

Enric M. Sebastiani Obrador,
*Llicenciat en Educació Física (INEFC),
Professor agregat de Secundària i Batxillerat
(Barcelona).*

L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA EN LA REFORMA EDUCATIVA

Resum

L'avaluació ens ha de permetre, als professors, trobar les eines i els instruments que, sota els nostres propis criteris, ens portin a trobar el millor camí per a la consecució d'uns objectius que també nosaltres hem concretat.

Pretenem que l'avaluació sigui un element i un procés actiu en l'educació i que realment ens ajudi a formar els nostres alumnes.

Paraules clau: avaluació, innovació educativa, avaluació del procés, avaluació formativa, educació física, constructivisme, reforma educativa.

Introducció

"L'avaluació és una activitat consubstancial a qualsevol tipus d'acció encaminada a provocar manifestacions en un objecte, una situació o una persona" (Miras i Solé, 1990).

En Educació Física, com en qualsevol àrea, i en el marc de la nova Reforma Educativa, l'avaluació està sotmesa a una revisió per adequar-se a nous plantejaments sobre l'aprenentatge, a procurar individualitzar l'ensenyament i a tractar amb la major precisió la diversitat dels nostres alumnes.

Què diu la Llei? El primer nivell de concreció

Aquest primer nivell ve donat pel Departament d'Ensenyament (desembre de 1991, proposta definitiva pen-

dent de publicació pel DOGC), i que pretén ser el marc a partir del qual construir els dissenys curriculars de cada centre. Aquest document presenta, entre d'altres, unes orientacions didàctiques per a l'avaluació, d'on cal destacar:

"L'avaluació és una activitat més en el procés d'ensenyament-aprenentatge (...) i l'avaluació, doncs, (...) s'inicia amb la definició dels objectius.

"La informació obtinguda a partir de l'acció avaluadora ens permetrà planificar l'ensenyament, mesurar l'eficàcia del procés d'aprenentatge i, a més, ens permetrà reconduir i millorar el procés educatiu, i a la fi, aconseguir millors resultats en acabar l'etapa (...).

"L'avaluació inicial ens permetrà establir un enllaç entre les capacitats assolides en començar un període educatiu (...). I no ha de consistir en l'execució de mesuraments que quantifiquin els rendiments, sinó en esbrinar els coneixements previs de l'alumne/a i així establir les estratègies més idònies a fi d'aconseguir els resultats previstos. (...) Integrar l'avaluació amb una activitat (...).

"Quant a l'avaluació formativa, al marge del diversos tipus de prospeccions com són les proves objectives, els controls, els tests, etc., que es poden dur a terme, convé que el professor observi i avaluï sistemàticament les diverses activitats d'ensenyament-aprenentatge i anoti en un full dissenyat per aquest fi, l'evolució, tant individual com col·lectiva, dels alumnes. Aquesta observació permetrà detectar les dificultats quan sorgeixin i possibilitarà al professor/a de prendre les mesures que calguin en el moment oportú.

"(...) L'avaluació formativa continuada no treu que en determinats moments calgui una activitat puntual, per tal de verificar aspectes bàsics (...).

"La participació de l'alumne/a en el procés avaluatiu ens permetrà d'obtenir la seva implicació en el procés d'ensenyament i aprenentatge al mateix temps que modificarà les seves respostes, desenvolupant així, actituds reflexives sobre les pròpies capacitats, millorant-ne els resultats en acabar el procés d'ensenyament-aprenentatge."

En aquest primer nivell de concreció també queda explícita la necessitat de treballar en tots els aspectes del coneixement: fets, conceptes i sistemes conceptuals; procediments i actituds, valors i normes. Serà important, doncs, per a la concepció de l'avaluació.

Qualsevol reflexió sobre l'avaluació, o una aproximació a un segon nivell de concreció haurà de trobar-se immersa en aquest marc de referència.

Però, de quina avaluació parlem?

Actualment, el concepte d'avaluació és lluny de tenir una interpretació unívoca. Entre els especialistes del tema hi ha discrepàncies:

Primer Noizet i Caverni (1978) i Nevo (1983), en una revisió sobre el tema, parlen d'avaluació com aquella activitat que comporta, de manera inherent, el fet d'emetre un judici, independentment de l'objecte avaluat i dels criteris emprats.

Per a Cronbach i altres autors (1980), l'avaluació procura determinar què és el que està succeint amb l'aplicació d'un programa o disseny curricular concret.

Per a De Ketele (1980), avaluar significa "examinar el grau d'adequació entre un conjunt d'informacions i un conjunt de criteris adequats a l'objectiu fixat, amb la finalitat de prendre una decisió".

Per a nosaltres, quan parlem d'avaluació, considerem, com Miras i Solé (1990), que l'avaluació és una activitat amb la qual, en funció de determinats criteris, s'obtenen informacions pertinents sobre un fenomen, una situació, un objecte o una persona, s'emet un judici sobre l'objecte que es tracta, i s'adopten una sèrie de decisions relatives a aquest.

Si encara ens remuntem una mica més en la història, trobem els treballs de Ralph Tyler, al qual devem el terme "avaluació educativa", i a partir del qual podem diferenciar una nova etapa en la concepció d'avaluació.

Tyler (1950) proposa que l'avaluació ha de pretendre adequar els resultats obtinguts per l'alumne a aquells que es pretenen en el procés educatiu: "el procés d'avaluació és essencialment determinar fins a quin punt els objectius educatius han estat realment assolits, mitjançant els programes de currículum i ensenyament".

També segons Tyler (1990), els objectius educatius han de ser formulats en forma de comportament observable, i ben acotades les condicions en les quals han d'aparèixer per demostrar la seva consecució. Aleshores, un cop observades les conductes, es compararan amb aquelles que estaven preestablintes, es revisaran i es reformularan els objectius, si és necessari.

Parlem d'una avaluació que, lluny d'aquella identificació amb el mesurament, pretén, de diverses maneres, obtenir, sota uns criteris previstos, una informació-*feedback* sobre la marxa del procés d'ensenyament-aprenentatge i sobre el nivell d'assoliment dels objectius. Tot això amb la finalitat de reajustar els elements que interactuen en el procés educatiu, per tal de trobar una major igualtat entre els resultats obtinguts i els

desitjats; tenint en compte que la finalitat última és la formació personal i social de l'alumne.

Per què així?

Evidentment, el que hom pensa sobre l'avaluació no és un fet aïllat, sinó que respon a unes teories psicològiques i pedagògiques en les quals ens trobem immersos.

El concepte d'educació ha variat molt al llarg de la història en teories com el Mentalisme, el Conductivisme, l'Empirisme, etc. Els aspectes centrals, com la concepció empirista de la ciència, la teoria associacionista del coneixement i l'aprenentatge, la idea de *tabula rasa* en coneixements inicials, l'equipotencialitat dels individus, l'alumne com a subjecte passiu, la pedagogia per objectius, etc. són caducs segons les teories actuals.

Ausubel (1978) presenta un model psicològic d'aprenentatge: el Constructivisme, i sobre aquest es fonamenta la Reforma Educativa.

Les idees principals d'Ausubel són les següents:

1. L'aprenentatge significatiu en contraposició a l'aprenentatge memorístic.

2. Per arribar a un aprenentatge significatiu, cal:

- Que l'alumne mostri una actitud positiva vers l'aprenentatge.
- Que el material que se li presenti sigui intel·ligible, versemblant i útil.
- Que l'estructura cognoscitiva de l'alumne estigui preparada per establir relacions significatives, per tant, dependrà de les idees o dels continguts que ja tingui l'alumne.

3. L'estructura cognitiva.

- L'estructura cognitiva està organitzada jeràrquicament.
- Els conceptes sofreixen una diferenciació progressiva.
- Es produeix una reconciliació integradora.

4. L'ensenyament per transmissió oral pot portar a un aprenentatge significatiu.

Diu el mateix Ausubel (1978), per explicar el seu model d'aprenentatge, que l'"adquisició de nova informació, que es dona en l'aprenentatge significatiu, és un procés que depèn, de forma principal, de les idees rellevants que ja posseeix el subjecte, i es produeix a través de la *interacció* entre la nova informació i les idees rellevants ja existents en l'estructura cognoscitiva". A més,



“el resultat de la interacció que té lloc (...) és una *assimilació* entre els vells i nous significats, per formar una estructura cognoscitiva més altament diferenciada”.

El fet de creure en aquest model d'aprenentatge farà que l'avaluació sigui un element que ens permeti anar construint el coneixement sobre aquelles estructures que ja estan establertes.

Què hem d'avaluar?

La finalitat de l'avaluació és un aspecte essencial, ja que determina, d'una forma important, els elements a avaluar, els criteris que es prenen com a referència, els instruments que s'utilitzen i la situació temporal, segons la intencionalitat de l'activitat avaluativa.

Aquests aspectes poden ser tant el sistema en el seu conjunt, o qualsevol dels seus segments o components (Miras i Solé, 1990), com els objectius que el presideixen, els continguts als quals es refereix, les propostes d'intervenció didàctica que implica, els materials i els recursos didàctics que s'utilitzen, els sistemes d'avaluació de què es dota, o el funcionament del procés abordat globalment (Coll, 1980).

L'avaluació ha de tenir en compte, de forma predominant, els factors i els elements presents en els processos d'ensenyament i aprenentatge que poden tenir algun tipus d'incidència en la consecució dels canvis que es persegueixen.

I ara què? Hem d'establir un marc

L'Educació Física està immersa en un disseny curricular que la considera molt especialment. És bo pensar, doncs, que l'Educació Física col·labora en la consecució d'uns objectius generals de curs, d'etapa, de cicle, etc., juntament amb les altres àrees que formen el disseny curricular.

Tanmateix, l'Educació Física no pretén ser una àrea aïllada, sinó que vol formar part d'un sistema educatiu on

se cerquen metes comunes sobre el creixement personal dels seus alumnes. Per tant, cal establir unes bases, un marc de referència, en l'adaptació i contextualització del Disseny Curricular Base (DCB), a través del Projecte Curricular de Centre (PCC), provinents del Projecte Educatiu de Centre (PEC).

Serà ja en el PEC, i després en el PCC i el DCB, on hauré d'establir els principis i les premisses que volem salvaguardar i respectar, referents a l'avaluació. I serà en aquests moments, i en aquestes decisions, on caldrà deixar clar aquests punts, i on el professor d'educació física cal que defensi els seus criteris, i que, aspectes que considera importants sobre l'avaluació (i altres conceptes), quedin reflectides en el Projecte de Centre. Això marcarà una línia de treball, en la qual l'Educació Física hi forma part i no es pot mantenir al marge, perquè té coses per aportar.

El tipus d'informació que necessitem, el tipus de judicis que emetrem i la naturalesa de les decisions que pretenem a partir d'aleshores depenen del marc psicoeducatiu que prenem com a punt de referència per interpretar l'ensenyament i l'aprenentatge. Cal explicitar-ho. L'opció per un tipus determinat d'avaluació no és en absolut independent dels objectius que aquesta avaluació persegueix, ni de la concepció psicoeducativa del Centre, del seminari o dels professors, en virtut de la qual, també l'avaluació adquireix un sentit específic.

Allal (1979) ha posat de manifest l'elaboració d'una estratègia d'avaluació la qual requereix un marc conceptual que ha de precisar:

- Aquells aspectes de l'aprenentatge que caldrà tenir en compte.
- Els mètodes i les tècniques que s'utilitzaran per recollir aquestes informacions.
- Els principis d'interpretació de les dades obtingudes.
- L'elaboració d'hipòtesis diagnòstiques sobre les dificultats trobades pels alumnes.

- Els passos a seguir per reajustar i adaptar la seqüència d'ensenyament i aprenentatge a les necessitats dels alumnes.

Aquests punts cal que siguin establerts en el centre, cal marcar aquestes directrius, primer de forma més general i després de forma més específica, en l'àrea d'Educació Física.

Quines possibilitats tenim?

Aquest article no pretén descriure tots els tipus d'avaluació que es coneixen o que podrien ser útils, però sí que farem una enumeració ràpida del ventall de possibilitats de què disposa el professor, per, més endavant, veure que serà el criteri i la intencionalitat del professor, la qual cosa farà que es triï i s'utilitzi una forma o una altra.

Coneixem moltes classificacions diferents, d'entre les quals podem destacar:

- Avaluació contínua o puntual.
- De caire intern o extern.
- Explícita (on la situació és clarament avaluadora, i així ho perceben els alumnes, els quals són sotmesos a un examen, competició, concurs, entrevista, etc.) o Implícita (quan, malgrat procedir a una avaluació, la situació que es porta a terme no es defineix com a tal).
- Normativa o criterial (Glasser i Nikto, 1971; Glasser, 1963; Pophem, 1975).
- Sumativa (Scriven, 1967; Allal, 1979), Formativa (Scriven, 1967) i Inicial o Diagnòstica (Bloom, Hastings i Madaus, 1971, 1981).

Se'ns veuen les intencions

Més que pensar si l'avaluació serà inicial, formativa o sumativa, segons el moment en què sigui emplaçada dins del procés d'ensenyament-aprenentatge, sembla que cal tenir en compte més condicionants.

PENSO QUE L'EDUCACIÓ FÍSICA...		PENSO QUE EL PROFESSOR D'EDUCACIÓ FÍSICA...	
- Consideracions durant l'activitat: 12 - És agradable 2 - És divertida 7 - És esgotadora 1 - És diferent 2 - Consideracions post-activitat: 16 - Millora: 16 - La salut 9 - La sensació de benestar 1 - Estètica corporal 3 - Qualitats físiques 2 - Forma física 1 - Consideracions generals: 9 - Reuneix tot allò que vull 1 - Exigència intel·lectual: 4 - En té 1 - No en té tanta 1 - No en té gens 2 - És moviment 2 - És molt important 1 - És bonica 1 - És obligatòria 1 - No respon 1		- És un bon professor: 10 - Es preocupa per nosaltres 1 - Ens exigeix 2 - Ens ajuda quan quelcom no surt 2 - Ens anima 1 - Ens ensenya i aprenem 2 - És un bon executant 2 - Característiques que mostra en la relació prof./alum.: 17 - Simpatia 11 - Divertit 2 - Paciència 1 - Dur 1 - Serietat 1 - Comparacions respecte a experiències prèvies: 5 - Positives: 5 - Molt millor ara 2 - Abans no fèiem res 2 - Ara fem més coses 1 - Negatives: 0 - No respon: 0	
PENSO QUE AQUEST CRÈDIT M'HA SERVIT PER...		PENSO QUE LES QUALITATS FÍSQUES SERVEIXEN PER...	
- Millorar: 42 - Qualitats físiques: 35 - Velocitat 9 - Flexibilitat 10 - Resistència 9 - Força 7 - La forma física 4 - El funcionament del cos 1 - Tècniques d'execució 2 - Tot 4 - Conèixer les qualitats físiques 1 - Moure'ns 2 - Divertir-nos 1		- Mantenir i millorar: 19 - Estèticament 2 - El funcionament del cos 4 - La salut 4 - Forma física 7 - Tot 2 - Obtenir: 11 - Rendiment esportiu 4 - Uns coneixements 1 - Major facilitat pels moviments quotidians 5 - Qualitats per defensar-se millor 1 - No respon: 2	

Quadre 1. El network aplicat a l'Educació Física (exemple de representació de respostes d'un grup de 24 alumnes de primer de secundària)

Aquests condicionaments o raonaments són les intencions del professor a l'hora d'aplicar una activitat avaluativa. Tots ens hem plantejat, i ningú no nega, que una avaluació sumativa ens pot servir perfectament com a avaluació inicial per un nou contingut a tractar; o que una avaluació sumativa es converteix en formativa en el moment que pre-

tén plantejar reajustaments segons l'evolució del procés. Aquests plantejaments ens fan adonar que hi ha d'haver una intencionalitat educativa en la utilització d'activitats avaluatives. Pensem, doncs, que anomenarem el tipus d'avaluació que estem fent de forma més precisa, és a dir, reflexio-

nant sobre la utilitat amb la qual l'estem fet servir:

Avaluació diagnòstica o inicial

És la que utilitzarem quan vulguem tenir informació sobre les capacitats de l'alumne abans d'iniciar el procés d'ensenyament-aprenentatge, o bé, sobre les seves idees prèvies en els nous continguts.

Noizet i Caverni (1978) pensen que l'avaluació diagnòstica pot prendre un caire extern al procés, ja que no pretén modificar-lo, sinó analitzar el punt de partida. Glasser (1981) assenyala que l'avaluació diagnòstica ha de considerar-se per tal de facilitar adaptacions constructives dels programes educatius als alumnes. Així, ens assegurarem que les característiques del sistema s'ajusten a les persones a les quals va dirigit.

Aquest és un punt molt important en la concepció pedagògica en la qual es fonamenta la Reforma Educativa: cal tenir en compte les idees existents en els alumnes (que sempre hi són), per, a partir d'elles, anar construint una nova estructura cognitiva.

Però no caiguem en l'equivocació de pensar que fem avaluació inicial quan ens limitem a esbrinar el nivell de partida dels alumnes i, sense que res canviï, comencem el programa tal i com havíem previst abans de les vacances. No, avaluar de forma diagnòstica, i amb intencions constructivistes, vol dir pensar com hem d'actuar, què hem de variar, quines estratègies hauréu d'utilitzar, quines activitats dissenyarem, com atendre a la diversitat i, en definitiva, com adaptarem els objectius i continguts als nostres alumnes.

L'Educació Física, com a part integrant de l'educació de tot individu, evidentment, corrobora aquesta idea: són fonamentals les idees prèvies dels alumnes, però no solament parlem a nivell conceptual, sinó procedimental i actitudinal.

És important conèixer quines són les motivacions dels alumnes vers l'àrea d'Educació Física, quines han estat les seves experiències anteriors, què pensen de la seva funcionalitat, què pensen de la seva relació amb la salut, etc. Aquestes idees ens donarien una visió de com els nostres alumnes veuen l'Educació Física, fet que ens brindaria un punt de partida (quadre 1).

A nivell conceptual i actitudinal, el professor d'Educació Física té diver-

ses eines, instruments o tècniques al seu abast, com els *networks*, mapes conceptuals (Novak, 1985; Novak i Gowin, 1984), entrevistes, qüestionaris, etc. A nivell motor-procedimental, existeixen nombroses proves, tests, bateries, etc., per analitzar el nivell inicial dels alumnes, i per veure quines són, i en quin nivell, les qualitats, habilitats i destreses que tenen en aquell moment de partida i fins i tot com responen davant dels nous aprenentatges.

D'aquesta manera, i amb l'anàlisi de les informacions obtingudes, el professor pot tenir una visió dels seus alumnes. Cal tenir present però l'àmbit cognitiu, motor i afectiu en tot procés avaluador.

A partir d'ací, s'haurà de prendre una sèrie de decisions, sense la intenció de donar cap judici valoratiu i qualificatiu, sinó coneixent la situació de la qual es parteix per aprofitar aquelles idees i procurar, si cal, anar-les reconduint, modificant o proposant nous conceptes per associar i anar construint noves estructures.

A nivell motor, i no per separat, el constructivisme és un model que funciona de la mateixa manera, és a dir, a partir d'una habilitat concreta que l'alumne domina i utilitzant-la com a idea prèvia podem anar construint nous esquemes motors.

Per exemple, partim d'un nen que sap fer correctament la tombarella endavant (perquè així ho hem constatat), però no sap fer-la endarrere:

- Pot ser que no sàpiga com es fa la tombarella endarrere, ja que mai no ho havien fet en la seva escola, ni mai no ha vist ningú fer-la. Trobem un problema conceptual, detectat per una simple pregunta, un qüestionari, un joc, etc.
- Pot ser que, tot i saber com es fa la tombarella endarrere, no li surti perquè tingui alguna errada postural, motriu, coordinativa, etc. Per solucionar aquest problema motriu o procedimental cal que aprofitem con-

nectors amb els coneixements ja existents. Per exemple, aconsellem-li que corbi l'esquena de la mateixa manera que considerava important fer-ho en la tombarella endavant. És probable que faci aquest gest una mica millor.

- Podria ser també que li fes por perquè en l'altra escola un dia es va fer mal i des d'aleshores no l'ha volgut tornar a fer. L'avaluació inicial ens ha d'ajudar a detectar aquests punts per tal d'actuar en conseqüència, preveient, tractant i mimant aquestes pors, proposant exercicis amb progressions molt fàcils i segures fins que vagin assolint més confiança, etc.

La importància de l'avaluació inicial des d'un punt de vista d'ensenyament adaptatiu, és que tingui en compte les característiques individuals dels alumnes. Hi ha estudis on s'ha destacat l'important paper dels esquemes de coneixement previs de l'alumne amb vista al futur aprenentatge i, sobretot, amb vista a l'organització i planificació de l'ensenyament (Ausubel, Novak i Hanesian, 1978; Driver, 1981, 1982; Messik, 1984).

La intenció que l'avaluació sigui un element educador, recau, segons el nostre parer, en què en l'avaluació diagnòstica es dona una informació a l'alumne sobre el seu estat i condicions inicials, aspectes que haurà d'assumir, acceptar i confrontar amb els objectius que es pretenen en acabar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Es pretén, així, que l'alumne se senti més identificat amb el procés, més motivat i interessat i, en definitiva, pensem que el fet de plantejar-li en aquests moments uns objectius adients, assequibles, que representin les seves inquietuds i siguin significatius per a ell, pot suposar uns millors resultats del procés educatiu.

Això situa l'avaluació inicial en qualsevol moment del procés educatiu, ja que l'hauréu d'utilitzar sempre que vulguem esbrinar quines són les con-

dicions amb les quals partim: vàlid per al professor i, evidentment, vàlid i educatiu per al mateix alumne.

L'avaluació diagnòstica o inicial, entesa amb la finalitat d'organitzar i planificar l'ensenyament, té la seva continuïtat lògica en l'avaluació formativa, que es desenvolupa en el procés educatiu.

L'avaluació formativa

El terme *avaluació formativa* fou introduït per Scriven (1967 b) en un article sobre l'avaluació dels mètodes d'ensenyament. Posteriorment, en els treballs de Bloom i col·laboradors (1971) sobre l'avaluació i l'aprenentatge de l'alumne, el terme "avaluació formativa" ha estat aplicat als procediments que feien servir els professors per adaptar i adequar les seves activitats, segons els progressos i problemes observats en els alumnes.

L'avaluació formativa es converteix, segons Bloom (1968), en una estratègia pedagògica de domini o aproximació al tractament de la diversitat.

Perspectives de l'avaluació formativa
Allal (1979) parla d'una avaluació formativa neobehaviorista, formulada per Bloom, Gagne, Glasser i altres.

La interpretació de les dades que s'obtenen a partir dels instruments avaluadors, es fa des d'una referència criterial, és a dir, comparant les realitzacions observades en l'alumne amb criteris de realització preestablerts. Aquesta operació dóna lloc, en general, a un perfil de resultats que comporta una apreciació (ha assolit/no ha assolit, suf./insuf.) respecte a cada objectiu avaluat. Examinant el perfil dels resultats dels alumnes, s'identifiquen els objectius que no han estat assolits encara i s'intenten apreciar els factors responsables de les realitzacions insuficients.

En aquest procés cal tenir en compte les condicions externes i internes (Gagne, 1970). No obstant això, es té tendència a donar més importància a les condicions externes de l'aprenentatge i a definir les condicions internes

en termes de conseqüències observables, més que no pas en termes de funcionament de l'alumne davant d'una tasca d'aprenentatge.

En una altra visió de caire cognitivista, que dóna Allal (1979), inspirada en Piaget i altres treballs de Bruner, en la interpretació de les informacions, s'atribueix una importància prioritària a les dades relatives als processos d'aprenentatge.

Dit d'una altra manera, la interpretació concerneix en major grau al caràcter de l'estratègia o procediment seguit per l'alumne, que a la correcció del resultat al qual ha arribat.

Es jutja que l'alumne hagi adoptat un bon camí de treball, una bona progressió i, per tant, no és tant important el resultat d'aquella tasca com l'estratègia emprada per l'alumne.

En tot cas, l'avaluació formativa té una funció i una finalitat que en els dos casos semblen clares, però no hem de vacil·lar a l'hora d'afirmar que l'Educació Física avalua i té en compte, jutja i analitza, tant el procés que segueix l'alumne com els resultats als quals arriba. Es converteixen en dos aspectes que calen ser estudiats. No podem caure en el simplisme errat d'avaluar tan sols pel procés o pels resultats. Serà en l'equilibri dels dos factors i en els criteris d'avaluació, on trobem si l'alumne es troba en unes vies adients d'evolució i progrés, en quin nivell de consecució dels objectius es troba.

Objectius de l'avaluació formativa

La característica fonamental de l'avaluació formativa és que permet al professor veure com es va desenvolupant el procés d'ensenyament-aprenentatge, com també els aspectes més aconseguits i els més problemàtics. Aquesta informació, seguint amb l'esperit educador de l'avaluació, ha de ser coneguda i intercanviada per l'alumne, a qui li donarà la informació sobre la situació del seu progrés en la millora o l'aprenentatge, i el coneixement de si s'està ajustant a les expectatives formulades inicialment. Evidentment, el

mateix alumne tindrà la seva pròpia opinió.

Per tant, l'avaluació formativa, com diuen Miras i Solé (1990), permet una *doble retroalimentació*. Se'n nodreix el professor, l'alumne i en si el procés educatiu, perquè si no estem caient en una fal·làcia: les proves que intercalem en les sessions del procés, amb el nom d'avaluació formativa, no tenen només l'interès de saber si l'alumne ha assolit, o ho va fent, una sèrie d'objectius: saber quin nivell té, posar qualificacions, confectionar rànquings, etc., no.

La intencionalitat de l'avaluació formativa serà analitzar el resultat d'aquestes proves avaluatives (del tipus que siguin) per tal d'adequar la marxa o el decurs del procés cap al tractament de la diversitat i, per tant, la consecució dels objectius per tots els alumnes. Adequar o reajustar les activitats, els exercicis, els mètodes, els recursos, etc., o no, i de quina forma fer-ho, és el treball al qual ens ha de portar una avaluació formativa i, alhora, formadora. Això implica acceptar que no tot està dit des d'abans de les vacances, quan ens hem assegut a dissenyar els crèdits. Tot no està dit abans de la pràctica, abans de l'avaluació inicial, abans de l'avaluació formativa: les veritables eines manifestadores de l'evolució del procés d'E/A. Hem de renunciar també al supòsit que la nostra instrucció aconsegueix sempre els objectius.

L'avaluació formativa s'ajusta particularment al paradigma d'investigació, que considera l'ensenyament com un procés de decisions que es va posat a prova (Pérez Gómez, 1983; Shavelson i Stern, 1981).

L'avaluació formativa no només dóna dades sobre el progrés dels alumnes i del procés, sinó que es converteix en un qüestionador sobre l'adequació dels elements que configuren un currículum.

Renunciant, un cop més, a la temporalitat, una avaluació formativa existeix, amb gran sentit, durant el procés que implica l'ensenyament obligatori en general, o per cicles i etapes: l'evolució



d'un alumne al llarg de la secundària obligatòria, cap a la consecució d'uns objectius d'etapa, suposa un continu qüestionari i reflexionar sobre la pertinència i l'adequació de les activitats que es van realitzant. Hi ha un plantejament constant cap al reajustament dels diversos elements interactuadors del procés educatiu: una regulació pedagògica.

Modalitat d'aplicació de l'avaluació formativa (Allal, 1979 b)

- **Avaluació puntual.** Regulació retroactiva.
Després d'algunes activitats d'ensenyament i d'aprenentatge es realitza, de forma puntual, una activitat avaluativa (observació, prova, test, examen, control, etc.) per comprovar quins objectius s'han assolit i quins no. Després, cal cercar unes activitats de millora, de recuperació, de reforç, en definitiva, de reajustament, per tornar a comprovar, després, la consecució dels objectius.
- **Regulació proactiva.**
Després d'una regulació reactiva, es plantegen activitats sobre els mateixos objectius, però sota uns nous plantejaments i en un nou context.
- **Regulació interactiva.**
Avaluació amb caràcter continu.

Suposa la interacció de l'avaluació formativa amb les activitats d'ensenyament-aprenentatge: diagnòstic i orientació individualista durant l'aprenentatge.

En l'aprenentatge, cal que hi hagi interacció: professor i alumne/s; alumne i alumne/s; alumne/s i material didàctic.

- **Modalitats mixtes.**
Alternen les avaluacions puntuals amb períodes mixtos, com també períodes d'activitats de millora i la seva simultaneïtat.

Avaluació sumativa

En finalitzar un procés d'ensenyament-aprenentatge, amb independència de l'extensió o durada temporal d'aquest (des d'una sessió, passant per una unitat didàctica, un crèdit, un cicle, una etapa, etc.), quan es realitza una activitat avaluativa amb la intencionalitat de reunir l'observació del nivell de consecució dels objectius i determinar el grau de domini de l'alumne en una àrea d'aprenentatge, ens trobem amb l'avaluació sumativa. Parlarem d'avaluació sumativa doncs, sempre que vulguem veure, al final d'un procés d'E/A, si hem assolit els objectius previstos.

Allò que caracteritza l'avaluació sumativa amb caràcter final és la finalitat de

proporcionar un balanç de l'aprenentatge de l'alumne.

A l'hora de dissenyar proves o activitats avaluatives, cal tenir en compte, sense cap tipus de dubte, els objectius que es pretenien aconseguir. Caldrà adequar les eines i els instruments avaluadors a les característiques dels objectius, els quals hauran d'haver estat ben definits, de forma observable, i amb les circumstàncies en les quals es preveia la seva aparició, per determinar-ne la consecució. Un cop hem decidit els instruments que utilitzarem, caldrà precisar els aspectes qualitatius i quantitatius que es tindran en compte en la seva mesura.

Com més gran sigui la proximitat o la similitud entre la situació d'execució estipulada en l'objectiu, major serà la validesa de les proves construïdes. Finalment, cal fixar uns criteris d'execució acceptables (Miras i Solé, 1990).

En el camp cognitiu, això és una mica diferent. Caldrà cercar instruments que ens permetin arribar al coneixement de l'alumne (*networks*, mapes conceptuals, tests, proves teòriques, entrevistes, etc.). Però en Educació Física sempre hi ha hagut diversitat en aquest punt: cal avaluar conceptes? Evidentment que sí. Però no hem de caure en la imitació d'aquelles àrees en les quals es donen unes sessions teòriques magistrals, conceptes sobre teoria de l'entrenament absolutament complexos, nocions de nutrició, reglaments, etc. Els nostres alumnes de secundària, de batxillerat o de mòduls professionals, no estan estudiant a l'INEF. Evidentment que els conceptes són importants, però uns continguts adients i propis per la seva educació física, que sorgeixen a partir de la mateixa pràctica i vivència. Serà més significatiu per a l'alumne veure que sempre està saltant amb el mateix peu; que si li dona voltes al martell, aquest va més lluny; que si aconsegueix fer un gest concret, enganya el defensor; que quan corre molt es cansa; que pot manifestar alegria o tristesa amb el seu cos; que pot millorar el rendiment amb el transcurs de les sessions,

etc. I així estarà adquirint una sèrie de conceptes importants per a ell que neixen de la forma que és específica de l'Educació Física: mitjançant la pràctica i el moviment corporal.

El professor haurà de ser capaç d'organitzar els exercicis i els continguts de forma que l'alumne pugui anar experimentant, interioritzant la seva pràctica, i aprenent uns conceptes amb uns procediments específics de la nostra àrea i, evidentment amb retroalimentacions i reflexions formatives.

Queda explícit, de forma suficientment clara, que no podem separar els continguts conceptuals dels procedimentals i actitudinals. Serà en la pràctica, on tots aquests es veuran lligats, i on el professor haurà de tenir la capacitat d'haver-los previst en forma d'objectius terminals i didàctics.

Seràn, doncs, aquests objectius els que haurem de tenir en compte a l'hora d'avaluar i de triar les activitats avaluatives.

S'acaba un procés d'E/A i caldrà trobar les eines que ens ajudin a valorar tot el que s'ha aconseguit fins a aquell moment, amb uns criteris preestablerts, i amb una presa de decisions final i una emissió d'un judici de valor expressat en forma de qualificació.

La qualificació

Fins ara, la qualificació escolar és una xifra o una lletra que té com a missió expressar el nivell amb què ha aconseguit assolir una sèrie d'objectius, un alumne, en una àrea determinada.

Els criteris que s'adopten com a referent de l'avaluació han de traduir els trets d'una educació institucionalitzada, intencional, social i sociabilitzadora, mitjançant la qual es pretén formar persones actives per la mateixa societat. Per aquest motiu, caldrà continuar fet la clàssica distinció entre objectius pedagògics (que regeixen l'acció educativa) i els objectius socials (Reuchlin, 1984; Noizet i Caverni, 1978).

Segons Robert L. Ebel (1978), és útil des del punt de vista educacional determinar i informar de manera periòdica sobre el nivell de resolució de l'alumne. Ignorar les diferències en la consecució dels objectius o retenir informació sobre ells ocultant-la a les persones més interessades —els alumnes i els pares— no soluciona, en realitat, cap problema i a la llarga no ajuda ningú. Necessitem conèixer en quina mesura els nostres esforços tenen èxit i en quins aspectes necessiten ser modificats.

Però cal plantejar-se, ara, quin significat té en realitat una qualificació simbòlica? Què significa realment un "bé" en Educació Física en el primer crèdit del segon curs, o un bé en un crèdit variable d'àlgebra del mateix curs? Aquests resultats no donen gairebé cap tipus d'informació, però tenen un significat relatiu (Ebel, 1978), ja que expressen una comparació entre els companys de classe.

El cos de professors d'un centre d'ensenyament no es molesta a definir les qualificacions amb claredat ni de supervisar l'ús del sistema emprat, com per mantenir el significat definit. En altres casos, per raons diverses, els professors no es nodreixen de dades prou fiables sobre el nivell de consecució dels alumnes, com perquè les qualificacions tinguin una precisió raonable. Però el remei lògic per a aquestes deficiències és corregir-les, no abolir les qualificacions.

No parlàvem d'una avaluació formadora? És la qualificació educadora i constructiva per als nostres alumnes? És, algun cop, la qualificació, element premiador o penalitzador? És una disciplina per a alguns professors? Dóna suficient informació per explicar, raonar, justificar, orientar i educar al seu destinatari? Normalment, no.

Caldrà plantejar-se que hi hagués un caire educatiu en tot aquest enrenou, que les qualificacions no fossin sorpreses dramàtiques d'última hora, sinó manifestacions reals i fiables de la realitat.

L'avaluació dialogant: una proposta formadora

L'avaluació forma part del procés d'E/A i té com a funció pedagògica principal el fet de veure en quina mesura una persona està assolint una sèrie d'objectius al llarg d'aquest procés. Per fer això s'organitzen una sèrie d'activitats avaluatives, s'estableixen uns criteris, es formen uns judicis de valor i es prenen una sèrie de decisions: sigui adequar els objectius, els continguts, les estratègies, els recursos, etc., per tornar a enfocar el procés educatiu cap a la consecució d'aquelles metes que no ho hagin estat.

Però sabem que si l'alumne es fa participant actiu de la seva pròpia educació coneixent l'estat en el qual es troba, els objectius cap on sembla raonable dirigir-se, els exercicis i les activitats que s'aniran fet, les característiques de l'àrea, els criteris d'avaluació i si tot això no és un monòleg, i li suposa una significació, tant lògica com psicològica, i se li van construint estructures de coneixement sobre les idees i habilitats anteriors, sembla que ens trobem en la perspectiva actual de la concepció de l'aprenentatge.

Moltes vegades, erròniament, l'alumne coneix el seu nivell de resolució, en el moment de la qualificació final. L'avaluació inicial i formativa, pot haver estat enriquidora per al professor, per anar fent els ajustaments i les valoracions pertinents, però ha estat poc educativa per a l'alumne. No hi ha hagut retroalimentació, ni sensació de pertànyer a un procés propi on ell és el protagonista.

Pensem que una major aportació d'informació a l'alumne sobre les seves condicions i estadis en els quals es troba, com també reconduccions i reforços, són eines de motivació per ajustar i portar l'alumne cap a aquells objectius que prèviament han estat assumits bilateralment.

Una forma que nosaltres tenim de fer aquest intercanvi d'impressions i

Cognom	Nom												
Curs	Bloc de contingut												
Curs acadèmic													
AVALUACIÓ D'EDUCACIÓ FÍSICA - FSD													

Objectius didàctics	Data	Avaluació inicial		Avaluació formativa								Avaluació sumativa	
		P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
		1. Demostrar	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
2. Executar	⊗	⊗	⊗	⊗					⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
3. Identificar	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	?	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
4. Reconèixer	⊗	⊗	⊗	?	⊗	?	⊗	⊗	⊗	⊗		⊗	⊗
5. Utilitzar	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
6. Apreciar	⊗	⊗		⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

Simbologia ○ Assolit ⊗ A mig camí ^ Anem millorant v Anem empitjorant ⊗ No assolit ^ Progressem molt = Estem igual ? Cal fer un replanteig Parlem	Observacions Qualificació
--	--

Quadre 2. Full de seguiment dialogant (FSD)

d'informacions és l'entrevista personal. No obstant això, normalment el professor no disposa del temps necessari per atendre aquesta necessitat mútua de compartir l'educació.

Cal facilitar al professor eines per afavorir l'avaluació. Però m'estic referint no al fet de cercar bateries, proves i tests sofisticats (vegeu els articles de J. Mateo, 1991, en la mateixa revista), sinó al fet que després de l'aplicació dels criteris i un cop emès el judici de valor transmetre'l a l'alumne perquè li sigui formatiu. Tal vegada, rebre del mateix alumne les seves pròpies valoracions i judicis sobre els mateixos conceptes de la seva educació. De tota manera, si això no ho intentem simplificar restarà com una utopia educativa més.

La proposta aplicativa d'aquesta avaluació dialogant, en Educació Física i

transferible a qualsevol àrea, es tradueix en la confecció d'un *full de seguiment dialogant* (FSD), en el qual s'expressin els objectius didàctics del crèdit o unitat avaluable (blocs de continguts o, simplement, continguts), en termes assequibles per als destinataris. (També caben plantejaments a nivell de curs, cicle i etapa.)

Caldrà definir (quadre 2) i formular els objectius didàctics més importants i fer un llistat dels mateixos. Aquest llistat restarà en la part esquerra del FSD. Al full, també hi figurarà el moment de l'avaluació (part superior). En la intersecció d'ambdues variables, s'expressarà el grau de consecució del mateix i la seva evolució, tot això amb una simbologia senzilla.

Evidentment, en aquest FSD cabrien més informacions: com destacar una

breu orientació per aconseguir aquells objectius més endarrerits, o manifestar els principals errors, etc. Però aquest primer model del FSD pretén obrir camí a una reflexió particular a cada professor, per a la confecció del seu propi FSD, amb els seus propis criteris i contextualització.

Quan l'alumne rep el FSD emplena també la intersecció, utilitzant la mateixa simbologia i l'espai reservat, segons el seu criteri. Així, coneixerà el parer del professor i haurà de reflexionar sobre la seva marxa, apropant-se més de la seva pròpia educació (Podria ser que el professor decidís que fos l'alumne qui primer reflexionés i s'autoavalués.) Aquest FSD tornarà a les mans del professor, el qual, amb l'avaluació de l'alumne, podrà precisar més en les seves decisions.

El FSD que presentem en aquest article és una proposta a l'avaluació en general una eina fonamentada en les teories constructives i que, com diuen Stufflebeam i Shinkfield (1985), "en base al coneixement d'un ampli espectre de tècniques avaluatives adients, l'avaluador ha de saber com i quan aplicar-les, en funció de la situació concreta i els objectius particulars de l'avaluació en qüestió", i confeccionar, a partir d'aquí, el Tercer Nivell de Concreció.

Conclusions

En la Reforma, avaluar àrees com l'Educació Física implica revisar les estructures avaluatives i els criteris emprats fins a l'actualitat.

La concepció constructivista de l'educació, com aquell procés formador a partir d'uns coneixements previs, centra els seus esforços en l'assoliment d'uns objectius generals al llarg d'una etapa (primària, secundària, batxillerat o mòduls professionals), i, per tant, en la consecució d'uns objectius intermedis o específics en diferents blocs de continguts, crèdits, unitats didàctiques, cursos o cicles.

Aquesta estructura obliga el professor a fer uns plantejaments curriculars de caire progressiu, metodològic i individualista, on l'alumne participa, de forma activa i significativa, en el seu procés d'aprenentatge.

Cal, doncs, cercar fórmules i activitats avaluadores que informin als professors, als pares i als alumnes del camí que s'està fent, de les trajectòries que es van seguint, a partir d'una realitat concreta i cap a aquells objectius preestablerts.

La necessitat d'adaptació i ajustament continu dels elements del procés d'ensenyament-aprenentatge a la diversitat dels alumnes vol ser l'aire d'aquesta avaluació, una avaluació que, alhora, pretén ser *formativa i formadora*.

Bibliografia

- ALLAL, L. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 1979, 130-156.
- AUSUBEL, D.P. "In defense of advance organizers: a reply to my critics", a *Review of Educational Research*, 48, 251-257, 1978.
- AUSUBEL, D.P. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Mèxic, Trillas, 1983.
- BLOOM, B.S. "Learning for mastery", a *Evaluation Comment*, 1, 74-86, 1968.
- BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADAUS, G.F. *Evaluación del aprendizaje*, Buenos Aires, Troquel, 1977.
- BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADAUS, G.F. *Evaluation to improve learning*, Nova York, McGraw-Hill, 1981.
- COLL, C. "Psicología educacional y desarrollo de los procesos educativos", a C. Coll i M. Forns (eds.) *Áreas de intervención de la psicología. 1. La Educación como fenómeno psicológico*, Barcelona, Horsori, 1980.
- DE KETELE, J.M. *Observar para educar*, Madrid, Visor Aprendizaje, 1984.
- DRIVER, R. "Pupil's alternative frameworks in science", a *European Journal of Science Education*, 3, 221-230, 1981.
- DRIVER, R. "Children's learning in science", a *Educational Analysis*, 4, 69-79, 1982.
- GAGNE, R.M. *The conditions of learning*, 2 Ed., Nova York, Holt Rinehart Winston, 1970.
- GLASSER, R. *Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions*, *American Psychologist*, 18, 519-521, 1963.
- GLASSER, R. "The future of testing. A research agenda for cognitive psychology and psychometrics", a *American Psychologist*, 36, 923-936, 1981.
- MESSIK, S. "The psychology of educational measurement", a *Journal of Educational Measurement*, 21, 215-237, 1984.
- MIRAS, M.; SOLÉ, I. "La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje", a *Desarrollo psicológico y educación*, 2, *Psicología de la educación*, Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- NEVO, D. "The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature", a *Review of Educational Research*, 53, 117-128, 1983.
- NOVAK, J.D. "Metalearning and metaknowledge strategies to help students learn how to learn", a L.H.T. West i A.L. Pines (eds.), *Cognitive structure and conceptual change*, Orlando, Academic Press, 1985.
- NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B. *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca, 1989. Original 1984.
- NOIZET, G.; CAVERNI, J.P. *Psychologie de l'évaluation scolaire*, París, PUF, 1978.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. "Prácticas contemporáneas de investigación didáctica", a J. Gimeno i A. Pérez (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983.
- POPHAM, W.J. *Educational Evaluation*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1975.
- REUCHLIN, M. "Problemas de evaluación", a M. Debesse i G. Mialaret (eds.) *Tratado de Ciencias Pedagógicas*, vol. 6, *Psicología de la Educación*, Barcelona, Oikos-Tau, 1984.
- SCRIVEN, M. "The methodology of evaluation", a Tyler, Gagne & Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago, Rand McNally, 1967.
- SCRIVEN, M. *The methodology of evaluation. AERA: Monograph Series on Evaluation*, 1, 39-85, 1967 b.
- SHAVELSON, R.J.; STERN, P. "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior", a *Review of Educational Research*, 51, 455-498 (Trad. cast. a J. Gimeno i A. I. Pérez *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, 1983. Original 1981).
- SKINNER, B.F.; THORNDIKE, R.L.; EBEL, R.L. i altres *Aprendizaje escolar y evaluación*, Buenos Aires, Paidós, 1978.
- TYLER, R.W. *Principios básicos del círculo*, Buenos Aires: Troquel, 1977. Original: 1950.