

Domingo Blázquez Sánchez,
*Llicenciat en Educació Física,
Diplomat per l'INSEP de París,
Professor de Didàctica de l'Educació Física
i l'Esport de l'INEFC-BARCELONA.*

PERSPECTIVES DE L'AVALUACIÓ EN EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORT

Resum

La preocupació per l'avaluació ha impregnat tots els àmbits de l'activitat física i l'esport. L'objecte d'aquest article és analitzar els diferents models d'avaluació sobre els quals ha anat evolucionant la pràctica d'aquesta activitat, situant-nos en els nostres dies i perfilant les perspectives de futur. Fa referència a la concepció actual d'aquesta noció i la seva conseqüència en el camp de l'activitat física en general.

Així mateix, identifica les diferents finalitats que compleix l'avaluació en els diferents dominis: educació física escolar, fitness-salud i esport en general. Finalment, fa especial referència al paper que haurà de complir l'avaluació en la Reforma de l'ensenyament, vinculant-la amb els fonaments que la sustenten.

Paraules clau: avaluació, avaluació de l'educació física, avaluació de l'esport.

Introducció

El tema de l'avaluació de l'Educació Física i l'Esport preocupa més que no pas ocupa. Als pares, als alumnes, als professors, als entrenadors, als tècnics esportius, a tots arriba a preocupar en algun moment segons les circumstàncies que obliguen a utilitzar els resultats de l'avaluació, d'acord amb interessos i expectatives pròpies. Però l'avaluació, com a procés sobre el qual descansa gran part del funcionament

de qualsevol sistema de formació, instrucció o ensinistrament, ocupa realment poc, excepte a aquells que estan directament lligats a activitats específiques de valoració i control, sigui en el domini de l'Educació Física o de l'entrenament. La preocupació pel tema es manifesta en ocasions puntuals, quan es necessita una acció de verificació immediata. Solen ser habituals, llavors, pràctiques soltes, desvinculades, aïllades independentment, sense a penes connexió amb el context. Sorpren que l'avaluació de l'Educació Física i l'esport manqui d'un desenvolupament teòric fonamentat i no estigui emmarcada o referida a una teoria que li doni sentit global.

En aquest treball, el meu propòsit ha estat precisament revisar i, en la mesura del possible, estructurar el tractat de manera dispersa sobre l'avaluació. Intento analitzar descriptivament les diferents modalitats de l'activitat física entorn a dos punts: el concepte i les funcions de l'avaluació en cada una d'aquestes. Atenció preferencial mereix l'àmbit de la Reforma de l'ensenyament, la seva vigència i la preocupació que desperta en els professionals de l'educació física, m'ha portat a analitzar amb més detall aquest apartat.

Del concepte avaluació de l'Educació Física i l'Esport

El concepte avaluació ha anat recobrint diferents nocions a mesura que han anat evolucionant els diversos models educatius, per això, aquest terme recobreix

significacions diferents en funció de la noció que se li assigni. Així, és habitual utilitzar aquest mot donant-li accepcions si no oposades, sí diferents. Conèixer l'evolució d'aquest concepte i el seu significat en diferents àmbits ens sembla important i necessari, sobretot si volem tenir una idea de conjunt, i poder situar-nos, posteriorment, davant de les seves perspectives de futur.

En sentit vulgar, l'evolució es vincula tradicionalment al món educatiu i a l'àmbit escolar. Certament ha estat aquí on ha adquirit més rellevància i s'ha analitzat amb més intensitat. Però, en sentit rigorós, l'avaluació és quelcom que afecta qualsevol procés sistemàtic i intel·lectual. D'aquí que progressivament, en la seva accepció de regulació i optimització, l'avaluació va tenint presència en qualsevol acció programada, sigui en el sector social, empresarial, organitzatiu, etc.

En l'àmbit escolar l'avaluació s'ha associat tradicionalment a la qualificació sancionadora i a l'atribució d'una "nota", així entesa revesteix una càrrega dramàtica que, des d'un temps ençà, ha estat molt contestada. Actualment, la idea sobre l'avaluació ha canviat i ha adquirit un significat substancialment diferent projectat fora del marc educatiu. L'avaluació és concebuda, en l'actualitat, com la reflexió crítica sobre els components i els intercanvis en qualsevol procés, amb la finalitat de determinar quins estan sent o han estat els resultats i poder prendre les decisions més adequades per a la consecució positiva dels objectes perseguits. O, si ho preferiu, l'activitat que, en funció d'uns criteris, tracta d'obtenir una

determinada informació d'un sistema en conjunt o d'un o diversos dels elements que el componen, sent la seva finalitat la de poder formular un judici i prendre les decisions pertinents i més adequades respecte a allò que ha estat avaluat.

En l'àmbit esportiu ha succeït el mateix. Cada vegada amb més freqüència, els temes relatius al control i la valoració de l'entrenament i del rendiment esportiu preocupen més els tècnics. Reservada en una primera època a metges i fisiòlegs de l'esforç, la valoració de l'esportista va sent considerada pels entrenadors com un element clau per constatar els canvis produïts, l'eficàcia dels mètodes i dels recursos emprats i, sobretot, suposa un ajut inestimable en la presa de decisions.

En conseqüència s'estableix una íntima relació entre aquells aspectes que caracteritzen l'avaluació de l'educació física i aquells que afecten l'avaluació de l'esport. L'experiència adquirida per la primera, com a conseqüència d'una necessitat educativa és extrapolable, en gran mesura, al món de l'esport. Al llarg d'aquest treball analitzarem algunes qüestions relatives a la perspectiva actual i futura de l'avaluació, que d'una manera o altra, afecten, amb major o menor intensitat, l'àmbit de l'educació física i/o esport.

Els models d'avaluació

Del desenvolupament històric de l'avaluació es desprèn clarament que aquest concepte ha anat evolucionant ràpidament i profunda, enriquint-se en cada època amb aportacions noves i adquirint nombrosos perfils que, tot i que mantenen en comú algun aspecte nuclear (assignació de judicis de valor), no permeten assumir-lo com a uniforme sinó d'una manera clarament multifacètica. El naixement de l'avaluació es pot situar al principi d'aquest segle i va íntimament lligat al concepte de medicació

del rendiment; es considera J.M. Rice el precursor més rellevant, tanmateix no és fins al 1904, la data en què Thorndike publicà la seva obra *Introduction to the theory of mental and social measurement*, quan s'inaugura amb plena vigència.

L'avaluació com a mesura. Les teories factorialistes. Mesurament del cos

"El valor físic com a model explicatiu de la motricitat."

Mesurament i avaluació eren inicialment conceptes virtualment intercanviables, és més, l'ús del terme avaluació era poc freqüent, quan apareixia era en conjunció amb el de mesura que usualment es col·locava en primer terme, "mesurament i avaluació".

El mesurament i l'avaluació no tenien pràcticament cap relació amb els programes de formació i el desenvolupament del currículum. S'entenia que les proves d'avaluació únicament fornien informació sobre els subjectes. Ningú no es plantejava la possibilitat que el currículum no fos realment el que havia de ser, i encara menys la petició conseqüent de responsabilitats a la instància corresponent.

En l'àmbit de l'educació física i l'esport es percep aquest mateix fenomen. La consecució de la motricitat induïx a la recerca de trets o factors capaços de ser aïllats i mesurats per tal d'obtenir informacions que ajuden a classificar i diferenciar els individus entre si.

Els primers estudis de la motricitat, influïts per les investigacions sobre la intel·ligència (Binet, Spearman, etc.), van intentar identificar un factor "g" de la motricitat de la mateixa manera que postulaven un factor "g" d'intel·ligència. Això suposaria l'existència d'una aptitud motriu fonamental susceptible d'explicar el rendiment en totes les activitats (així es respondria a la idea que hi ha persones especialment dotades per a la realització de qualsevol activitat física).

En comprovar la baixa correlació d'aquest factor amb els resultats de

diverses tasques i el seu aprenentatge, es va passar a la concepció de diversos factors o configuració de qualitats. Aquesta distinció comporta que un individu pugui tenir èxit en determinades tasques i no tenir-ne en d'altres. Així, la motricitat no és ni totalment específica (qualsevol tasca requereix diverses aptituds), ni totalment general (existència d'un factor base o general), sinó que es fonamenta en dimensions separades, independents i restringides: les aptituds.

Les aptituds es diferencien dels rendiments (*performance*) en el fet que aquests darrers són els comportaments observables d'un individu en una situació determinada, en un moment concret, mentre que les aptituds designen les característiques individuals estables, constants i independents de la tasca. El rendiment depèn de l'habilitat del subjecte, és a dir, de les competències aconseguides després d'un aprenentatge. El rendiment es distingeix de l'habilitat en el fet que constitueix l'aquí i l'ara de l'habilitat i de les aptituds del subjecte i que està influït per factors conjunturals tals com la motivació, les condicions externes, etc. Fleihmann (1984) identifica més de cinquanta aptituds susceptibles d'influir en una tasca. Aquestes aptituds recobren quatre dominis preferents: aptituds físiques, psicomotrius, perceptives i cognitives.

La identificació de les aptituds es recolza en un mètode estadístic precís i específic: l'anàlisi factorial. L'avaluació a partir de la descomposició factorial es preocupa per obtenir dades capaces de permetre:

- a) Una diferenciació entre els subjectes donant una idea sobre el seu valor físic.
- b) Una homogeneïtzació de criteris: el valor físic es converteix en una referència sobre la qual no hi ha discrepàncies (ningú no discuteix que l'educació física ha de potenciar el

desenvolupament de les qualitats físiques).

- c) Posar a punt proves que permetin obtenir dades amb precisió.
- d) Una normalització dels resultats: obtenció d'una classificació dels valors de cada prova segons una distribució normal.

Aquest aïllament dels components de la motricitat (qualitats o aptituds físiques) fa que aquests es converteixin en l'objecte de desenvolupament i perfeccionament (intencionalitats educatives), coincidint d'aquesta manera l'objecte de l'educació amb l'objecte de l'avaluació.

Aquest model d'avaluació permet diferenciar els alumnes entre si, privilegiant la recerca d'un instrument d'avaluació que garanteixi amb prou rigor les posicions de cada un. L'educació física es torna així l'expressió matemàtica de la motricitat. La psicometria serveix de model per inspirar els criteris de l'avaluació en educació física. D'aquesta manera, sorgeixen i es fomenten els tests com un dels procediments més adequats per obtenir informació.

Aquesta forma de procedir s'ubicaria entorn als anys 50-60, perllongant-se pràcticament fins als nostres dies.

L'observació del cos. Observació dels comportaments

"El comportament motor com a motiu d'atenció."

Posteriorment, amb l'avaluació de les tendències en educació física, es dona prioritat a les intencionalitats educatives sobre el control dels trets constitutius de la motricitat. La finalitat de l'educació física, incardinada amb la resta de les metes educatives, es converteix en el motiu prioritari de l'avaluació.

D'aquesta manera, es relativitza la importància de les aptituds, com a eix de l'avaluació de l'educació física, per posar l'èmfasi en els valors i les intencions educatives que posseeixen les diverses activitats físiques.

Són dos els continguts que donen força a aquesta perspectiva i deixen insuficients la valoració de les aptituds físiques: el corrent psicomotriu i l'esport educatiu.

El corrent psicomotriu

L'aparició del model psicomotriu prima els fins educacionals sobre els procediments d'avaluació. Els mesuraments del valor físic resulten insuficients, se'ls substitueix per l'observació del comportament en forma dinàmica: l'examen (o el perfil) psicomotor.

La unitat psicosomàtica, com a referència sobre la qual recolza la seva proposta pedagògica, deixa sense sentit l'aplicació d'instruments que únicament aïllen trets però no consideren la persona en la seva totalitat.

L'esport educatiu

La definició d'un esport educatiu i la seva normalitat com a suport essencial de l'ensenyament van acompanyades de noves modalitats d'avaluació.

De l'apreciació del valor físic a través de taules, a l'observació de les competicions, no hi ha continuïtat sinó més aviat ruptura. Instruments que anteriorment es recolzaven en el mesurament individual i normatiu són desplaçats en benefici de procediments que restauen una perspectiva més dinàmica: no es tracta tant de sancionar com d'ajudar a progressar; més que de classificar o diferenciar es tracta de proporcionar informació al professor i a l'alumne. La predominància dels esports d'equip sobre els individuals (l'atletisme compartia amb la gimnàstica educativa el monopoli de continguts en els programes d'Educació Física) donen un valor més rellevant a la competició i a les accions grupals sobre les individuals. En conseqüència, els trets grupals dels individus de forma aïllada perden importància enfront dels comportaments reals en acció de joc.

La referència als mètodes actius reforça, encara més, una nova manera d'encarar l'avaluació: aquesta ja no és exterior al

procés educatiu sinó integrant d'ell. No ha de posar en evidència diferències interindividuals sinó progressos intraindividuals.

L'avaluació centrada en els objectius

A partir de les contribucions de Tyler, centrades en l'organització del currículum al voltant dels objectius, neix un nou concepte d'avaluació. L'avaluació es fonamenta sobre el concepte d'objectiu. El procés d'avaluació és essencialment el procés de determinar fins a quin punt han estat assolits els objectius de formació.

Fins a Tyler l'avaluació s'havia centrat exclusivament en la formulació de judicis sobre els subjectes presos individualment. La lògica de Tyler va orientar l'avaluació fins a una nova dinàmica, concebut-la com el mecanisme que havia de provocar una millora contínua del currículum i dels seus resultats.

La pedagogia per objectius constitueix una pràctica de programació que s'articula al voltant dels objectius com a referència que il·lumina tot el procés didàctic. Sorgeixen així els objectius operatius o comportamentals, als quals se'ls exigeix una sèrie de requisits en la seva formulació que garanteixin de manera absoluta el control de la intenció i la seva mesurabilitat.

En educació física aquesta modalitat d'acció didàctica va convertir l'avaluació en un contrast entre les intencions del professor i els aconseguiments dels alumnes. L'èmfasi es posava en una bona selecció d'objectius i en una correcta redacció d'aquests. La qüestió residia a determinar quines conductes motrius corresponien amb l'expressió visible de les intencions educatives.

L'avaluació orientada a la presa de decisions

El model d'adopció de decisions es concep com a prescriptiu del tipus de necessitats d'informació que l'avaluació ha de servir i en virtut de qui decideix

sobre processos i actuacions curriculars, així l'avaluació es pot convertir en un instrument per a l'aclariment o per a reforçar la imposició.

Stufflebeam és un dels propulsors principals d'aquest model: "avaluació és el procés de dissenyar, obtenir i proporcionar informació útil per jutjar alternatives de decisió" (1971, p. 40). Segons ell, la tasca de l'avaluador és ajudar a prendre decisions racionals i obertes proporcionant informació i provocant l'exploració de les pròpies posicions de valor a qui decideix i de les opcions disponibles.

En correspondència amb cada un d'aquests tipus de decisió, Stufflebeam proposa un tipus particular d'avaluació dins d'un model CIPP: *Context, Input, Process and Product*.

Finalitats de l'avaluació segons àmbits

Tot i que l'avaluació té en el seu sentit més general una intencionalitat de valoració i reajustament, recobreix objectius molt més precisos i diferenciats quan la situem en àrees més específiques. En el terreny de l'activitat física es distingeixen i s'accepten comunament tres àrees clarament diferenciades: el món de l'entrenament esportiu, vinculat a la competició i al rendiment; el món de la pràctica esportiva recreativa (esport per a tots) amb una recerca de salut, benestar i qualitat de vida; el món de l'ensenyament (Educació Física Escolar) amb vistes a la consecució de valors educatius i pedagògics. És necessari saber distingir quines són les preocupacions que cadascun d'aquests àmbits generen i com s'ha d'enfocar l'avaluació per donar resposta i col·laborar eficaçment en el seu desenvolupament.

Àmbit esportiu

L'àmbit esportiu es caracteritza fonamentalment per una recerca de rendiments. Adquireix l'avaluació, per tant,

un sentit essencialment utilitarista i eficientista.

D'entre les preocupacions a destacar per a l'avaluació en l'àmbit esportiu, les més significatives són:

Selecció i detecció de talents

L'esport modern, preocupat profundament per la consecució d'èxits esportius, ha posat una atenció especial en la recerca de procediments que permetin identificar i predir quins subjectes estan especialment dotats per a determinades pràctiques esportives. La ineficàcia del "principi de la piràmide" (d'una gran quantitat de practicants sorgeixen els millors) ha portat a buscar estratègies més efectives i ràpides.

Sovint es parla de selecció i detecció de talents com a sinònims. Detecció és la possibilitat de predir a llarg termini els atributs necessaris per a una especialitat esportiva (Salmela i Regnier, 1983), diferenciant-se de selecció, en què la predicció és a curt termini.

A la majoria dels models proposats per a la selecció de talents solen figurar una sèrie de factors determinants:

1. Determinació dels atributs i les capacitats que es creu que poden ser necessaris per a l'èxit en aquest esport. Generalment basats en el perfil de l'esportista adult.
2. Selecció de proves generals i específiques: proves biomètriques, d'aptituds físiques, d'habilitats, psicològiques.
3. Comprovació del caràcter predictiu de les proves i els instruments utilitzats.

Control de l'entrenament. Ajust i individualització de l'entrenament

El control de l'esportista comporta importants i múltiples dades sobre la direcció de l'entrenament. Per aconseguir ajustar les càrregues d'entrenament a les possibilitats dels esportistes és necessari avaluar sistemàticament el

grau d'evolució i recuperació de l'organisme.

El control i la individualització de l'entrenament resulten molt complexos i requereixen una coordinació estreta entre entrenador i metge especialista. No obstant això, és evident que constitueix un element fonamental del procés de planificació esportiva.

Àmbit de la condició física-salut

Dirigit prioritàriament als adults, l'avaluació de la condició física té aquí serioses deficiències. La inhabitual realització de controls o proves, tant de diagnòstic com de control, com també la dificultat de la seva aplicació han generat un cert oblit, lleugera deixadesa, i com a conseqüència, absència d'estudis específics. En canvi, el nivell de pràctica ha crescut de forma exponencial, cosa impensable fa uns anys. En alguns països amb una gran tradició en aquesta àrea, com els Estats Units, el Japó o Canadà, hi ha des de fa temps associacions creades amb l'objecte d'avaluar i investigar en matèria de condició física i salut. En el nostre país hem vist sorgir nombroses entitats públiques i privades que ofereixen programes de manteniment amb més bona voluntat que recursos tècnics. La necessitat d'individualitzar les propostes d'activitats en funció de les característiques de cada persona adquireix aquí una importància transcendental, sobretot, si intuïm les lamentables conseqüències que això pot tenir per al participant. Malauradament, cada any llegim o coneixem algun desenllaç trist, produït per una inadequada activitat. No es tracta únicament d'exigir un certificat o informe mèdic, sinó d'un coneixement del nivell o l'aptitud física, a partir del qual adequar el programa o la proposta d'activitats més adequada. És aquí insubstituïble la figura de l'expert en Educació Física, ja que és ell qui dissenyarà la seqüència de tasques i l'opció de les activitats més adequada, i requereix un profund segui-

ment de l'evolució de les capacitats o aptituds físiques dels alumnes.

Ressenyar, en qualsevol cas, que aquest àmbit conforma, al nostre parer, una de les àrees de més futur i interès per al camp d'estudi i investigació de l'activitat física. L'auge que va prenent en la societat aquesta forma de vetllar per la salut a través de la pràctica de l'activitat física, indica la importància que adquirirà l'avaluació (en el seu sentit més ampli) d'aquest domini.

Alguns conceptes bàsics sobre condició física i salut

Termes com salut òptima, condició física, etc., han servit per descriure "un estat de benestar positiu i dinàmic pel qual una persona, gràcies a un sentit d'autoresponsabilitat, procura tenir, contínuament, un potencial de funcionament òptim". Aquesta idea està pròxima a la declaració de l'Organització Mundial de la Salut que defineix salut en aquests termes: "La salut òptima és un estat de benestar físic, mental i social que no comporta únicament l'absència de malalties".

La condició física (i l'activitat física) és un dels components de la salut o del benestar. Forma part dels nombrosos hàbits que contribueixen a la qualitat de vida. L'avaluació de la condició física, en conseqüència, ha de tenir present que no només l'activitat física influeix en la salut, altres comportaments poden tenir igual o més efecte.

Tradicionalment la condició física és definida com "la capacitat d'escometre un treball físic diari amb vigor i efectivitat, sense fatiga excessiva i amb suficient energia en reserva per gaudir plenament del temps destinat a l'oci". Per ampliar aquest simple enunciat direm que, la condició física, en un sentit aplicat, es pot entendre com "una sèrie d'atributs de la capacitat funcional, lligats a la capacitat de practicar una activitat física". Aquests atributs són els determinants específics de la condició física: la composició corporal, la

potència aeròbica, la força muscular, la flexibilitat i la resistència muscular.

Objectius de l'avaluació en aquest àmbit

Les finalitats de l'avaluació en aquesta àrea s'han de dirigir cap a:

1. Administració del capital motor fixant objectius personalitzats. Les persones realitzen un programa d'avaluació per raons diverses. Evidentment desitgen tenir informació sobre el seu nivell de condició física però sovint el seu veritable interès està lligat a la seva forma de vida: perdre pes i tenir millor aspecte físic, augmentar la seva capacitat de rendiment en el treball o en la vida quotidiana, sentir-se millor amb ells mateixos, reduir l'estrès.

A partir d'aquesta informació és possible elegir un programa d'activitats segons els interessos personals, adequat no només a les seves possibilitats motrius sinó a la seva casuística personal.

2. Diagnòstic de les deficiències. Els resultats que s'obtenen en un programa d'avaluació de la condició física proporcionen fonamentalment dades sobre els atributs físics; però, en moltes ocasions, permeten conèixer i diagnosticar punts dèbils o malformacions de tipus morfològic o funcional. La detecció de "zones de risc per a la salut" és d'una importància capital per a la proposta d'activitats.

3. Prescripció de programes adaptats. Molts factors intervenen en l'acceptació i la posada en pràctica d'activitats per part del participant. L'avaluació ha de tenir present les implicacions més importants en aquest sentit:

- La correcta interpretació de la informació que la presa de dades obtinguda pels tests i els mesuraments ens proporciona, són el punt d'arranca-

da per a la determinació dels passos a seguir en l'elaboració del programa de treball. La individualització i l'ajust de les activitats a les característiques de cada persona són decisius per garantir un progrés òptim. Aquest és el principal aspecte a tenir present en l'elaboració de programes. Uns altres factors aparentment menys decisius han de ser tinguts en compte.

- La influència i el recolzament de la família i dels amics.
 - L'aspecte social de l'activitat. Moltes persones prefereixen activitats individuals (cursa contínua, natació, etc.) o socials (esports d'equip, frontó, etc.) en funció del seu caràcter i personalitat.
 - La varietat implica una forma estimulante de motivar a continuar el programa. El canvi periòdic del tipus de pràctica és un bon estimulante per romandre en la pràctica.
4. Seguiment de l'evolució de la condició física. Encara que la primera avaluació serveix de trampolí per determinar les propostes a seguir, proporciona també les dades de partida per futures comparacions. Verificar els canvis produïts permet valorar l'eficàcia del pla dissenyat i constitueix un excel·lent mètode de reforç per continuar.
 5. Motivar la pràctica continuada. L'avaluació de la condició física ha d'incitar que els subjectes avaluats adoptaran les mesures adequades per millorar-la.

Àmbit de l'Educació Física

Ja veiem que el concepte avaluació és ampli i extens, i que no es limita exclusivament a l'àmbit escolar, sinó que penetra en tots aquells processos sistemàtics i intencionals. No obstant això, és en el terreny educatiu on l'avaluació posseeix un major arrelament i on més aplicacions i conseqüències ha tingut.

Per això, i a causa dels canvis que implicarà la Reforma de l'Ensenyament, tractarem aquest vessant amb més profunditat i interès, lligant-la, en la mesura que sigui possible, amb el futur que li correspon en aquesta nova conjuntura. Si entenem la finalitat de l'avaluació com un ajut o millora del procés d'ensenyament, el primer que cal especificar és en quins aspectes concrets ens serà útil. És a dir, per què avaluar. L'avaluació de l'Educació Física ens ha de proporcionar les finalitats que s'esmenten a continuació.

Conèixer el rendiment dels alumnes

La comprovació del rendiment era tradicionalment la finalitat única de l'avaluació. S'usava quasi exclusivament per a l'atribució de notes (qualificació). L'acceptació dels principis de l'educació personalitzada ens porten a valorar l'aprofitament de cada alumne, el seu rendiment en relació amb el currículum per ell desenvolupat.

Al final de cada període d'ensenyament-aprenentatge comprovarem si l'alumne posseeix el domini suficient dels "objectius previstos" per abordar el següent. Certament, en alguns períodes aquest aspecte perd importància (ensenyament infantil o primari) ja que els objectius de l'Educació Física no se situen en base a exigències d'aconseguiments o habilitats apreses sinó en vivències i experiències. Sí, en canvi, és determinant en secundària on la consecució d'objectius adquireix més importància.

Diagnosticar

Per diagnòstic entenem el primer moment del procés d'avaluació, que pretén determinar el nivell inicial d'un individu en relació amb determinats paràmetres.

Aquest aspecte ha guanyat una gran importància a partir de la vigència de les teories de l'aprenentatge basades en Vygotsky (Zona de desenvolupament pròxim) i Ausubel (Aprenentatge significatiu). El primer autor pos-

tula que cal establir una diferència entre el que l'alumne és capaç de fer i d'aprendre per si sol, i del que és capaç de fer i d'aprendre amb l'ajuda d'altres persones. La distància entre aquests dos punts, que Vygotsky denomina "zona de desenvolupament pròxim" perquè se situa entre el nivell de desenvolupament efectiu i el nivell de desenvolupament potencial (Vygotsky, 1977, 1979), delimita el marge d'incidència de l'acció educativa. L'ensenyament eficaç és, doncs, el que parteix del nivell de desenvolupament efectiu de l'alumne. Ausubel, alhora, diu que perquè un aprenentatge es fixi és necessari que aquest sigui significatiu. La distinció entre aprenentatge significatiu i aprenentatge repetitiu rau en el vincle entre el nou material d'aprenentatge i els coneixements previs de l'alumne: si el nou material d'aprenentatge es relaciona de manera substancial amb el que l'alumne ja sap ens trobem en presència d'un aprenentatge significatiu.

En tots dos casos, el coneixement, per part del professor, del nivell inicial de l'alumne és una qüestió clau. D'aquí que el paper diagnòstic de l'avaluació jugui una nova dimensió.

En Educació Física Escolar, el diagnòstic ha de comprendre tres modalitats:

a) El diagnòstic genèric, que s'ha de realitzar a l'inici del curs, amb l'objecte de determinar el nivell d'aptitud física i motriu dels alumnes i de recollir altres dades d'informació individual requerits per la naturalesa particular del treball programat. Suposa la presa de contacte directe del professor amb els alumnes. En funció de les característiques que es detecten en la població d'alumnes, hi ha la possibilitat de revisar i replantejar els objectius programats teòricament. D'entre els paràmetres que cal valorar, S. Bañuelos (1986) destaca els següents:

- Característiques somàtiques.
 - Condició física.
 - Nivell d'execució i experiència prèvia en les activitats que es desenvoluparan (habilitat motriu específica sobre els continguts concrets).
 - Motivació i interès per la pràctica de les activitats seleccionades. Piéron (1988) proposa diverses possibilitats per determinar el nivell d'entrada:
 - Els tests: són particularment útils quan és el nivell d'aptitud el que desenvolupa un paper determinant en les activitats que es vulguin proposar, però no són de gran utilitat quan es tracta d'aconseguir objectius d'aprenentatge.
 - L'observació sistemàtica: se la pot emprar avantatjosament en lloc dels tests quan es tracta d'aprenentatge i de la seva aplicació en situació real, sobretot si aquesta és complexa.
- b) El diagnòstic específic, elaborat per a les diferents unitats de treball i immediatament anterior al seu desenvolupament didàctic. El nombre de diagnòstics específics realitzats al llarg d'un any lectiu hauria de coincidir, com és obvi, amb el nombre d'unitats didàctiques, cicles d'activitats o blocs temàtics tractats pel professor.
- c) El diagnòstic dels punts dèbils dels alumnes. Per poder corregir qualsevol deficiència en el procés d'aprenentatge, la primera condició és descobrir-la per estudiar les causes que la produeixen i posar els remeis apropiats.

Valorar l'eficàcia del sistema d'ensenyament

L'avaluació del rendiment proporciona alguna informació sobre els punts dèbils del procés d'ensenyament-aprenentatge, però no és prou aclaridora per suplir-ne les deficiències. Els ensenyants tendeixen a imputar exclusiva-

ment els mals resultats a les deficiències dels alumnes, sense adonar-se que molt sovint l'estratègia d'ensenyament i el disseny del programa poden ser-ne les causes.

L'avaluació del procés implica que totes les fases de l'acció didàctica han de ser objecte d'avaluació, és a dir:

- Avaluació dels objectius: la seva correcta continuïtat o derivació entre ells (d'objectius generals a objectius específics, i aquests en objectius operatius); la seva adequació amb els interessos dels alumnes i amb les intencionalitats institucionals; la contingència, vinculació o relació objectiu-contingut.
- Avaluació de les situacions didàctiques proposades: el professor, abans de realitzar les sessions pràctiques, prepara unes seqüències de tasques que suposa, teòricament, que seran adequades als seus objectius. L'avaluació en aquest aspecte s'ha de preocupar per la coherència o l'estructura de les tasques, l'adequació entre les situacions dissenyades i el nivell inicial del nen.
- Avaluació de la fase pràctica o realització. Es tracta de comparar les previsions realitzades pel professor abans de realitzar l'acció docent i la realitat sorgida amb els alumnes.

Pronosticar les possibilitats de l'alumne

Sol ser freqüent que al professor d'Educació Física se li demani opinió sobre la pràctica esportiva més adequada en relació a les condicions personals de cada subjecte. "Creu vostè que he d'apuntar el meu fill en aquesta o aquella pràctica esportiva?" Aquesta pregunta es repeteix sobretot en edats corresponents al període d'iniciació esportiva.

La prescripció per a la pràctica d'una determinada modalitat esportiva o activitat física específica requereix la consideració de moltes dades els valors previsibles de les quals se sobreposen

amb freqüència a les aptituds manifestades en el moment de l'avaluació. És missió del professor orientar i aconsellar a escollir activitats optatives que s'ajustin, en la mesura del possible, als trets i les característiques de cada individu.

El pronòstic de les possibilitats dels alumnes es basa en el coneixement del seu rendiment, de les seves capacitats i interessos, de les seves dificultats en l'aprenentatge i dels factors personals, familiars i ambientals.

A la vista dels resultats i de les deficiències conegudes, el professor prediu la millora del rendiment i la superació de deficiències amb uns mitjans dels quals disposa i segons els plans que aconsella als alumnes.

El bon coneixement que fa possible l'avaluació posa el professor en les millors condicions per realitzar, com a culminació de les seves funcions, una veritable orientació.

Motivar i incentivar els alumnes

Saber que els seus aconseguints són constats i que és informat dels seus errors i dels seus èxits constitueix un estímul per a l'alumne, que veu el professor atent a la marxa del seu treball. Un dels procediments de motivació proposat pels pedagogs és la proposició de tasques per a les quals està preparat, per tal d'utilitzar l'èxit com a estímul per a la realització de tasques amb més dificultat. Aquest *feedback* és decisiu per al progrés del rendiment.

Agrupar o classificar

El sistema tradicional d'agrupament per al desenvolupament del procés d'aprenentatge consisteix a distribuir els escolars en grups tancats, establerts d'acord amb un criteri normalment d'afinitat. Tanmateix, i donada la complexitat del procés educatiu i les grans diferències entre alumnes de la mateixa edat, la investigació pedagògica no es conforma amb aquest criteri i fixa els nivells

d'homogeneïtat d'una forma molt més objectiva.

La dificultat més gran del docent no radica en la matèria, ni en el curs o en el grau en el qual la desenvolupa (adaptar un programa a les característiques mitjanes d'un grup d'alumnes no planteja els problemes més greus del professional); la dificultat sorgeix de l'heterogeneïtat dels alumnes del grup, de la singularitat de cadascun. En l'aspecte operatiu, la major dificultat del docent és la individualització.

L'homogeneïtat exigeix uniformitat, o una gran semblança entre els alumnes del grup, respecte a alguna característica o tret. Per tant, no es pot acceptar l'agrupació permanent dels mateixos alumnes per al desenvolupament de totes les activitats. Parlar de grups homogenis constants és una utopia. Per això, en lloc de l'agrupació única i inalterable dels alumnes durant tot el curs s'està estenent la pràctica de l'agrupació flexible.

Aquestes agrupacions periòdiques, les realitzen els professors en funció de la situació real de l'alumne. Per això cal conèixer aquesta situació en cada moment, almenys abans de cada reagrupació. L'avaluació fa possible aquest coneixement.

Qualificar els alumnes

El seu objecte és donar informació als pares i els alumnes sobre el desenvolupament de la formació. És important que aquesta tendeixi a restar diferències entre alumnes i a disminuir la pressió dels pares sobre els fills.

Cap a una avaluació de l'Educació Física d'acord amb la Reforma

El disseny curricular obert i flexible que proposa la Reforma de l'Ensenyament requereix una avaluació ajustada a les bases teòriques en les quals es fonamenta. Davant del model actual, tecni-

cista i eficientista, que valora fonamentalment els aconseguints, es proposa un model que dona més importància o restitueix el valor del procés i el desenvolupament produït en l'alumne. Davant d'una avaluació diferenciadora i jerarquitzadora, es propugna una avaluació individualitzada i personalitzada. Són diversos els aspectes sobre els quals s'opera un canvi substancial en la forma d'entendre l'avaluació. N'analitzarem els més importants.

Avaluació del procés davant de l'avaluació del producte

L'avaluació d'un objecte es pot realitzar de dues maneres diferents:

- Es pot jutjar l'objecte a través del resultat en funció d'un objectiu determinat, d'aquesta manera ens pronunciem sobre el seu rendiment.
- Es pot jutjar l'objecte en ell mateix, en funció de determinats criteris, que haurà de satisfer.

Aquests dos enfocaments són complementaris. Efectivament, quan un objecte determinat té un rendiment insuficient es pot sotmetre l'objecte en si mateix a un examen precís per descobrir l'explicació d'aquesta mancança. Aquestes dues maneres de procedir troben igualment la seva aplicació en l'acció didàctica.

- Es pot examinar quins són els resultats, els efectes, els productes, el rendiment generat per aquesta acció en els alumnes, especialment determinant en quina mesura s'han acomplert els objectius didàctics. Aquesta forma d'avaluació s'anomena avaluació del producte o avaluació del rendiment.
- Es pot avaluar directament l'acció didàctica en els seus diversos components, els objectius en si mateixos, els continguts, les formes de treball didàctic, els recursos posats en joc per obtenir els resultats, com

també les condicions en què s'han obtingut. Aquesta avaluació s'anomena avaluació del procés; es pot apreciar el seu caràcter complementari en relació amb l'avaluació del producte.

És freqüent que, en la pràctica docent es doni privilegi a l'avaluació dels nivells d'aprenentatge de l'alumne (producte final) sobre els altres aspectes. Es produeix així una utilització sectorial de l'avaluació. Els criteris d'avaluació que es postulen des de la Reforma, plantegen una preocupació per tots els aspectes o components del model educatiu de què es tracti. D'aquesta manera, avaluació del procés i avaluació del producte adquireixen un caràcter complementari i no oposat.

Avaluació del producte

Avaluar el producte significa examinar i apreciar en quina mesura els objectius d'ensenyament han estat assolits pels alumnes que han seguit aquest ensenyament.

Del concepte avaluació del producte es dedueixen dos aspectes a ressaltar:

1. Que els objectius didàctics són al mateix temps els criteris que permeten apreciar el rendiment.
2. Que per a l'elecció i el disseny d'instruments d'avaluació s'ha de disposar d'un interval sistemàtic d'aquests objectius.

D'una manera general, els instruments més apropiats per a aquesta mena d'avaluació el constitueixen:

- Proves d'experimentació (tests, proves objectives, etc.).
- Tècniques d'observació (llistes de comprovació, escales de classificació, etc.).

En qualsevol cas, cal advertir que no hi ha una relació directa entre instrument d'avaluació i tipus d'avaluació. Tots

els instruments poden ser vàlids en la mesura que proporcionen una informació adequada. La clau és saber escollir la tècnica més adequada a cada cas.

Avaluació del procés

L'avaluació del procés suposa l'examen intencional i sistemàtic de l'acció didàctica. Aquesta definició implica que totes les fases de l'acció didàctica han de ser objecte d'avaluació.

1. Avaluació de l'adequació dels objectius.
2. Avaluació de les situacions de l'acció didàctica (continguts, activitats, estils d'ensenyament, etc.).
3. Avaluació de la realització mateixa (coherència entre la situació didàctica prevista i la realitzada, comportaments del professor i dels alumnes durant la classe, etc.).
4. Avaluació del sistema d'avaluació (metaavaluació).

L'avaluació del procés didàctic és un enfocament relativament recent que ha tingut molt de ressò durant els darrers anys. Anteriorment, s'avaluava quasi exclusivament l'ensenyament a partir dels resultats obtinguts pels alumnes. Hi ha actualment nombrosos estudis d'anàlisi de l'ensenyament que ens ajuden de forma substancial a determinar criteris didàctics per optimitzar aquesta fase de l'acció docent.

En la nostra matèria, l'Educació Física, les conseqüències de l'avaluació del procés tenen unes peculiaritats que la distingeixen de la resta d'assignatures. En primer lloc, i en relació amb l'apartat A dels objectius, el caràcter lúdic de l'activitat físico-esportiva fa que els objectius que ens proposem siguin, en gran mesura, de satisfacció personal i no de recerca d'aprenentatges utilitaris amb vistes a un futur professional, com sol passar en altres assignatures. D'aquí que hi hagi una necessitat i una preocupació per part del professor de conciliar els interessos dels alumnes

amb les finalitats educatives i institucionals. És freqüent trobar professors obsessionats amb la consecució dels seus objectius a curt termini, oblidant la meta de la nostra matèria, és a dir, generar actituds positives i duradores cap a la pràctica físico-esportiva.

En segon lloc, i relacionat amb l'apartat *Avaluació de l'acció didàctica*, l'absència d'un contingut estable en els programes d'Educació Física, obliga el professor a fer un esforç addicional per la necessitat d'estructurar i dissenyar les seqüències d'activitats que proposarà sense possibilitat de contrastar-les o homogeneitzar-les. Això accentua la necessitat d'investigar constantment la idoneïtat del que s'elabora així.

En tercer lloc, i relacionat amb el punt 3 (*avaluació de l'ensenyament real*) l'eficàcia de l'ensenyament estarà íntimament vinculada amb els seus comportaments durant l'acció didàctica com també les interaccions que es produeixin amb els seus alumnes. El progrés del professor dependrà de la capacitat de percebre i reajustar els seus comportaments verbals i gestuals durant la realització de les sessions.

Finalment, i en relació amb l'apartat *Avaluació de l'avaluació*, les característiques de la motricitat porten, en el terreny de l'avaluació, a utilitzar modes i instruments sensiblement diferents als de les assignatures de tipus cognitiu. El professor ha d'anar especialment en compte a l'hora de revisar i reajustar els procediments d'avaluació escollits.

Avaluació contínua enfront de l'avaluació sumativa

L'ensenyament és un procés continu que exigeix, per ser eficaç, un reajustament constant que permeti l'adaptació de les propostes didàctiques amb les possibilitats i els avanços dels alumnes, com també la seva adequació als objectius previstos. En conseqüència, l'avaluació adquireix la consideració d'element indispensable en aquest procés d'adequació i optimització.

Avaluació inicial

El començament de cada activitat ha d'estar precedit per una avaluació que permeti determinar les capacitats, l'estat físic, els coneixements previs i les experiències anteriors de cada alumne, per tal d'adequar els objectius i les estratègies a les necessitats i les capacitats d'aquests. Aquest moment resulta clau si el vinculem amb les fonamentacions constructivistes de l'aprenentatge. Recordem que l'aprenentatge significatiu parteix d'allò que l'alumne ja sap; de les capacitats de raonament i del nivell de desenvolupament motor que caracteritzen els seus estadis evolutius i dels coneixements i les experiències adquirits prèviament.

La programació d'aula fa una especial incidència en aquest moment didàctic. El professor, acostumat habitualment a proporcionar una avaluació del nivell d'aprenentatge aconseguit al final d'un procés docent, ha d'incorporar en la seva acció programadora el disseny d'una avaluació inicial ajustada a la unitat didàctica de què es tracti.

Avaluació formativa

També anomenada avaluació contínua o orientadora, és l'avaluació que es realitza al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge i a través de la qual es va contrastant la validesa de tots els components del procés respecte a l'aconseguit dels objectius que es pretenen.

L'avaluació formativa presenta un fonament constitutiu de tota intervenció pedagògica i té com a finalitat procedir a ajustaments per adaptar el millor possible les condicions de les activitats a les condicions dels alumnes. S'inscriu, per tant, en un procés de regulació que acompanya (ajuda) el procés d'aprenentatge.

És, per tant, una avaluació plantejada bàsicament per tal de poder anar prenent, de forma fonamentada, les decisions que es consideren necessàries per readaptar els components del procés

(educatiu o d'entrenament) als objectius o metes que inicialment es van fixar.

Les característiques bàsiques de l'avaluació formativa són les següents:

- a) És processual. Forma part intrínseca del mateix aprenentatge.
- b) És integral. Abraça tots els elements que intervenen en l'actuació educativa.
- c) És sistemàtica. Es produeix en la mateixa actuació docent i s'estructura sobre la base d'avaluacions anteriors. És, per tant, contínua.
- d) És progressiva. Té sempre en compte, de manera intrínseca, el creixement, els aconseguints, la maduresa i el desenvolupament assolits per l'alumne.
- e) És innovadora. Constata sempre els condicionants o els factors que incideixen en el procés d'ensenyament-aprenentatge i busca constantment la presa de decisions noves.

Una de les claus perquè el professor posi en marxa una avaluació formativa és que sigui capaç de construir dispositius per garantir la regulació. Distingirem, doncs, diferents tipus que pot utilitzar el professor:

1. Quan l'avaluació es produeix en acabar una seqüència de tasques o activitats correspon una avaluació diferida. L'alumne ha passat per l'experiència de la situació d'ensenyament-aprenentatge. La regulació pot portar a:
 - a) Passar a una nova situació, cas que s'aconsegueixi l'èxit. És imprescindible que hi hagi constància que s'ha aconseguit el nivell desitjat (sovint, el professor, portat més per les seves ànsies d'ensenyar els alumnes "tira endavant" amb noves propostes de tasques, sense tenir la certesa que la majoria dels alumnes han arribat al nivell mínim desitjable, provocant així un desajust que no permetrà continuar l'avanç).

b) Retorn al punt de partida i repetició idèntica de les activitats no dominades, o exercir mitjançant "remeis" associats a les "faltes tipus" —regulació retroactiva— (han d'estar previstes per a aquells que tenen dificultats en la consecució dels objectius).

c) Sugeriments d'activitats vinculades als objectius no dominats, però integrats en etapes ulteriors —regulació pro-activa—. En funció dels resultats obtinguts s'ajusten noves propostes capaces de permetre superar els buits precedents.

2. Quan l'avaluació es produeix de forma contínua durant l'aprenentatge, la regulació es produeix a través de les interaccions entre professor i l'alumne. La regulació es produeix d'acord amb dues formes essencials:

a) Interaccions verbals que informen l'alumne sobre la seva execució. Són els *feedback* o coneixement de resultats, considerats clau en l'aprenentatge.

a) Actuacions del docent sobre les variables de la tasca o de l'entorn material, modificant parcialment o total la situació en funció de l'objectiu buscat.

3. Quan la informació és traslladada a l'alumne perquè sigui aquest qui exerceixi una autorregulació i adquireixi el domini de la seva activitat. Es converteix el dispositiu en una autoavaluació formativa.

Avaluació sumativa

És l'avaluació que es realitza al final del procés i serveix per analitzar el seu desenvolupament d'una forma global. A través d'ella es constata el que s'ha aconseguit i es determina allò que es podria i s'hauria de millorar en el futur. Constitueix una síntesi dels resultats de l'avaluació progressiva que recull l'avaluació inicial i els objectius previstos per a cada nivell.

A aquesta avaluació es tracta de valorar el grau de consecució obtingut per cada alumne respecte dels objectius proposats en el procés educatiu, no se'l pot identificar amb l'avaluació final.

L'avaluació sumativa només recull els resultats assolits, mentre que la final constata, a més, com s'ha realitzat tot el procés, i serveix, per tant, per prendre decisions amb vistes al futur.

D'ella es dedueix el grau de capacitat i de dificultat amb què l'alumne s'enfrontarà al següent tram del procés educatiu. En certa manera, aquesta avaluació constitueix, a més, l'avaluació inicial del nou cicle obert.

Un dels instruments habitualment utilitzats de manera quasi exclusiva pels professors són els tests. Tot i que permeten objectivitzar i operar amb més facilitat, el seu caràcter purament constatacion no els converteix en l'instrument ideal per als propòsits de la Reforma. La crítica als tests tradicionals se centra en els aspectes següents:

a) Tenen una meta estàtica: ens presenten un inventari de factors motrius com a criteri del nivell motriu de l'individu.

b) Els tests tradicionals confonen la capacitat mesurada per un test concret, amb les capacitats potencials i reals d'un individu. Diagnostiquen l'avui sense a penes predir el futur.

c) Els tests tradicionals no atenen l'eficàcia motriu funcional. L'eficàcia motriu està condicionada per la naturalesa de la tasca, el tipus, la complexitat, la novetat, les modalitats de presentació i a més per les variables del subjecte. Totes elles incideixen en el resultat d'un test, sense haver-les considerat de manera concreta i puntual en cada un dels subjectes.

d) Pretenen arribar a una puntuació final justificada que globalitzi els resultats del subjecte. Això és con-

trari a una anàlisi puntual i diferencial dels passos donats pel subjecte en la recerca de solucions. Estan més centrats en els productes finals que en els processos seguits.

e) Els tests tendeixen a utilitzar la desviació de la norma més com a element de diferenciació dels subjectes que com a punt de partida per rastrear les dificultats de l'alumne.

f) Els tests desemboquen en un parcel·lament de la motricitat; redueixen la complexitat de la conducta motora a un mosaic de factors. El que es guanya des del punt de vista de la significació del mesurament es perd quant a la significativitat de la motricitat.

Per tot això, es postulen en l'actualitat nous mètodes d'avaluació de la motricitat, centrats en els processos seguits, petits passos en la recerca de les solucions, integració dels errors comesos analitzant-ne les causes i des d'aquí tractar de millorar el valor motriu.

Els nous enfocaments d'avaluació s'orienten cap a la mesura de les circumstàncies del canvi i no al producte resultant, cap a l'avaluació de l'execució més que de la competència motriu. L'avaluació de la motricitat, tal com s'ha indicat, ha de tenir com a objecte el potencial motriu capaç de ser modificat per l'aprenentatge. No es tracta d'una mera enumeració estàtica de capacitats manifestades del subjecte, tal com tradicionalment s'ha realitzat. La valoració de la motricitat i les seves possibilitats de millora no ha d'estar relacionada amb les diferències interindividuais, sinó més aviat en les intraindividuals. Importa més la millora concreta d'un subjecte, que la seva comparació amb altres subjectes.

No obstant això, tornem a insistir a no confondre l'instrument amb la utilització de la informació que ens proporciona. De vegades, proves de caràcter normatiu poden ser excel·lents

instruments per obtenir informacions que ens ajuden en una avaluació qualitativa.

Avaluació criterial davant de l'avaluació normativa

La distinció entre avaluació referida a la norma i l'avaluació segons criteris fa esment al tipus de decisió que s'ha de prendre amb les dades recollides. Així, un resultat es pot referir a finalitats de classificació (caràcter normatiu) o posar en evidència els aconseguiments o els progressos de cada un (caràcter criterial).

Tot i que alguns aspectes propis de l'avaluació normativa poden ser utilitzats de forma referencial, l'objecte que els alumnes coneguin i prenguin consciència del seu grau de desenvolupament respecte del nivell mitjà del seu grup d'edat, en cap cas haurà de tenir un caràcter determinant respecte al procés d'ensenyament-aprenentatge, sent, en aquest sentit, molt més apropiada una avaluació per criteri, perquè aquesta suposarà un notable reforç en aquest procés, en considerar les peculiaritats de cada alumne i en contribuir a millorar el concepte que tingui d'ell mateix, mitjançant la valoració dels seus progressos personals.

Avaluació referida a la norma

Correspon a la intenció de comparar el resultat de l'individu amb els resultats d'una població o d'un grup al qual pertany.

Popham (1983) enuncia la definició següent: "Un test basat en pautes de normalitat està destinat a determinar la posició d'un subjecte examinat en relació amb el rendiment d'un grup d'altres subjectes que hagin fet aquest mateix test."

En un clima normatiu, la referència apareix com a exterior a l'individu, en la mesura en què l'escala utilitzada li és imposada des de fora, sense tenir en compte les condicions de pràctica, aprenentatge, etc.



Avaluació referida al criteri

En aquest enfocament, el resultat obtingut per l'individu es compara amb altres resultats realitzats per ell mateix, en les mateixes proves o respecte a un criteri fixat amb antelació (objectiu establert prèviament).

En el primer cas, es valora principalment el progrés realitzat per l'alumne, independentment del lloc que ocupa en el grup al qual pertany.

En el segon cas es valora el procés o camí realitzat per l'alumne cap a l'objectiu proposat. Ens acostem aquí a la pedagogia per objectius. El professor ha de determinar el nivell mínim que desitja que aconseguixin els alumnes, i tindrà en compte, en funció de la situació inicial, el progrés i la participació de cada un d'ells.

Popham (1983) apunta la definició següent: "Un test basat en criteris s'empra per determinar la posició d'un individu respecte a un domini de la conducta perfectament definit."

Aquest tipus d'avaluació sembla adequat a l'anomenada avaluació formativa, en la qual importa menys indicar a l'alumne el lloc que ocupa, que ensenyar-li el progrés realitzat cap al domini de l'aprenentatge.

Conclusions

Hem constatat que el sentit de l'avaluació ha variat substancialment al llarg del temps, adoptant nous significats segons s'hagi produït la seva evolució. D'una interpretació merament comprovadora i descriptiva, hem arribat a una concepció facilitadora i orientadora a la presa de decisions dels qui són afectats en el procés en qüestió. De la mera presa de dades i informacions, sovint sense comportar conseqüències en els sistemes implicats, s'ha passat a una preocupació per obtenir coneixements que optimitzin els processos. Cada vegada amb més interès i preocupació, l'avaluació constituirà un espai d'investigació i estudi en cada un dels àmbits de l'activitat físico-esportiva. On anteriorment l'avaluació no era sinó un element complementari, està constituint ja l'element clau per afavorir el progrés. L'esport, el fitness-salut, o qualsevol activitat físico-esportiva requereixen en algun moment una acció avaluadora.

En cada camp recobreix unes accions específiques i diferenciades. Suposa un enfocament diferent i nou, donant un atractiu original a les finalitats de l'avaluació en cada terreny.

En l'Educació Física escolar, en consonància amb la Reforma educativa suposarà un replantejament de vells esquemes caracteritzats per la sanció i la qualificació, per donar pas a una acció integrada i optimitzant.

Bibliografia

- BLÁZQUEZ, D. Evaluar en Educación Física, INDE, Barcelona, 1990.
- BLÁZQUEZ, D.; ORTEGA, E. La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años, Ed. Cincel, Barcelona, 1982.
- BLÁZQUEZ, D. Iniciación a los deportes de equipo, Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1986.
- BOSC, G. "Contribución a la búsqueda y evaluación de talentos", en Revista Stadium, núm. 115, feb. 1986.
- CAZORLA, G. "Evaluation de la valeur physique", Travaux et recherche en EPS, núm. 7, 1984.
- DE MATTOS, L.A. Compendio de didáctica general, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1963.
- FERNÁNDEZ-SARRAMONA Tecnología didáctica, Ed. CEAC, Barcelona, 1977.

- FETZ, F., KORNEHL, E. Tests deportivo motores, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1976.
- FLEISHMAN, E.A., Structure and measurement of physical fitness, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1964.
- GROSSER, M.; STARISCMA, S. Tests de la condición física, Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- JOHNSON, P.K. La evaluación del rendimiento físico en los programas de Educación Física, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1972.
- LAFOURCADE, P.D. Evaluación de los aprendizajes, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- LITWIN-FERNÁNDEZ, Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la Educación Física, Ed. Stadium, Buenos Aires, 1974.
- MACCARIO, B. Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas, Ed. Lidium, Buenos Aires, 1989.
- MATHEWS, Measurement in physical education, Ed. Sunder Co, Filadelfia, 1958.
- PIERON, M. Didáctica de las actividades físicas y deportivas, Ed. Gymnos, Madrid, 1988.
- SALMELA, J.H.; REGNIER, G. "Detection du talent. Un modèle", en Science du sport, documents de recherche et de technologie, Oct. pp. 1-8, 1983.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte, Ed. Gymnos, Madrid, 1986.

- STUFFLEBEAM, D.L. Educational evaluation and decision making, Ind. Phi Delta Kappa National Study committee of education, Bloomington, 1971.
- STUFFLEBEAM, D.L. Evaluación sistemática, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1987.
- TYLER, R.W. Basic principles of curriculum and instruction, Univ. of Chicago Press, Chicago, 1950.
- VYGOTSKY, L.S. Pensamiento y lenguaje, La Pléyade, Buenos Aires, 1977.
- VYGOTSKY, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Barcelona, 1979.

Bibliografia recomanada

- BLÁZQUEZ, D. Evaluar en Educación Física, INDE, Barcelona, 1990.
- CAZORLA, G. "Evaluation de la valeur physique", Travaux et recherche en EPS, núm. 7, 1984.
- GROSSER, M.; Stariscma, S. Tests de la condición física, Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- MACCARIO, B. Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas, Ed. Lidium, Buenos Aires, 1989.