculo concreto... pasa, necesariamente, por la aplicación de unos sistemas de evaluación correctos.

Para concluir este apartado referido a los objetivos de la evaluación en Educación Física, incluyo el siguiente es-

quema en el que se presentan las tres finalidades descritas:



5. Instrumentos de evaluación en Educación Física

Siguiendo la clasificación que anteriormente he utilizado para los objetos de evaluación, voy a relacionar los principales instrumentos de aplicación en el ámbito de la Educación Física.

La presentación algo detallada de cada uno de ellos, así como la valoración de algunos, realizada en el seno del Seminario permanente de Educación Física del ICE de la Universidad de Zaragoza, puede encontrarse en la publicación que surgió del "IV Encuentro sobre aspectos didácticos en las enseñanzas medias: Aspectos didácticos de la Educación Física", que el propio ICE organizó el pasado verano en Zaragoza.

I. EVALUACIÓN DEL ALUMNO

I.A. Ámbito cognitivo:

- Exámenes teóricos.
- Cuaderno de clase.
- Trabajos.

I.B. Ámbito afectivo:

- Autoevaluación.
- Estudio del grupo.
- Sociogramas.
- Análisis del comportamiento.
- Opinión del profesor.

I.C. Ámbito psicomotor:

- Tests cuantitativos.
- Tests cualitativos.
- Ejecuciones.
- Planillas de control.

En relación con el apartado de evaluación del alumno, me parece interesante proponer un sencillo gráfico, pretendiendo reformar la idea de globalidad que en varias ocasiones he defendido a lo largo de este artículo y que en estos momentos, tras una relación tan análitica, puede quedar en entredicho.

El triángulo pretende expresar la globalidad del individuo, mientras que los cuadros periféricos hacen referencia a propuestas, todas ellas aplicables en el terreno específico de la Educación Física, que se sitúan entre ámbitos diferentes, y que, consecuentemente, sirven de puentes de unión.

II. EVALUACIÓN DEL PROCESO

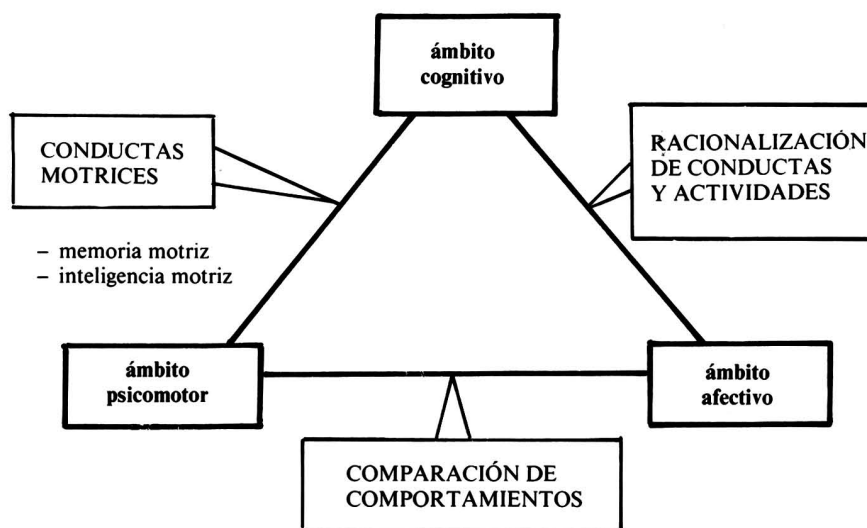
II.A. Métodos de apreciación:

II.B. Métodos de observación:

- Opinión del alumno.
- Retroalimentación de la programación.

III. EVALUACIÓN DEL PROFESOR

- Cuestionarios a los alumnos.



- memoria motriz
- inteligencia motriz

- Observación de la tarea.
- Autoevaluación.
- Reciclaje.

- entre tareas motrices y no motrices
- entre diferentes tareas motrices

el perfil será elevado; por el contrario, si se concede gran atención a instrumentos tales como la autoevaluación, el análisis del comportamiento, el estudio del grupo... es muy probable que se esté colocando el acento sobre el ámbito afectivo, y que aspectos tales como la integración en el grupo o la autoafirmación, sean considerados primordiales entre los objetivos propuestos.

Como muestra de un trabajo de ponderación de los instrumentos de evaluación, y sin ninguna pretensión maximalista, incluyo el perfil diseñado por los aproximadamente 50 profesionales de la Educación Física, reunidos el pasado verano en Zaragoza, durante las jornadas a las que anteriormente me he referido.

6. Ponderación de los instrumentos de evaluación

En el momento de dar forma definitiva a la evaluación, no basta con determinar la forma de aplicación -análisis estructural-, ni los fines -objetivos-, ni su campo de actuación -objetos-, sino que hay que determinar también los medios con los que se cuenta para llevar a cabo la tarea, y éstos son los instrumentos.

Pero aunque aparentemente todo queda ya definido, la realidad es que aún existe una decisión más a tomar, que va a definir la evaluación en sí, puesto que la determinación del peso que cada uno de los instrumentos empleados tiene en el conjunto, describe un perfil, muestra de la ideología mantenida.

Por consecuencia, este último paso resulta de vital importancia. Por ejemplo, si se considera como muy importante en la asignatura la condición física del alumno, se deberá, consecuentemente, otorgar primacía a los "tests cuantitativos" y su peso específico en

Ponderación de instrumentos de evaluación en Educación Física

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	valor
Exámenes teóricos												4.2
Cuaderno de clase												5.6
Trabajos												7.4
Autoevaluación												7.6
Estudio del grupo												7.8
Sociogramas												5.6
Análisis del comportamiento												8.0
Opinión del profesor												6.4
Tests cuantitativos												6.8
Tests cualitativos												6.5
Ejecuciones												6.3
Planillas de control												5.8
Métodos de apreciación												7.5
Métodos de observación												8.2
Opinión del alumno												8.2
Retroalimentación del programa												8.7
Cuestionarios alumnos												7.4
Observaciones de la tarea												8.2
Autoevaluación												7.8
Reciclaje												9.2

El perfil resultante es una muestra, producto resultante del trabajo del conjunto de los profesionales a los que antes he aludido, y a los que desde aquí quiero agradecer su colaboración.

Evidentemente, no se le escapa al lector la posibilidad de que existan innumerables perfiles diferentes, e innumerables métodos para construirlos. Aquí, como en otros muchos aspectos de la evaluación en Educación Física, se abre todo un terreno de reflexión e investigación al que, desde estas líneas, animo a entrar.

Notas:

1. SÁNCHEZ BAÑUELOS, F.: *Didáctica de la Educación Física y el deporte*. Gymnos, Madrid, 1984.
 2. BEYER, E. y otros: *Wörterbuch der Sportwissenschaft*. Verlag Hofmann, Schordorf, 1987.
 3. MACCERIO, B.: *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des A.P.S.*. Vigot, Paris, 1986.
 4. LAMOUR, H.: *Traité thématique de pédagogie de l'EPS*, Vigot, Paris, 1986.
 5. ZIMMERMANN, D. y otros: *Questions/réponses sur l'éducation physique et sportive*. E.S.F. Paris, 1987.
 6. ARNAUD, P.: *Education Physique*. En "Histoire de la pédagogie du 17ème siècle à jours", Privat, Toulouse, 1981, (tomado de LAMOUR, H., oc.).
 7. PARLEBAS, P.: *Eléments de sociologie du sport*. PUF, Paris, 1986.
-