



EL PROCÉS D'AVALUAR EN EDUCACIÓ FÍSICA

Mikel Chivite Izco, Professor Agregat d'Educació Física a l'Institut Liceo Español – Paris

Una observació acurada i el seguiment continu de com ha evolucionat l'Educació Física en les darreres dècades, pot portar-nos, de forma bastant real, a l'afirmació que actualment s'està en una línia de promoció de la dimensió científica en l'ensenyament d'aquesta matèria.

Des de fronts diferents, s'està reivindicant i fins i tot afirmant el naixement d'una *Ciència de la motricitat humana* amb uns continguts i una metodologia propis que la sostenen com a ciència independent.

Precisament formant part d'aquesta metodologia pròpia, un dels aspectes que poden destacar-se com a més important és el de la seva avaluació, particularment si es reconeix que en la didàctica moderna, influïda en gran mesura pels corrents tecnològics, la presència d'uns sistemes d'avaluació feia fàcil pot arribar a resultar determinant.

S'ha d'admetre que dins d'aquesta línia de renovació pedagògica que es proposa, la concepció de l'ésser humà com una unitat psicosomàtica indivisible atorga a l'Educació Física un camp d'actuació que històricament li havia estat negat, i això que antropològicament i pedagògic ja havia estat definit per Piaget, Wallon i Ajuriaguerra, entre d'altres, s'ha de confirmar des d'un punt de vista tecnològic.

La plena integració del què, per què, a qui i com ensenyar, en un conjunt co-

herent i justificat, ha de ser una tasca que inquieti als teòrics de la pedagogia, però que no ha de ser descartada pels que dia rera dia s'enfronten amb la realitat del quefer docent a l'aula. *"En darrera instància, les doctrines de renovació educativa es fan realitat, o es queden només en idees, depenent, en definitiva, que el corpus docent les materialitzi o no, de fet, en les seves classes"*.¹ Amb l'esperança de provocar una certa inquietud en aquesta línia, està concebut aquest article.

1. Definició i camp d'actuació en avaluació

La totalitat dels autors rebutgen, des de fa temps, la idea d'identificar avaluació amb valoració del rendiment acadèmic de l'alumne, atorgant a l'avaluació un camp molt més ampli, que inclou la recollida d'informació, el tractament de les dades i la seva valoració i la presa de decisions posteriors, en temes com el procés d'instrucció o l'activitat de l'educador, a més a més de tot allò relacionat amb l'alumne, esmentat més amunt.

L'avaluació juga un paper molt més compromès amb la totalitat del procés educatiu, formant part d'un esquema global, que inclou també l'anàlisi de les situacions generals i específiques, la programació de les tasques a realitzar, així com el seguiment de l'execució, guiant les diferents decisions que en

cadascun d'aquests apartats s'han d'anar prenent.

En aquest sentit, s'ha d'admetre que l'avaluació té una incidència en l'aprenentatge i, per tant, un valor educatiu, ja que ha de ser destinada a millorar el coneixement de la classe, mentre que la qualificació no té aquest valor, almenys no el té necessàriament associat, sinó que ve imposada per necessitats socials, externes a l'àmbit escolar. L'avaluació té per objecte tots els elements que intervenen en el procés educatiu, mentre que només l'alumne és objecte de qualificació.

Una primera idea que ha de quedar recollida a l'hora de definir l'avaluació és la de **procés** en la forma expressada per Erich Beyer i els seus col·laboradors, quan defineixen l'avaluació com el *"procés d'apreciació, cotització o descripció que pot referir-se a diferents aspectes de l'educació, en particular a les seves premisses, als seus processos i als seus resultats. L'avaluació representa, per a les ciències de l'educació en general, i per a la teoria de l'Educació Física i Esportiva en particular, un procés central"*.²

En aquesta concepció processual, per tant dinàmica, entenc que ha de ser considerat tot el quefer educatiu, i en conseqüència també l'avaluació. Felixment superats, en gran mesura, els plantejaments més quietistes que alimentaren durant temps els diferents corrents pedagògics, avui podem tro-

bar posicionaments més oberts, que accepten i integren esquemes que en línies generals podríem definir com a "retroalimentats", terme que no vol expressar una altra idea que la de la conveniència d'utilitzar els resultats i les dades obtingudes en un procés, en un recorregut en "bucle" i per tant tancat en si mateix.

En aquest sentit proposo un esquema que, amb les limitacions pròpies del caràcter simplista de tot esquema, tracta d'explicar el procés didàctic en el seu conjunt:

seqüentment, permeti una adaptació de tot aquest procés.

On s'ha de realitzar aquesta adaptació? o dit d'una altra forma, sobre què s'ha d'exercir aquest control? Les connexions de l'esquema exposat ens donen la resposta.

En primer lloc, el control ha de ser una font d'informació per a l'anàlisi al que ens referim fa uns instants. Reconèixer les circumstàncies ambientals en les que s'està desenvolupant el treball educatiu, revisar les característiques i necessitats de l'alumnat implicat, amb

cent que combregui amb la idea que es proposa, ha d'estar disposat a qüestionar-se el seu programa sempre que sigui necessari.

El tercer ressort, connexió amb l'execució, vol fer una crida sobre la immediatesa amb què han de ser tingudes en compte les informacions sorgides des del sistema de control. La contrastació del que s'està realitzant, execució, i la seva relació amb el previst, programació, han de ser considerades amb el rigor corresponent.

En quart lloc, la utilització d'un mètode de control que sigui capaç de revisar el propi sistema de control, assegurarà que el conjunt del procés sigui coherent, ja que establirà el mecanisme per al bon funcionament de tot el que hem exposat.

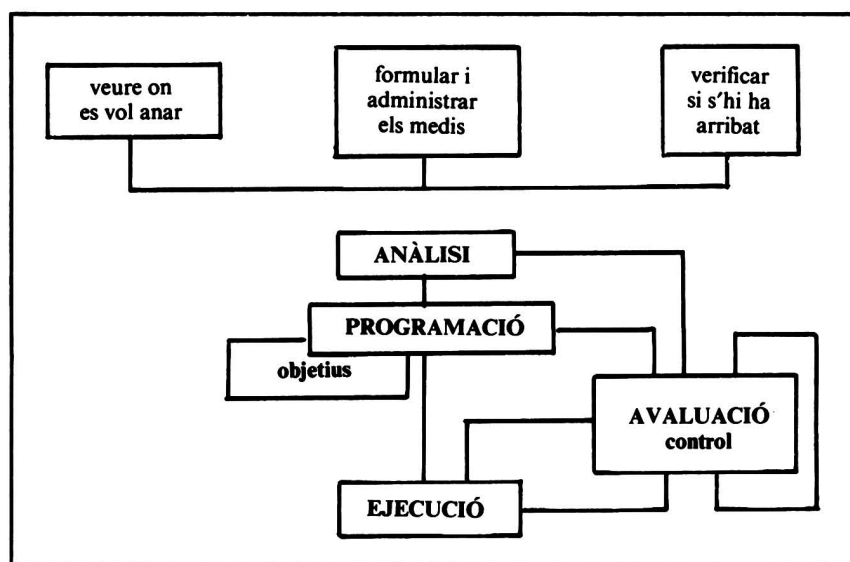
Amb tot això poden quedar establertes les condicions de partida respecte a què avaluar i per què fer-ho. De tota manera no estarà de més ser una mica més explícits.

2. Què avaluar? Per què avaluar?

Ambdues qüestions signifiquen dos aspectes bàsics de l'avaluació. Per un costat perquè en elles ha de recolzar-se bona part de l'estructura del procés avaluador, (què hem de tenir en compte i per a què volem que ens serveixi), que suposarà una definició simptomàtica referida a l'orientació pedagògica que es segueixi; i d'altra banda perquè la resposta a les qüestions enunciades conformarà la realitat concreta de l'acte avaluador.

2.1. Objectius de l'avaluació

Encara que ja he avançat alguna idea referida a la utilitat de l'avaluació, fins ara s'han realitzat comentaris que al·ludien indistintament a allò que és estructural o a allò que és funcional en l'avaluació. Tot sabent que aquesta separació pot resultar una mica artificiosa, -les estructures i les funcions roma-



A partir de la idea central del procés didàctic constituïda per l'eix principal **Programació-execució**, que vindria a respondre les qüestions de "què i com es fa", i que constitueix la realitat immediata de l'acció docent, podem entendre la necessitat d'una **ANÀLISI** prèvia, encara que també permanent, de les situacions en les que s'ubica i es desenvolupa el quefer didàctic, anàlisi que portarà implícit l'estudi de les condicions de l'alumnat, del medi, de l'entorn, etc.; així com la disposició d'un sistema de **CONTROL** que ens vagi indicant si el procés seguit en cada moment és o no el correcte i que, con-

les seves condicions diferencials, i d'altres, són funcions assumides per un treball de control, diguem-li d'avaluació, que ha de constituir un punt de recolzament important en la determinació científica, -estudi de les variables-, del procés.

En segon lloc, resulta obvi, aquesta informació ha de ser tinguda en compte en la programació, ja que de forma contrària estaríem davant una simple formulació d'intencions que no es veurien reflectides en la pràctica, cosa que no significaria més que l'expressió d'uns desitjos, millor o pitjor intencionats, però no desenvolupats. Tot do-

nen íntimament relacionades, utilitzaré aquesta ordenació, essencialment metodològica, per a centrar-me en l'aspecte funcional de l'avaluació. Avaluar... per què?

Aquesta qüestió, en alguns casos, fins i tot pot resultar ociosa, i utilitzo el plural, conscient que aquesta ociositat pot sorgir tant per defecte com per excés; això és, avaluar es converteix en una cosa tan rutinària que qüestionar-se la seva utilitat pot resultar impertinent, com tan evident i fonamental, que dubtar de la seva utilitat significaria, com a mínim, ingenuïtat; aquesta qüestió, dic, es presenta com a fonamental en el quefer didàctic.

Doncs bé, en una situació intermèdia, presumeixo que molt comuna entre els docents d'Educació Física, convindrà reflexionar sobre la qüestió proposada de forma que s'orienti aquest aspecte de la nostra tasca, i es justifiqui l'esforç que suposa el compromís de realitzar l'avaluació de la millor manera possible.

El tractament teòric d'aquesta qüestió pot trobar-se en Bernard Maccario quan cita tres fonts principals, al·ludint a l'aportació de cadascuna d'elles. Per un costat cita Daniel Stufflebeam i el seu "Model d'avaluació C.I.P.P." (C.I.P.P.= Context evaluation, Imput evaluation, Process evaluation, Product evaluation), referit a la determinació dels objectius i a l'anàlisi de les possibilitats, la qual cosa conduirà a una "decisió del projecte"; la configuració dels recursos i els mitjans necessaris, que portarà a una "decisió d'estructura", l'estudi sobre els mètodes empleats, "decisions d'execució", i per últim la reflexió sobre els resultats aconseguits, "decisions de reciclatge". El propi autor clarifica aquesta exposició amb el següent esquema:

Atenent, per tant, a aquest model d'avaluació es desprenen quatre fases (context, projecte, procés i producte) relacionades amb el tipus de decisió que es va prenent en cada moment.

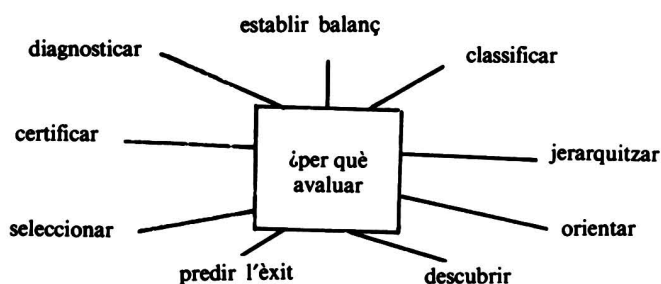
	PREVIST	ACTUAL
	decisions sobre el projecte	decisions sobre el reciclatge
RESULTAT	context	resultat
	decisions sobre estructura	decisions sobre execució
MEDIS	contingut	procés

La segona font explicada per Bernard Maccario es refereix a la proposada per J.M. De Ketele, a la que denomina "Inventari de decisions pedagògiques", en la qual a partir de la premissa que els objectius d'avaluació són múltiples, presenta un llistat atenent a què és important en el moment en què s'avalua.

Així parla de: realitzar un balanç del "objectius terminals globals" (pot traduir-se per "objectius específics" en la

terminologia més estesa en el nostre entorn); classificar dins d'un grup; realitzar un balanç dels "objectius intermedis" (poden traduir-se per "objectius operatius" en la nostra terminologia); diagnosticar; classificar en subgrups; seleccionar; en fi, predir l'èxit. La idea principal és que l'avaluació com a balanç, ha de romandre associada a l'aspecte "regulació de l'acte pedagògic".

En esquema, l'autor proposa:



En tercer lloc, Bernard Maccario cita la proposta de G. De Landsheere que presenta una organització molt estesa distingint entre avaluació sumativa, avaluació formativa i avaluació predictiva.

L'avaluació sumativa pretén comprovar el nivell adquirit al final d'una unitat d'ensenyament, posant l'èmfasi en les grans categories de conducta. S'atén als objectius finals, de caràcter general i del que s'obté es desprèn el grau d'aprenentatge. S'aplica en finalitzar el programa i tècnicament és, sobretot,

una avaluació amb referència a la norma.

Es parla d'avaluació formativa, en el cas en el que l'atenció està posada principalment en el procés, amb especial observació de les conductes explícites definides. El seu sentit és de seguiment de l'estat dels nivells que es van adquirint. Es desprèn, fàcilment, que la seva aplicació és més constant (durant el procés) i que, comunament, utilitza referència a criteris.

Per últim, l'avaluació predictiva es re-



fereix a la intenció de pronosticar i avançar el rendiment en una activitat donada o determinada l'aptitud per a la realització de certs aprenentatges.

Una anàlisi reposada del que he explicat fins ara, amb referència als objectius de l'avaluació, facilita la comprensió de la idea que les tres fonts poden ser integrades perfectament, o si es vol expressar d'una altra manera, que són diferents formes metodològiques d'explicar un mateix fet.

Això no significa que les classificacions proposades siguin excessives o innecessàries, sinó que han de ser enteses com observacions minucioses de la mateixa realitat encara que des de punts de vista diferents.

Tot això ajuda a comprendre millor l'avaluació, com tots els seus detalls, per la qual cosa, consegüentment, la seva aplicació resultarà més encertada.

2.2. Objectius d'avaluació

Qualsevol que sigui el mètode triat per a explicar l'aplicació de l'avaluació, resulta evident la necessitat de definir

el seu camp d'actuació, és a dir, els objectes sobre els quals s'exercirà l'acció avaluadora.

Encara que bàsicament és admès per tots els autors i tots els corrents didàctics, convé insistir sobre la idea que no s'ha de confondre avaluació amb mesurament. La idea bàsica sobre la que es recolza el model d'avaluació del que es parla, és la de que l'avaluació serveixi com ajut en la millora de l'activitat docent en el seu conjunt. A partir d'aquesta premissa serà més fàcil admetre la necessitat d'avaluar tot el que es relaciona amb l'acte pedagògic.

La classificació més estesa del conjunt dels objectes als que ha de fer referència l'avaluació, els reuneix en tres grups: l'alumne, l'ensenyant i l'estratègia didàctica. Personalment crec que ha d'afegir-se un quart aspecte al que podem denominar sistema i que fa referència a aquelles variables que han de ser tingudes en compte durant el quefer pedagògic, però sobre les que no es pot influir, almenys directament.

Així com s'admet l'existència d'objec-

tes sobre els que des del conjunt de la institució educativa, sigui del tipus que sigui, es pot actuar, l'alumne, el professor i l'estratègia; pot parlar-se, igualment, d'un conjunt d'elements que mantenen una marcada incidència sobre la tasca educativa, però amb la característica particular que no es pot influir directament sobre ells des de la pròpia institució.

Per exemple, és comprensible que la classe social a la que pertany l'alumne, el medi cultural en què es mou, l'estructura socio-cultural en la qual es troba la institució docent, el tractament que l'administració atorga a l'acció educativa, etc. són variables que influeixen d'una o altra forma en el treball a l'aula, i que com a tals hauran de ser tingudes en compte, però que no poden modificar-se des de la pròpia institució, ja que aquestes variables depenen de nombrosos aspectes que sobrepassen l'acció educativa.

La justificació de la presència d'aquests objectes d'avaluació sobre els que l'acció educativa no té influència, es desprèn de la necessitat que "han de ser tingudes en compte", com a marc de referència i informació, en el procés avaluador.

Podrem parlar, per tant, de quatre objectes d'avaluació que ordenarem segons el criteri descrit:

a. objectes d'avaluació susceptibles des de l'acció docent:

- l'alumne;
- l'educador;
- l'estratègia didàctica;

b. objectes d'avaluació no susceptibles des de l'acció docent:

- el sistema.

3. Anàlisi estructural del procés avaluador

He parlat anteriorment del caràcter processual de l'avaluació com a primera característica de la mateixa. Serà interessant per tant comentar en què consisteix aquesta successió de fenòmens que han de ser seguits.

En línies generals, se sol admetre l'existència d'un procés que pot ser dividit en quatre grans fases, atenent la seva successió temporal.

Preparació del procés: aquesta primera fase inclou tot l'estudi previ i la presa de decisions corresponent, necessària per a afrontar la tasca de l'avaluació en si mateixa, en les millors condicions. Aquesta fase estarà constituïda per les següents tasques:

- anàlisi del sistema (interna i externa),
- decisió sobre els objectes a avaluar,
- determinació dels instruments a utilitzar,
- definició de la forma d'aplicació en la recollida de dades,
- justificació de l'ús que es donarà a la informació recollida.

Recollida d'informació: fase de camp en la qual es realitzen les tasques corresponents a l'obtenció de les dades que es pretenen.

Elaboració de la informació: descodificació, anàlisi i registre de la informació recollida, que implica tasques com:

- ordenació i sistematització,
- ponderació dels valors obtinguts,
- correcció, en funció dels indicadors externs, amb el fi de poder oferir una aplicació d'aquestes dades amb caràcter general.

Utilització d'aquesta informació: que inclou:

- emissió de judicis.
- presa de decisions.
- aplicació dels resultats.

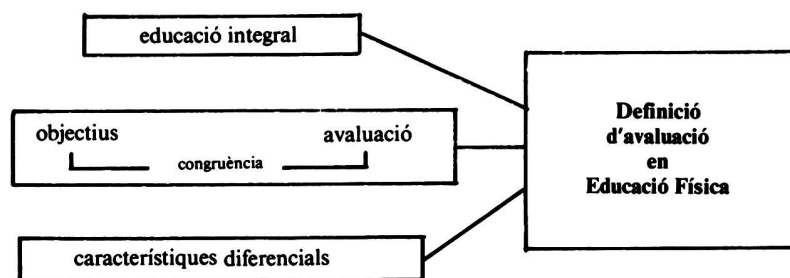
4. L'avaluació en Educació Física

A partir de tot allò exposat anteriorment, i un cop traçades les línies bàsiques corresponents al fet d'avaluar, pot iniciar-se una aproximació a l'àrea específica en Educació Física.

Parlar, d'entrada, d'àrea específica en Educació Física, significa el convenciment que didàcticament, i com a conseqüència també en avaluació, l'Edu-

cació Física ofereix i exigeix uns processos particulars que en algunes ocasions no són més que adaptacions de normes més generals, però que en altres casos passa per la necessitat de realitzar tot un esforç de disseny i aplicació.

Per a emmarcar convenientment l'estudi de l'avaluació en la nostra matèria, partiré de tres premisses que considero fonamentals:



● la definició de l'Educació Física com a part de l'educació integral del camp específic de la motricitat humana.

● la necessitat que existeixi una clara relació de congruència entre els objectius que es pretenen en una tasca i la forma de ser avaluada.

● l'existència d'una sèrie de característiques diferencials en Educació Física.

¿A què es refereix cadascuna d'aquestes premisses?

La idea de la definició de l'Educació Física com a part de l'educació integral a través de l'especificitat que suposa el camp de la motricitat humana és ja antiga i, almenys sobre el paper, plenament admesa.

No obstant això és fàcil trobar-se amb situacions en les que, de fet, l'Educació Física es dedica de forma exclusiva a la part corporal, o potser amb més gran freqüència, casos en els que l'Educació Física és utilitzada com a treball compensatori... gairebé terapèutic. Per des-

comptat m'estic referint a situacions escolars comunes.

Doncs bé, en tots dos casos, i encara que la intenció del responsable sigui una altra, la realitat és que s'estarà aplicant una Educació Física minusvàlida, en el primer cas vinculant-la a un sol àmbit de la conducta humana, bàsic en la nostra matèria però no únic, i en el segon destacant de forma exclusiva alguns aspectes dels àmbits afectiu i

psicomotor (que l'alumne compensi la quantitat d'hores que està assegut a l'aula, que l'alumne "s'oblidi" de les explicacions que constantment ha d'atendre i comprendre en la resta de les assignatures...)

Ha de quedar clar, doncs, com a punt de partida, la necessitat de l'aplicació real d'una Educació Física orientada a la globalitat de l'individu, i no només a una part. Encara es pot ser una mica més explícit, si s'indica que aquesta globalitat no ha d'entendre's com una suma d'aspectes parcials, la part psicomotora al costat de l'afectiva, i totes dues al costat de la cognitiva, sinó com una unitat íntegra i indivisible, en el sentit que no és possible actuar de forma aïllada sobre un sol dels àmbits de conducta, sinó que necessàriament s'estarà influïnt sobre el conjunt, al mateix temps.

El segon principi sobre el que es basa el disseny de l'avaluació en Educació Física, és la relació de congruència entre els objectius proposats i la pròpia forma d'avaluar, que no és altra cosa que

el reconeixement de la necessitat de ser coherent amb el que es planteja.

En ocasions pot donar la sensació que la programació, —els objectius han d'entendre's com una part d'ella— i l'execució, són realitats menys pròximes del que es preveu. Es programa sobre el paper, i s'executa sobre la realitat de l'aula sense que els dos mons es relacionin estretament.

Doncs bé, el compromís que s'adquireix en el moment de programar l'assignatura ha de mantenir-se durant l'execució, sense que això signifiqui inflexibilitat, i de la mateixa manera ha de ser tingut en compte en el moment de l'avaluació, això és, s'ha d'avaluar sobre tot allò que s'hagi programat.

Com anteriorment indicava quan parlava de programació, (relació entre Educació Física i Educació Integral), ara insisteixo en la idea que si l'Educació Física ha d'atendre la totalitat de l'individu, l'avaluació en Educació Física ha de considerar aquesta totalitat com a objecte de la seva tasca.

No fariem cap favor als corrents que pretenen un lloc adequat per a l'Educació Física dins de l'Educació Integral, si després d'una exposició d'objectius que abastessin tots els àmbits de la conducta humana, ens limitèssim, en el moment de l'avaluació, a una valoració exclusiva del que s'esdevé en l'àmbit psicomotor. Això seria pura retòrica i no es defensable ni tan sols acceptant l'especificitat del camp d'actuació de l'Educació Física en l'ensenyament.

En tercer lloc es fa referència, precisament, a aquesta especificitat, a aquestes característiques diferencials que atorguen a l'Educació Física el seu *status* particular

Henri Lamour⁴ indica alguns d'aquests factors de distinció, uns relacionats amb la motivació dels alumnes, com el gust natural pel moviment, desig natural de moure's, la necessitat d'activitat compensatòria del treball intel·lectual escolar, la curiositat cap al material

original utilitzat en les classes d'Educació Física, certes motivacions secundàries originades per la cultura... i d'altres relacionades amb la pròpia persona o amb la seva tasca educativa que implica, en moltes ocasions, situacions ben diferents a les viscudes comunament a l'aula, com organització d'activitats esportives, sortides a la muntanya, primers auxilis en cas d'accident, etc.

«*Fins i tot m'agrada quan juguem amb contacte...*» diu un alumne adolescent, expressant així el seu desig sublimat». Aquesta observació recollida en el treball dirigit per Daniel Zimmermann⁵ es refereix a la demanda sol·licitada pels alumnes, amb més o menys grau de timidesa, de la persona física de l'ensenyant, en un desig de «tocar i ser tocat». No hi ha cap dubte que aquí s'ofereix una gran oportunitat al professor d'Educació Física.

D'altra banda Pierre Arnaud⁶ realitza una aproximació diferencial quan en un estudi comparatiu pedagògic es refereix a la inexistència d'homogeneïtat en les situacions motrius i que, tanmateix, concerneix més o menys als coneixements verbo-conceptuals.

Igualment és important l'opinió de Pierre Parlebas,⁷ sens dubte un dels autors que més ha investigat en sociologia de la motricitat, qui afirma: «*El joc esportiu representa una societat en miniatura, un veritable laboratori de conductes i de comunicacions humanes. En ell es conjuguen els problemes de percepció i de decisió, de dinàmica de grup i d'estratègia, de ritualitat i d'autoritat. El joc esportiu està situat entre el poder de la iniciativa individual i els sistemes de coaccions col·lectives*».

Això suposa, evidentment, un particular grau de socialització.

Tot això pot resumir-se si relacionem aquells trets més característics de l'Educació Física, o aquelles situacions que des de l'Educació Física poden ser promogudes, facilitades o aprofitades,

i que la diferencien de la resta de les assignatures:

- les **expectatives** dels alumnes cap a l'Educació Física són diferents que cap a unes altres assignatures, ja que existeix un grau de motivació més gran, degut a una sèrie de raons individuals i socials;

- existeix una forma particular de **socialització** en les sessions d'Educació Física, ja que les situacions de cooperació i oposició es presenten amb gran freqüència i, en general, de forma molt natural;

- no existeix **homogeneïtat** en les accions motrius, per la qual cosa han de tractar-se particularment;

- l'Educació Física està **menys subjecta** que altres disciplines, a condicionants relacionats amb els programes, les notes o els exàmens;

- existeix una **gran proximitat**, fins i tot corporal, entre el professor i els alumnes, que pot traduir-se en gran fluïdesa de comunicació dual i un alt grau de camaraderia.

Tot això significa que en el moment de dissenyar l'avaluació en Educació Física s'han de tenir en compte innombrables aspectes que he organitzat en tres blocs diferents, segons les premisses que he explicat.

Per últim, i seguint en línies generals a Domingo Blázquez, indicaré que l'**aplicació** de l'avaluació en el context de l'Educació Física ha de suposar:

- el coneixement del **rendiment** de l'alumne, tant en termes absoluts, com en termes relatius (referits a la comparació dels diversos resultats obtinguts per un mateix alumne);

- la definició d'un **diagnòstic** de les aptituds i possibilitats de rendiment de l'alumne i de forma particular la detecció dels seus punts febles;

- el seguiment de la **progressió** en l'aprenentatge i la seva relació amb l'apartat anterior;

- la **valoració del programa** per a la seva readaptació o confirmació, a tra-



vés dels mecanismes de retroalimentació corresponents;

- el coneixement de la **capacitat d'ensenyament** del professor;
- el coneixement de resultats per part de l'alumne, que ha de suposar un excel·lent mètode de **motivació**;
- la facilitat de l'**agrupació i/o classificació** dels alumnes segons criteris d'homogeneïtat o altres que es considerin interessants;
- l'assignació de **qualificacions** als alumnes;
- l'obtenció de la informació necessària per a la **investigació** i l'intercanvi d'experiències.

A partir de tot això, proposaré una tasca avaluadora que va molt més enllà de les "proves de cinta mètrica i cronòmetre" com a conseqüència d'una comprensió de l'Educació Física molt més àmplia.

4.1. Com avaluar?

En línies generals es pot admetre que la forma d'avaluar en Educació Física segueix amb fidelitat les propostes realitzades amb caràcter genèric per al conjunt del sistema docent, havent de complir una sèrie de requisits sobre els quals ja he parlat, però que es concreten en els següents termes:

- és una activitat **processual** ja que transcorre en el temps i fa referència a un conjunt de fases successives;
- és una activitat **complexa** ja que implica la necessitat de tenir en compte nombroses variables;
- és una activitat **sistemàtica**, com a contraposició a puntual;
- és una activitat **retroalimentada**, fent referència al que s'ha obtingut a través de l'avaluació, ha de servir per a realitzar les corresponents modificacions dins del procés educatiu i, consegüentment, també dins del procés avaluador;
- i per últim és una activitat **intencionada**, això és, pretesa i desitjada i no sorgida com a conseqüència de la imprevistació o l'atzar.

A més a més l'avaluació es realitza seguint un procés constituït per una fase preliminar, inclosa en el treball de programació, una fase de recollida d'informació, i un tercera fase d'elaboració i utilització d'aquesta informació.

Si tot això s'hagués de resumir, es podria dir que avaluar és una funció i per tant que l'avaluador ha d'assumir el seu rol, mantenint una actitud que li faciliti resoldre aquesta tasca amb un més gran encert. Les condicions que defineixen aquesta actitud són les que acabo d'enumerar.

Quant a l'aplicació del que s'ha dit, proposo, en l'última part d'aquest treball, la relació d'alguns instruments d'avaluació que poden ser utilitzats.

4.2. Què avaluar?

Ja he avançat que si es pretén una avaluació en els termes que es defensen des de la moderna didàctica, ha de fer-se referència a totes aquelles variables que influeixen en el procés docent.

Aquestes variables les presento en quatre grups atenent la facilitat que representa separar estructures diferents, però conscient que aquestes realitats es troben funcionalment integrades i resulta del tot impossible separar-les.

Aquesta reflexió resulta important en el treball a l'aula, ja que en nombrosos casos es donaran situacions en les que l'evidència demostrï que l'explicació dels esdeveniments ha de buscar-se en diversos terrenys alhora.

Proposo la següent estructuració dels grups al·ludits:

- alumne:
 - àmbit cognitiu;
 - àmbit afectiu;
 - àmbit psicomotor;
 - *aspecte quantitatiu;
 - *aspecte qualitatiu;
- professor:
 - relació professor-tasca docent;
 - relació professor-alumne (cas concret però important de l'apartat anterior);
 - relació professor-matèria;

- procés:

- objectius didàctics;
- situacions de l'acció didàctica;
- pràctica de l'ensenyament o de la fase de realització;
- sistemes d'avaluació del producte;
- sistema:
 - inclòs en la pròpia institució educativa;
 - aliè a la institució educativa.

Atenent a aquesta ordenació descriure posteriorment els instruments d'avaluació, per la qual cosa no veig convenient estendre'm més en aquests moments.

4.3. Per què avaluar?

Ens trobem de nou amb la qüestió que anteriorment hem al·ludit. Respondre-la significa, en gran mesura, comprometre's amb una forma d'acció didàctica o una altra, en definitiva, amb un talant educatiu o un altre.

Efectivament, com s'ha indicat al llarg d'aquest treball l'avaluació ha d'entendre's com un pas més, però significatiu, en el conjunt del procés docent.

En l'actual disjuntiva la definició de la tasca del professor d'Educació Física, gairebé no té res a veure amb la que en un altre temps pogués sostenir-se, relacionada de forma exclusiva amb la part corporal. Per tant, l'avaluació ha de servir per obtenir un bagatge informatiu tan complet com sigui possible, perquè la seva correcta utilització faciliti la coherència interna de l'Educació Física, en la forma que es ve defensant. Doncs bé, decididament partidari de la idea que el professor d'Educació Física té molt a dir en el conjunt de la tasca docent, crec que és moment de proclamar les possibilitats que existeixen pel que fa a aquest tema, i això que ja és habitual en les programacions i en les intencions dels professionals, convé que, de la mateixa manera, s'implenti i s'organitzi en formes o accions concretes en el terreny de l'avaluació. D'aquesta manera, el bagatge aportat pel professor d'Educació Física al con-

junt del sistema s'enriquirà en la mesura en què el seu compromís amb allò proposat sigui ferm; però al mateix temps aquest bagatge serà consistent i útil només si resulta de la suma d'una observació amb cura i sistemàtica, una elaboració tècnicament adequada, i les seves conclusions es produeixen com a conseqüència de la corresponent tasca de reflexió.

Tot això es refereix d'igual manera a la informació referida a l'alumne, al professor o al procés. És més, no dubto que l'aportació que realitza l'Educació Física, pot i ha de significar un punt de vista, per les seves especials característiques, primordial en el conjunt del sistema.

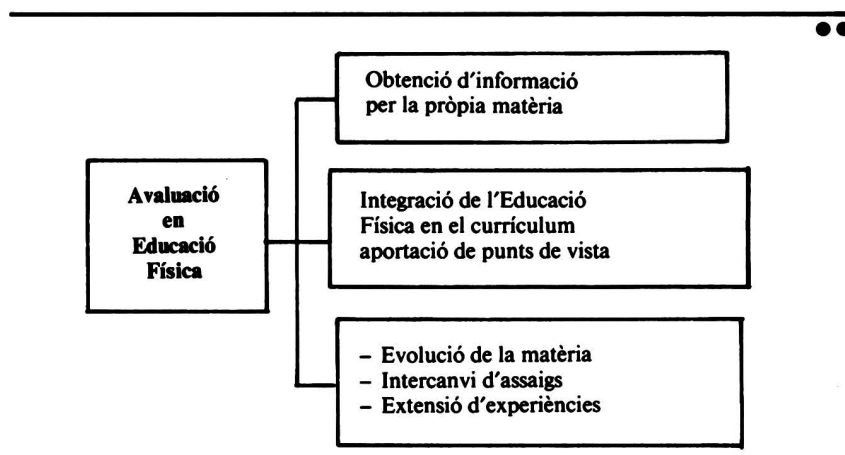
És fàcil trobar des de la situació privilegiada del professor d'Educació Física explicacions molt sucoses a l'expressió de la dinàmica d'un grup d'alumnes, al comportament "estrany" d'un determinat subjecte, a l'encert o desencert en l'aplicació d'una estratègia pedagògica concreta...

Per una altra part, i no per ser més ambiciós menys possible, avaluar ha de servir per a fer evolucionar la nostra matèria en la forma que tots desitgem. No és exagerat defensar que en Educació Física és molt més el que queda per fer que el que s'ha fet; doncs bé, la contrastació de les experiències, la possibilitat d'aplicar assaigs realitzats en entorns diferents, l'extensió del que s'ha viscut en un cercle concret... passa necessàriament per l'aplicació d'uns sistemes d'avaluació correctes.

Per concloure aquest apartat, referit als objectius de l'avaluació en Educació Física, incloc el següent esquema en el qual es presenten les tres finalitats descrites: ●●

5. Instruments d'avaluació en Educació Física

Seguint la classificació que anteriorment he utilitzat per als objectes d'avaluació, vaig a relacionar els principals



instruments d'aplicació en l'àmbit de l'Educació Física.

La presentació una mica detallada de cada un d'ells, així com la valoració d'alguna, realitzada en el si del Seminari permanent d'Educació Física de l'I.C.E. de la Universidad de Zaragoza, pot trobar-se en la publicació que va sorgir del "IV Encuentro sobre aspectos didácticos en las enseñanzas medias: Aspectos didácticos de la Educación Física", que el propi I.C.E. va organitzar el passat estiu a Saragossa.

I. AVALUACIÓ DE L'ALUMNE

I.A. Àmbit cognitiu:

- Exàmens teòrics.
- Quaderns de classe.
- Treballs.

I.B. Àmbit afectiu:

- Autoavaluació.
- Estudi del grup.
- Sòciogrames.
- Anàlisi del comportament.
- Opinió del professor.

I.C. Àmbit psicomotor:

- Tests quantitius.
- Tests qualitius.
- Execucions.
- Planes de control.

En relació amb l'apartat d'avaluació de l'alumne, em sembla interessant

proposar un senzill gràfic, prenent la idea de globalitat que en diverses ocasions he defensat al llarg d'aquest article i que en aquests moments, després d'una relació tan analítica, pot quedar en dubte.

El triangle pretén expressar la globalitat de l'individu, mentre que els quadres perifèrics fan referència a propostes, totes elles aplicables en el terreny específic de l'Educació Física, que se situen entre àmbits diferents, i que, conseqüentment, serveixen de ponts d'unió.

II. AVALUACIÓ DEL PROCÉS

II.A. Mètodes d'apreciació

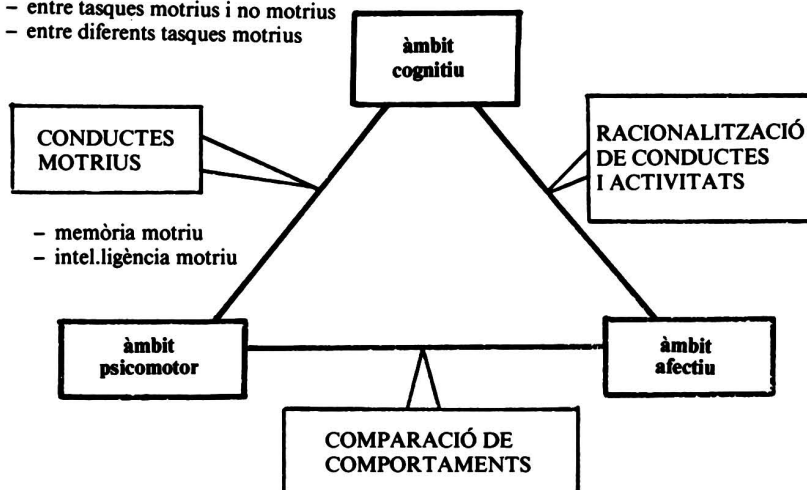
II.B. Mètodes d'observació

- Opinió de l'alumne.
- Retroalimentació de la programació.

III. AVALUACIÓ DEL PROFESSOR

- Qüestionaris als alumnes.
- Observació de la tasca.
- Autoavaluació
- Reciclatge.

- entre tasques motrius i no motrius
- entre diferents tasques motrius



serà elevat; pel contrari, si es concedeix gran atenció a instruments com l'autoavaluació, l'anàlisi del comportament, l'estudi del grup... és molt probable que s'estigui col·locant l'accent sobre l'àmbit afectiu, i que aspectes com la integració en el grup o l'autodeterminació, siguin considerats primordials entre els objectius proposats. Com a mostra d'un treball de ponderació dels instruments d'avaluació, i sense cap pretensió maximalista, incloc el perfil dissenyat pels aproximadament 50 professionals de l'Educació Física, reunits el passat estiu a Saragossa, durant les jornades a les que anteriorment m'he referit.

El perfil resultant, és una mostra, producte resultant del treball del conjunt dels professionals als que abans he

6. Ponderació dels instruments d'avaluació

En el moment de donar forma definitiva a l'avaluació, no hi ha prou amb determinar la forma d'aplicació -anàlisi estructural-, ni els fins -objectius-, ni el seu camp d'actuació -objectes-, sinó que s'ha de determinar també els mitjans amb els que es compta per portar a terme la tasca, i aquest són els instruments.

Però encara que aparentment tot queda ja definit, la realitat és que encara existeix una decisió més a prendre, que definirà l'avaluació en si, ja que la determinació del pes que cada un dels instruments utilitzats té en el conjunt, descriu un perfil, mostra de la ideologia mantinguda.

En conseqüència, aquest darrer pas resulta de vital importància. Per exemple, si es considera com a molt important en l'assignatura la condició física de l'alumne, s'haurà d'atorgar, conseqüentment, primacia als "tests qualitatius" i el seu pes específic en el perfil

Ponderació d'instruments d'avaluació en Educació Física

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	valor
Exàmens teòric												4.2
Cuadern de classe												5.6
Treballs												7.4
Autoavaluació												7.6
Estudi del grup												7.8
Sociogrames												5.6
Anàlisi del comportament												8.0
Opinió del professor												6.4
Tests quantitatius												6.8
Tests qualitatius												6.5
Execucions												6.3
Planes de control												5.8
Mètodes d'apreciació												7.5
Mètodes d'observació												8.2
Opinió de l'alumne												8.2
Retroalimentació del programa												8.7
Questionaris alumnes												7.4
Observacions de la tasca												8.2
Autoavaluació												7.8
Reciclatge												9.2

al.ludit, i als que des d'aquí vull agrair la seva col.laboració.

Evidentment, no se li escapa al lector la possibilitat que existeixin innombrables perfils diferents, i innombrables mètodes per construir-los. Aquí com en altres molts aspectes de l'avaluació en Educació Física, s'obre tot un terreny de reflexió i investigació al que, des d'aquestes línies, animo a entrar.

Notes:

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, Schorndorf, 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. i altres: *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, (pres de LAMOUR, H., oc.).
 7. PARLEBAS, P.: *Éléments de sociologie du sport*. PUF, Paris, 1986.
-