

En cerca d'una avaluació formativa en educació física: anàlisi crítica de la realitat existent, presentació d'una proposta i anàlisi general de la posada en pràctica

Víctor Manuel López Pastor

E.U. Magisteri de Segovia

Paraules clau

avaluació en Educació Física, racionalitat curricular; revisió crítica, avaluació i Reforma, avaluació formativa

Abstract

In this document we make a short revision of the subject of evaluation in PE, as the first step to make a proposal and present some of the more general results of its being put into practice by a large group of PE teachers over the last six courses. We start by explaining the evolution of the working group and the reasons that cause us to make the effort to find systems and PE evaluation instruments that are more formative. In the second part we make a series of reflections on the theme of evaluation, connecting it with wider frame works of thought ad rationality, which help us to understand it better. In the third part we develop a series of criticisms and thoughts on the dominant models of evaluation in PE. Finally, in the fourth chapter, we make a proposal on possible work and performance outlines when looking for a formative evaluation in PE, and we present a brief analysis of the more general results of the systems and evaluation instruments checked in practice.

Resum

En aquest document fem un breu repàs a la temàtica de l'avaluació a l'EF, com a pas previ per realitzar una proposta i presentar alguns dels resultats més generals de la posada en pràctica per part d'un grup nombrós de professors d'EF al llarg dels últims sis cursos. Comencem explicant l'evolució del grup de treball i les raons que ens porten a esforçar-nos per buscar sistemes i instruments d'avaluació a l'EF més formatius. En el segon apartat fem unes quantes reflexions sobre la temàtica de l'avaluació, relacionant-la amb marcs de pensament i racionalitat més amplis, que ens ajuden a comprendre-la millor. En el tercer punt desenvolupem un seguit de crítiques i reflexions sobre els models d'avaluació dominants a l'EF. Finalment, en el quart apartat presentem una proposta sobre possibles línies de treball i actuació a l'hora de buscar una avaluació formativa a l'EF, i oferim una breu anàlisi dels resultats més generals dels sistemes i instruments d'avaluació contrastats a la pràctica.

En cerca d'una avaluació formativa en Educació Física: l'inici de l'experiència i l'evolució del grup

Durant els últims set anys, un grup de professors d'Educació Física (EF) dels diversos nivells del sistema educatiu hem anat estudiant la temàtica de l'avaluació en l'ensenyament de l'EF. Algunes de les grans finalitats que han guiat el nostre treball en aquests anys han estat les següents:

- Conèixer i analitzar els plantejaments existents actualment pel que fa a l'avaluació en Educació Física i reflexionar-hi.
- Explicitar els paradigmes i plantejaments físico-motrius i pedagògics que es troben subjacents sota cada sistema d'avaluació a l'EF.
- Realitzar una anàlisi crítica de les alternatives que emergeixen, i buscar, dissenyar i comprovar sistemes i instruments d'avaluació

a l'EF que s'adaptin als nostres plantejaments i conviccions educatives.

Aquesta història va començar quan vam accedir per primera vegada a un lloc de treball com a professors d'EF i va arribar el moment de posar en pràctica les nostres idees sobre l'avaluació. Durant els nostres últims anys de Formació Inicial (FI) cada vegada estàvem més convençuts que els sistemes més habituals i predominants a l'EF en educació secundària (1) no ens convenien: ens semblaven clarament il·lògics, injustos i poc educatius (2). En aquells moments *teníem clar el que NO volíem fer* (i això ja era un gran pas); el que faltava era començar a *descobrir, estudiar, analitzar i aclarir QUÈ FER* (o sigui, com avaluar, i sobretot, *PER QUÈ, i PER A QUÈ fer-ho així*). Des d'aleshores, i tot al llarg d'aquests sis anys, hem analitzat i debatut les propostes existents, i ens hem reafirmat en la idea que moltes d'aquelles propostes no coincidien amb els nostres plantejaments educatius (igual com moltes de les pràctiques més habituals i esteses).

El pas obligatori següent era la recerca, disseny i posada en pràctica de sistemes que estiguessin més d'acord amb els plantejaments esmentats. Preteníem desenvolupar uns sistemes i instruments d'avaluació que fossin eminentment formatius, de manera que resultessin útils a l'alumnat i al professorat, i que també servissin per millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge engegats.

Aquell curs vam endegar un sistema d'*Avaluació Compartida* professor-alumne, basat fonamentalment en els informes d'autoavaluació de l'alumnat sobre tot el procés seguit (un cada trimestre més un d'anyal) i en les entrevistes personals professor-alumne (3). Poden trobar-se presentacions i anàlisis d'aquestes experiències a López i Jiménez (1994), López (1998) i López i d'altres (1999). Des d'aleshores hem continuat amb aquesta dinàmica cíclica de recerca, estudi, disseny i contrastació (posada en pràctica, anàlisi i perfeccionament (López, 1999).

Algunes consideracions sobre l'avaluació en Educació Física

Amb el temps hem anat aprenent i comprovant que les pràctiques d'avaluació acostumen a dependre d'estructures de pensament i racionalitat curricular més àmplies, de manera que rere els diversos tipus d'avaluació es troben subjacents diferents formes d'entendre l'Educació Física i l'Escola. En aquest apartat analitzem breument aquestes relacions entre avaluació i racionalitat curricular; per optar, tot seguit, per una d'elles, i elaborar un seguit de propostes de sistemes i instruments d'avaluació d'acord amb l'opció escollida.

L'avaluació com a cruïlla didàctica

Després d'aquests anys de treball compartit, estem cada vegada més convençuts que l'avaluació constitueix un dels elements més importants i controvertits de l'Educació (i aquest fet també es dona

en la nostra àrea curricular); una mena de "*Cruïlla Didàctica*" que afecta, condiona i reflecteix la resta d'aspectes didàctics que apareixen en qualsevol procés educatiu (objectius, continguts, metodologia, activitats, temporització, recursos...); fins al punt que en moltes pràctiques educatives acostuma a ser certa la frase: "*digues-me com avalues i et diré com ensenyes*". Pel que fa a la nostra àrea curricular (EF) aquesta deducció no és tan senzilla, a causa d'una incoherència curricular que encara continua essent massa habitual: en molts casos les nostres avaluacions tenen poc o res veure amb allò que hom ha treballat (ensenyat?).

Estem convençuts que en aquests moments és urgent clarificar el paper que juga l'avaluació en la recerca de veritables alternatives a l'ensenyament de l'EF. La recerca de coherència entre les nostres finalitats educatives, les nostres pràctiques d'ensenyament i els nostres sistemes d'avaluació poden fer-nos més fàcil la complexa tasca d'avançar cap a enfocaments veritablement educatius en la nostra matèria; especialment en uns temps en què sota les presumptes gales de la Reforma es reproduïen (en molts casos) els mateixos models tècnics i de rendiment de les últimes dècades. Aquesta és, precisament, la nostra preocupació actual i la nostra temàtica de treball; per això intentarem transmetre-us aquesta preocupació, i aquest enfocament, sobre el complex i interessant tema de l'avaluació en educació (i en el nostre cas en EF). Entenem que reflexionar i discutir sobre el tema constitueix, sens dubte, un bon punt de partida en la recerca de procediments avaluadors més formatius (i més adequats als nostres plantejaments d'ensenyament de l'EF).

Avaluació, enfocaments curriculars i marcs de racionalitat en l'ensenyament de l'Educació Física

Els models i discursos d'Avaluació en Educació Física existents (així com d'altres àmbits de l'Ensenyament d'aquesta matèria) no constitueixen uns ens aïllats ni separats, com de vegades pot semblar, sinó que obeeixen a una mateixa Racionalitat Curricular, en la qual recolzen i adquireixen sentit. Per això començo explicant com difereix entre Racionalitat Tècnica (o *instrumental*, o *centrada en els mitjans*) i Racionalitat Pràctica (o *ètica*, o *centrada en els valors*); i de quina manera cadascuna dóna lloc a plantejaments i pràctiques d'Avaluació i Ensenyament de l'Educació Física marcadament diferents (si no oposades), atès que es basen en plantejaments ideològics i professionals molt distanciat. Per dur a terme l'explicació esmentada em basaré en la taula I.

Tal i com anem explicant, l'Avaluació forma part d'uns marcs conceptuals més amplis; no solament pel que fa al model d'Educació Física en què es basa (*Discursos de Rendiment* vs. *Discursos Educatius i de Participació*), sinó també en la mena de currículum ("*Programació per Objectius*" vs. "*Currículum com a Projecte i Procés*"), i de plantejament educatiu (*Educació "democràtica"*, "*comprensiva*", "*activa*..." vs. "*Educació transmissora, bancària, instructora, reproductora*...").

RACIONALITAT CURRICULAR TÈCNICA	RACIONALITAT CURRICULAR PRÀCTICA
RACIONALITAT INSTRUMENTAL Centrada en els mitjans	RACIONALITAT ÈTICA centrada en els valors
PROGRAMACIÓ PER OBJECTIUS	CURRÍCULUM COM A PROJECTE I PROCÉS
CURRÍCULUM TÈCNIC I AVALUACIÓ: L'avaluació com a mesurament, control, qualificació i poder.	CURRÍCULUM PRÀCTIC I AVALUACIÓ: Avaluació com a diàleg, comprensió i millora.

Taula 1. Racionalitat, currículum i educació.

Aquesta és una qüestió aparentment complexa, però que ha de ser clarificada amb la més gran urgència; perquè només si comprenem correctament els esmentats marcs de pensament podrem analitzar, qüestionar i modificar les pràctiques d'avaluació i ensenyament de l'EF que no s'adiguin amb els nostres plantejaments educatius. Esperem que les explicacions següents i les dues taules presentades (1 i 2) seran d'utilitat en aquest sentit (4).

A la taula 1 expliquem de quina manera, el fet d'assumir i defensar supòsits de racionalitat tècnica o de racionalitat pràctica representa anar prenent partit per un dels dos tipus de racionalitat en *els diferents aspectes (i nivells) didàctics: la forma d'entendre el Currículum (per objectius vs. com a projecte i procés), l'Avaluació (com a mesurament, control, qualificació i poder vs. processos de diàleg, comprensió i millora)*, etc.

A la taula 2, expliquem de quina manera, després del fals debat que apareix a la majoria de les publicacions sobre avaluació en l'Educació Física (avaluació objectiva vs. avaluació subjectiva), el que resta subjacent és un aparent enfrontament (o debat o dilema) entre la metodologia (quantitativa vs qualitativa) i, a un nivell encara més profund, un enfrontament entre formes d'entendre l'ensenyament de l'EF (rendiment vs educació i participació), entre concepcions curriculars (programació per objectius versus currículum com a projecte i procés); i plantejaments de racionalitat (tècnica vs. pràctica).

Les (fosques) funcions de l'avaluació en educació i la dificultat de portar a terme canvis educatius reals

És important tenir en compte de quina manera, des de plantejaments de Racionalitat Tècnica, l'avaluació exerceix *funcions de mesurament, control, qualificació i poder*. En la pràctica escolar l'"avaluació" acostuma a ser sinònim de "mesurament" (avaluació = mesurament) i de "qualificació" (avaluació = qualificació). És a dir, reduïm tot el procés avaluador a un simple mesurament amb l'única finalitat de donar una qualificació. De fet, en la immensa majoria de les ocasions, quan els docents parlen de l'"avaluació" de fet s'estan referint realment a la "qualificació". Les altres dues funcions (fins i

tot més "fosques") de l'avaluació a l'aula es refereixen a la seva utilització com a control de l'alumnat i com a eina de poder sobre aquest, especialment en els casos en què l'única autoritat del professor prové d'aquesta utilització del poder que posseeix la qualificació (5).

Per poc que reflexionem sobre les pràctiques avaluadores més eseses i quotidianes als centres educatius, ens adonarem que aquests usos i funcions es reproduïen una vegada i una altra, fins al punt que formen part de la cultura professional i són molt pocs els que es plantegen que es puguin fer les coses d'una altra manera (i menys encara els que ho fan, o si més no, s'esforcen per intentar-ho). Si observem i analitzem les pràctiques avaluadores en les tres grans etapes de tot sistema educatiu (Primària, Secundària (inclosa FP) i Universitat), podrem apreciar com aquesta mena d'avaluació es va instal·lant cada vegada amb més força a mesura que canviem d'etapa; de manera que es va fent cada vegada més complicat, no solament provar de pensar de manera distinta, sinó qualsevol intent d'avançar en la pràctica quotidiana cap a plantejaments més lògics i educatius. Per això és important clarificar que, des de plantejaments de Racionalitat Pràctica, l'avaluació hauria d'entendre's com a *un procés de diàleg, comprensió i millora* (vegeu Santos Guerra, 1993).

Aquesta afirmació recull diversos conceptes que intentarem explicar breument. El primer és entendre l'avaluació com a un procés en lloc de com un simple resultat. El segon, és que l'avaluació ha de ser un procés de diàleg entre tots els implicats, i no la simple aplicació d'uns exàmens, proves o tests sobre l'alumnat. El tercer i el quart conceptes són que el procés esmentat busca la comprensió d'allò que s'està esdevenint, com a pas previ i necessari per poder millorar-ho.

També és important tenir sempre present que, encara que aquests conceptes (o altres de semblants) poden trobar-se en la major part dels discursos que es fan sobre avaluació (així com en els dissenys curriculars i programes), és enormement complicat posar-los en pràctica, atès que això suposa lluitar contra una cultura escolar i una inèrcia poderosament establertes. Les dificultats del canvi i les resistències amb què acostuma a trobar-se el professorat que intenta posar en pràctica una altra mena d'avaluació, acostumen a ser de tres tipus:

- Les pròpies. Les que provenen de la nostra experiència i dels models de pensament que assumim i reproduïm de forma automàtica i inconscient.
- Les dels nostres companys; els d'àrea i els de centre.
- Les dels nostres alumnes i els seus familiars.

Finalment, i en relació al que hem dit en aquest apartat, una de les característiques de l'avaluació a l'EF que hem comprovat amb el pas del temps és que *les claus no estan tant en els instruments d'avaluació pròpiament dits, sinó en els plantejaments d'ús i pràctica avaluadora. És a dir, més que en el com, es troben en el per què, per a què i per a qui*.

Sobre els sistemes d'avaluació predominants en l'Educació Física

La utilització dels tests de Condició Física i d'Habilitat Motriu com a sistema habitual d'avaluació-qualificació

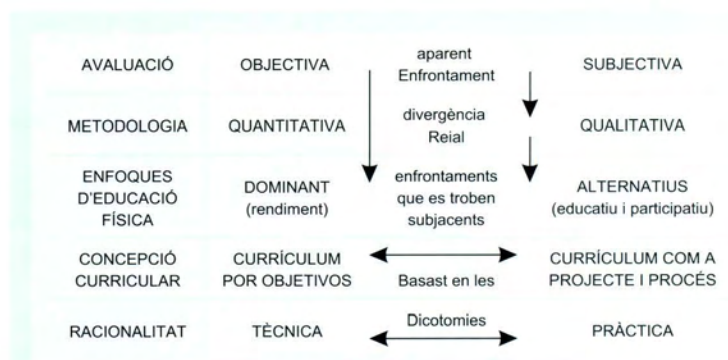
La ràpida acceptació d'un currículum per objectius porta associada la interpretació de l'avaluació com a sinònim (o quasi-sinònim) de mesurament (a la recerca d'una màxima objectivitat) i de comprovació d'assoliments objectius. De la mateixa manera que en altres àmbits educatius, el plantejament d'un currículum tècnic en l'àrea de l'EF té una influència concreta sobre el contingut i la pedagogia d'aquella, i posa l'èmfasi en l'ensenyament de les activitats que suposen una "performance" fàcil de mesurar, i que també permeten quantificar-ne fàcilment l'execució i el desenvolupament (Kirk, 1990; 128).

Aquest problema (encara molt actual) d'entendre l'avaluació de l'EF com a sinònim de mesurament, es remunta als anys cinquanta. Blázquez (1993: 6-7) explica de quina manera la psicometria serveix de model per inspirar els criteris de l'avaluació en Educació Física, de forma que sorgeixen i es fomenten els tests com un dels procediments més adients per obtenir informació; i que aquesta forma de procedir, que se situa al voltant dels anys 50-60, s'allarga fins als nostres dies.

El següent pas, dintre d'aquesta línia de pensament, és la reducció de l'avaluació en l'Educació Física a l'aplicació de tests de condició física, i d'habilitats motrius (Litwin i Fernández, 1982), ja que això és fàcilment mesurable i objectivable. Aquesta realitat avaluadora conserva una certa lògica interna amb els models en què es basa, atès que els esports, i més particularment les activitats físiques competitives, s'han preocupat sempre per còmput i mesures (Pineau, 1992).

Sobre el seu origen

La major part dels tests aplicats en l'EF Escolar provenen de dos grans camps del coneixement, tots dos molt propers a les ciències biomèdiques (sobretot dels marcs de pensament i racionalitat que hi ha rere la seva aplicació): el rendiment esportiu i l'antropometria. D'una banda, la majoria dels tests físico-motrius provenen del món esportiu, més concretament, del món de l'alta competició i del màxim rendiment esportiu. Per això, en una EF plantejada com a disciplina amb pràctiques i competències esportives, la noció de rendiment s'identifica, més o menys conscientment, amb la idea de resultats i marques en unes proves determinades. Aquesta aplicació i paral·lelisme és, en certa manera, lògica, ja que durant molt de temps una de les principals finalitats de l'EF escolar era la detecció i selecció de talents esportius. D'altra banda, l'aplicació sistemàtica de proves i tests físics prové de l'antropometria, de l'interès per l'obtenció de dades antropomètriques de les diferents poblacions, i la seva variació a través del temps (tant intra-cohorts com inter-cohorts), fonamentalment amb finalitats mèdiques i científiques.



Taula 2. Avaluació i Educació Física. Els seus nivells dicotòmics.

Algunes crítiques

És important tenir present que aquest sistema d'avaluació prové del model curricular per objectius. Un enfocament centrat en el comportament de l'alumne, i clarament vinculat amb una preocupació per mesurar el seu rendiment, el qual es considera com a indicador de l'efectivitat de l'ensenyament i de la qualitat d'un programa educatiu (Kirk, 1990; 123).

Des d'aquesta consideració prèvia, analitzo breument alguns dels efectes de l'aplicació avaluativa d'aquest enfocament curricular en l'EFE.

■ **Algunes crítiques trobades a la bibliografia sobre la utilització de tests de condició física com a sistema avaluador a l'EF.** En aquest apartat recullo les crítiques realitzades per altres autors sobre la utilització d'aquests sistemes d'avaluació a l'EF.

- La utilització de tests de condició física per mesurar la salut en programes d'EF i salut ha estat criticada per nombrosos autors; se'n pot trobar un recull a Devís i Peiró (1992: 33 - 35; 1993: 64-66); s'hi pot veure una interessant relació dels problemes que genera la realització d'aquesta mena d'avaluació en programes d'exercici físic i salut (Seefeldt i Vogel, 1989).
- A Arnold (1991: 177) podem trobar algunes de les deficiències específiques dels tests referits a la norma, quan s'utilitzen a l'escola:

- No revelen quins coneixements o destreses s'han aconseguit en una determinada activitat, un curs o una unitat de treball.
- Poques vegades proporcionen un diagnòstic adequat, que sigui útil al professor o a l'alumne, de les dificultats o els errors en l'aprenentatge.
- Fomenten l'esperit competitiu.

- Finalment, s'hi poden trobar-se sis aspectes que Blázquez (1994a: 173-174) recull sobre la crítica als tests tradicionals:

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

- Confonen la capacitat mesurada per un test concret, amb les capacitats potencials i reals d'un individu.
- Descuren l'eficàcia motriu funcional.
- Pretenen arribar a una puntuació final justificada que globalitzi els resultats del subjecte. Estan més centrats en els productes finals que en els processos seguits.
- 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 escatir les dificultats de l'alumne.
- Desemboquen en una parcel·lació de la motricitat; redueixen la complexitat del comportament motor a un mosaic de factors.

■ **Es produeix un greu reduccionisme pel que fa a les finalitats de l'EF.** L'assumpció d'aquest enfocament avaluatiu suposa (i imposa) gairebé la reducció de l'Educació Física a l'entrenament de la Condició Física i l'execució de determinades Habilitats Motrius. Igualment, redueix les possibles finalitats de l'EFE a l'aconseguint d'objectius operatius de la conducta fets per parts i analítics (de manera que puguin ser objecte de mesurament), impossibilitant l'assoliment d'objectius més complexos, genèrics i formatius.

■ **L'aprenentatge esdevé superficial.** Sota aquest enfocament només s'avaluen i, doncs, solament són ensenyats, els objectius i els continguts més simples, fàcils i trivials, ja que els tests i instruments d'avaluació anomenats "*objectius*", i les situacions d'avaluació denominades "*experimentals*", solament mesuren (avaluen?) els nivells de pràctica (aprenentatge?) més bàsics i simples. Les fases més complexes i "*riques*" del gest motor (percepció i decisió) s'obvien (per no parlar de totes les característiques personals, afectives, socials i contextuals que es troben imbricades), donada la impossibilitat, o la seriosa dificultat, de "*mesurar-les quantitativament*". Com que no poden mesurar-se (avaluar-se?), no figuren als objectius educatius i, per tant, tampoc no poden ser ensenyades. En el cas que se'n pretengui portar a terme l'avaluació quantitativa, aquesta esdevé un procés

tan extraordinàriament difícil i analític, que acaba mancant de sentit.

■ **La seva utilització és merament qualificadora.** En la majoria dels casos, aquests sistemes d'avaluació s'utilitzen per qualificar numèricament. No n'hi ha cap (o molt poca) intencionalitat educativa ni formativa. S'hi recorre quan cal emetre una qualificació (encara que no es correspongui amb els objectius i continguts desenvolupats) perquè fer-ho és el més fàcil i còmode; i també perquè té una aura de neutralitat i de solució tècnica que evita qualsevol mena de reclamació o d'implicació personal.

També aquí es pot observar l'aplicació de l'àmbit de l'esport a l'EFE, atès que a l'hora de l'avaluació (qualificació) el professor (entrenador) exerceix funcions de jutge esportiu. Aquestes funcions són: mesurar, cronometrar i tabular resultats. (6).

■ **Sobre l'acientificitat del procés i la impossibilitat d'aplicar-lo sobre objectius complexos.** Una de les crítiques més clares que poden fer-se a moltes de les proves i tests físics que s'apliquen actualment és la seva acientificitat, l'incompliment dels criteris de veritat pels quals es regeixen (validesa interna i externa, fiabilitat i objectivitat), fins i tot l'incompliment de les finalitats de rendiment i selecció esportiva a les quals diuen que serveixen (7).

Una altra de les crítiques més evidents és la reconeguda dificultat d'"objectivar" l'avaluació de la majoria de les habilitats motrius i esportives; i això ha menat al desenvolupament de la metodologia científica de l'observació sistemàtica. El seu desenvolupament, reconeixement i acceptació com a mètode "científic" en la investigació (i avaluació) de l'EF és degut principalment a Piéron (1985, 1988, 1992). El problema més important que té com a sistema d'avaluació en l'ensenyament de l'EF és que no és compatible amb les feines docents (avaluar d'acord amb aquesta metodologia demana una atenció absoluta durant el desenvolupament de la sessió i, en conseqüència, el professor no podria dedicar-se a l'ensenyament).

■ **L'avaluació i la recerca d'estatus a l'EF.**

Potser portats per un cert complex d'inferioritat, els professionals de l'EF han cregut veure en la quantificació i l'objectivació dels nivells d'habilitat una forma d'equiparar-se a la resta de les matèries, motiu pel qual, en alguns casos s'han produït conseqüències més negatives que positives (Blázquez, 1990: 7).

Un dels arguments més esgrimits per un gran nombre de professionals a l'hora de justificar la utilització d'aquests sistemes d'avaluació a l'EF, és precisament aquesta màgia de la cosa numèrica, aquesta aurèola de científicitat i rigor que sembla aportar la utilització de la quantificació i la presumpció "objectivitat" d'unes proves, sense entrar a considerar si utilitzar-les és el més adequat i coherent, educativament parlant.

Tanmateix, encara que fos així, els sistemes d'avaluació predominants a l'EF continuen mostrant una forta i greu incoherència respecte a les assignatures d'un estatus acadèmic superior, amb les quals es vol igualar. La raó n'és que el mesurament de la condició física manté un estret paral·lelisme amb la psicometria (mesurament de factors d'intel·ligència numèrica, verbal, espacial...), mentre que les àrees curriculars no mesuren aquesta mena d'"aptituds", per molt "objectives" que siguin les proves que utilitzen, sinó que fan els exàmens sobre els continguts impartits, sobre els aprenentatges que han tingut lloc (important aquest detall que no acostumem a tenir gaire en compte a l'EF).

Una altra de les estratègies més utilitzades en aquesta recerca d'estatus acadèmic és la realització d'exàmens teòrics; especialment d'ençà que el marc curricular de la Reforma recupera els tres tipus de continguts per a totes les àrees. En aquest sentit, caldria plantejar-se molt seriosament, fins a quin punt s'avalua la comprensió i el coneixement pràctic que tenen els alumnes sobre els mètodes esmentats, o més aviat allò que hom avalua és la capacitat memorística i teòrica per retenir i reproduir uns conceptes? (8) A més a més, en intentar avaluar de forma analítica i "objectiva" un nivell

d'aprenentatge més complex que la simple execució motriu, es generen situacions didàctiques molt allunyades dels principis pedagògics més bàsics d'aquesta àrea curricular. Es trenca amb el plantejament de l'EF com a una assignatura fonamentalment pràctica i experiencial, que relacioni i impliqui teoria i pràctica (MEC, 1992).

Igual com Kirk (1990; 78), considero que l'estatus de l'assignatura creixerà per la qualitat educativa de la pràctica i per les conviccions i la qualitat pedagògica del professorat, i no pas mitjançant la implantació d'exàmens i de continguts afegits (que acostumen a ser coneixement "científic" biomèdic i/o reglamentació esportiva).

■ **L'adequació entre la finalitat de l'EF i els instruments d'avaluació utilitzats.** Esperem haver estat capaços de deixar prou clar que les finalitats més formatives i educatives de l'EF, així com les característiques més valuoses i complexes del moviment humà, no poden mesurar-se amb els tests físics i motrius. Malgrat això, el predomini d'un únic model d'avaluació a l'EF produeix l'efecte que gran part del professorat d'EF acostuma a optar per una de les dues solucions següents: o es limita a ensenyar (entrenar) allò que és fàcilment mesurable i enregistrable, o porta a terme un disseny curricular més complex i educatiu que no avalua, perquè quan arriba l'hora de la qualificació s'ajusta al model dominant de tests de rendiment físic, tant si concorda com si no amb el currículum desenvolupat en aquest període de temps. A més a més, si es limita l'avaluació de l'EF al mesurament de la condició física a causa de la dificultat que presenta mesurar habilitats motrius (Blázquez, 1994c: 63-5); i atès que les millores en el desenvolupament de la condició física no poden ser degudes (estadísticament parlant) exclusivament a les sessions d'EF, per les seves condicions actuals... seguint el fil del mateix raonament, hauríem de plantejar-nos per què no incloue també, en l'avaluació-qualificació, el mesurament antropomètric de l'alumnat (talla, pes, envergadura, etc.), i la seva tabulació segons les taules normalitzades de població. Potser, a través

d'aquest raonament, resulti més obvi que estem avaluant ALLÒ QUE HOM ÉS, i no pas ALLÒ QUE HOM APRÈN. Quin sentit educatiu té tot plegat?

La reproducció dels sistemes d'avaluació en l'E.F.

a "La reforma": els criteris d'avaluació, els documents del MEC, els llibres de text i la bibliografia d'EF "per a la Reforma"

- En aquest punt intentarem repassar breument de quina manera el model predominant d'avaluació a l'EF s'ha reproduït també en una Reforma Educativa els fonaments pedagògics de la qual i l'esperit inicial no podien trobar-se més oposats i allunyats del model esmentat. La reproducció del sistema d'avaluació s'ha produït, bàsicament, a tres nivells, d'una forma més o menys camuflada o explícita:

- a) a través de les disposicions legals (decret curricular de continguts mínims, proposta curricular per a l'àrea, etc.).
- b) a través dels "materials didàctics" editats pel MEC, amb propostes curriculars concretes d'EF "en la Reforma".
- c) a través dels llibres de text i la bibliografia "per a la Reforma", que tant de predicament han tingut al nostre país els últims anys.

- Malgrat les crítiques que s'hi poden fer, i les incoherències que presenta, la proposta del MEC (1992b, 1992c) en matèria d'avaluació a l'EF és, en general, prou encertada, formativa i innovadora; de manera que aporta la base legal per desenvolupar pràctiques avaluadores realment formatives i útils, tant per a les persones implicades (alumnat i professorat) com per al procés d'ensenyament-aprenentatge. Especialment, pel que fa a indicacions sobre l'avaluació al document sobre l'àrea (MEC, 1992b, 1992c); i d'una forma encara més clara en el disseny de l'optativa d'Expressió Corporal (MEC, 1992d), on es veu l'extraordinària importància i lògica d'una avaluació formativa i personalitzada, allunyada de criteris de rendiment i execució, i més propera a

criteris de vivències, experimentació i participació. D'altra banda, els criteris d'avaluació proposats mostren un model d'EF que busca, principalment, l'autonomia del discent en matèria corporal i motriu, mitjançant el coneixement i el domini del propi cos i de les seves possibilitats i limitacions, i l'ús dels diferents instruments, principis i activitats per a la vida quotidiana, igual com la realització de les seves pròpies pràctiques físiques.

Malgrat l'avenç qualitatiu que es produeix amb la proposta curricular del MEC, i la claredat amb què parla sobre com ha de ser l'avaluació (9), es reproduïxen també un seguit de models d'EF que donen lloc a un estrany i confús eclecticisme (també en referència a sistemes d'avaluació). Creiem que el model d'EF que planteja la Reforma pot considerar-se com a "eclectic", en el sentit d'intentar agrupar i recollir models i corrents d'EF diferents (si no oposats) (vegeu Álvarez, 1996).

Com a reflex d'aquest eclecticisme, les propostes d'avaluació a l'EF "per a la Reforma" plantegen una gran varietat d'instruments d'avaluació i àmplies classificacions d'aquests instruments, a més a més de les usuals classificacions definidores sobre tipus d'avaluació. Poden trobar-se aquestes propostes a: Chivite (1987, 1988), Blázquez (1990, 1993, 1994a, 1994c, 1994d), Velázquez (1991), MEC (1992b, 1992c), Díaz Lucea (1993), Sebastiani (1993), Fraile (1994), González (1995)...

El nostre major dubte gira al voltant de les possibilitats reals d'un eclecticisme tan generalitzat pel que fa a funcions, mètodes i instruments d'avaluació en Educació Física. El MEC (1992a, b, c,...) i tots els autors que reproduïxen el seu plantejament, compatibilitzen l'avaluació formativa i la sumativa com dos moments d'un mateix procés, amb aparença de naturalitat i facilitat; com si tot plegat fos una solució tècnica a un problema tècnic. El mateix plantejament es realitza respecte a l'avaluació quantitativa i qualitativa, i amb la mateixa impressió de ser igualment simple, possible i positiu.

• Per exemple, analitzant amb més detall la proposta del Ministeri sobre criteris d'avaluació a l'EF, i a través del marc meta-teòric elaborat (vegeu taules I i II), hom s'adona que, a l'hora de concretar en la pràctica les orientacions sobre avaluació, el pes del model d'EF tradicional és massa fort com per poder desfer-se'n, per la qual cosa s'esdevenen una seguit de contradiccions i incoherències internes. Presentem a continuació algunes d'elles.

♦ La primera és que no tots els continguts es troben representats de la mateixa manera en els criteris d'avaluació. A primària, les Habilitats i Destreses són tractades per sis criteris d'avaluació (d'un total de quinze), i el bloc de Jocs per quatre. Queden dos per a la Imatge i la Percepció Corporal, i un per a l'Expressió i la Salut Corporal, respectivament. El que resta es dedica a la condició física, que no existeix com a bloc de continguts a la primària. Posteriorment ens hi centrarem, atès que és l'únic que es repeteix a tots els nivells.

A secundària les diferències encara són més marcades. El Bloc de Condició Física és tractat per sis criteris d'avaluació (d'un total de tretze), i els Jocs i Esports per uns altres sis. Qualitats motrius per dos, i l'Expressió Corporal solament per un. Les Activitats en el Medi Natural no són recollides per cap criteri d'avaluació de forma específica.

♦ La segona és que, malgrat que el discurs sobre avaluació a l'EF és innovador i formatiu, no pot alliberar-se de la feixuga rèmora de la tradició sobre l'avaluació normativa de la condició física, i tampoc, doncs, pot no deixar de ser expressada en una qualificació mitjançant taules de resultats fetes amb l'aplicació de barems.

Aquest tipus d'avaluació es reproduïx a través de la presentació com a un dels criteris mínims d'avaluació. Curiosament, l'únic criteri d'avaluació de l'àrea d'EF que es manté inalterable al llarg de tot l'ensenyament primari i secundari és el referit a l'avaluació de la condició física (criteri núm 9 a primària, núm 5 a secundària i núm 4 a Batxillerat):

Haver incrementat les capacitats físiques en correspondència amb el moment de desenvolupament motor, tot acostant-se als valors normals del grup d'edat en l'entorn de referència.

Aquest criteri dona peu a la realització d'un bon nombre d'anàlisis i qüestions. Per exemple, la seva inclusió en primària és, si més no, sospitosa, ja que la condició física no disposa d'un bloc de continguts propi (com s'esdevé a secundària), ni es troba recollida en els objectius generals d'etapa; i a més a més, s'especifica que ha de ser treballada d'una forma global i lúdica. Per què apareix, aleshores, als criteris d'avaluació d'una forma tan clara i inconfusible? Tal vegada com a possible justificació a l'hora d'utilitzar uns instruments d'avaluació molt concrets. En aquest criteri d'avaluació troben la seva justificació els defensors i practicants dels tests de condició física com a principal instrument avaluador a l'EF (per convicció, tradició, hàbit o desconeixement d'altres alternatives); i el que és més greu, la justificació per a utilitzar-los com a criteri de qualificació.

Respecte a aquesta "finalitat educativa", el criteri presenta, a més a més, una greu incoherència interna, atès que encobreix una avaluació criterial amb una de normativa. A més a més, conté unes implicacions una mica il·lògiques i absurdes, a part de poc respectuoses amb les característiques personals de l'alumnat d'aquestes etapes educatives. El raonament és el següent: si existeixen valors mitjans és perquè també existeixen valors superiors i inferiors (d'acord amb els valors "z" de la distribució normalitzada d'una població). Com que la condició física no n'és una excepció, existiran grans diferències en aquesta mena de característiques dintre del nostre alumnat, difícilment modificables durant les sessions d'EF. Què fem? Declarem "no aptes", ras i curt, els qui no arribin als valors mitjans de la població? I amb els excepcionalment dotats? També els suspenem per ser no-normals, per allunyar-se dels valors mitjans?

♦ La tercera incoherència és la distància entre el discurs i la pràctica; entre el discurs

elaborat respecte a una avaluació integral i global (com a reflex d'una concepció pedagògica de l'Educació Física integral i integrada en l'educació de l'individu, igual com una avaluació integrada en el procés d'ensenyament-aprenentatge), i les seves orientacions pràctiques vers una avaluació analítica i parcial (10), regeneradora de concepcions dualistes (11).

En relació a aquest punt, hi ha el concepte que l'avaluació de la cosa física (identificada amb allò que és procedimental) i la cosa teòrica (identificada amb el que és conceptual) ha de ser realitzada mitjançant mètodes i instruments quantitatius (i "objectius"); i la dels aspectes afectius i socials (identificats amb actituds) de forma qualitativa i ("subjectiva") (Sáenz, Tierra i Jiménez, 1996: 19...). Potser ja és hora d'explicar que l'individu és un, que les seves accions són úniques; i, doncs, també ho són les seves activitats motrius i corporals, així com la resta de significats contextualitzats que les embolcallen; que no podem seguir compartimentant la persona, aplicant-li sistemàticament una descomposició analítica en parts, àmbits i facetes; i que, per tant, hem de buscar, tant com sigui possible, una avaluació que respecti la totalitat i la integritat de la persona i del fet educatiu.

L'avaluació a l'EF en els materials editats pel MEC. Els materials curriculars són molt apropiats per a aquesta mena d'anàlisis, atès que reflecteixen d'una forma clara l'enfocament curricular en què es basen (Martínez Bonafé, 1990). També Apple (1989) i Torres Santomé (1991: 90-98) expliquen com es reproduïen els models educatius dominants i les ideologies a través dels materials curriculars i els llibres de text.

En el cas de l'Educació Física, i el desenvolupament de material curricular i de llibres de text que ha suposat la implantació de la Reforma, la reproducció del model dominant és òbvia (López i Monjas, 1997). D'altra banda, si analitzem la major part dels documents que, sota l'epígraf de "Materials Didàctics" d'EF (per a Educació Secundària Obligatoria i per a Batxillerat 1992g), ha editat el MEC (12), des-

cobrirem que la gran oportunitat de canvi real i profund en aquesta matèria s'està perdent, si no és que ja s'ha perdut. Fora de rares excepcions (MEC, 1993b. 4t ESO - II), no hi ha avenços, ni innovacions, ni canvis profunds. És la mateixa Educació Física dominant que ja s'impartia de forma majoritària abans de la implantació anticipada de la Reforma i que, sortosament o dissortadament (segons qui ho subscrigui) continua sent impartida. La superior dedicació en temps i en continguts continua recaient en la Condició Física (encara que es parli de Salut), i en els esports (encara que se'ls anomeni "Jocs i esports", o "Jocs esportius").

Pel que fa a l'avaluació, les incoherències internes tornen a manifestar-se, ja que es defensen supòsits pedagògics que res no tenen a veure amb la pràctica avaluadora que es proposa. Això ens porta a pensar que, o bé s'estan proposant sistemes avaluatius d'un model diferent (si no oposat) a les teories educatives que hom diu assumir, o bé s'enuncien supòsits pedagògics que es desconeixen, o en què no es creu; i això encara seria més greu. El cas és que s'utilitza l'estratègia (no m'atreveixo a assegurar si de forma conscient o no), de canviar el discurs didàctic-pedagògic i mantenir les pràctiques habituals (Sparkes, 1992a; Barbero, 1996); o bé, canviar superficialment les pràctiques d'aprenentatge i mantenir les avaluatives (qualificadores).

Un altre fet que no deixa d'estranyar-nos és la divergència avaluativa en tractar els blocs de continguts. És a dir, uns mateixos autors (MEC, 1994) proposen un seguit d'activitats d'avaluació que agrupen instruments i tècniques quantitatives i qualitatives (proves orals i escrites, tests motors amb disseny pretest-postest, proves motrius específiques, observació d'habilitats específiques en situació real de joc, observació d'actituds...), que varien mínimament d'unes unitats didàctiques a altres; excepte en les relacionades amb l'Expressió Corporal, en les quals l'avaluació:

es basarà exclusivament en l'observació de les actituds i comportaments dels alumnes al llarg de totes les sessions.

I això ens planteja un seguit de qüestions, com ara: *Quina és la veritable raó d'aquest fet? És considerar que l'expressió corporal té un valor educatiu superior (o inferior)? Simplement, la qüestió rau en el fet de ser més o menys mesurable? No s'avaluen "d'altres continguts" perquè no es té clar què cal ensenyar i què cal aprendre? Quina mena d'actituds i comportaments s'observen...? i, especialment, quina de les dues posicions -avaluacions- és més correcta (educativament parlant)?*

Les raons de la imposició, extensió i reproducció d'aquest model d'avaluació

■ **Per la força de la tradició i el costum, així com per la manca de reflexió i els automatismes que genera.** Durant molts anys de la seva vida, la majoria del professorat d'EF ha experimentat, comprovat, escoltat, llegit (i també ha donat com a resposta en exàmens), que l'avaluació a l'EF consisteix, fonamentalment, en l'aplicació d'aquesta mena de proves; per exemple, des de la seva llarga experiència com a alumnes de primària i secundària, fins a la seva formació inicial i permanent com a professor d'EF, passant per l'accés als estudis i als llocs de treball esmentats; o en la consulta i estudi de la bibliografia específica més coneguda; o/i en els processos de socialització docent (en què s'aprèn a ser professor a base de veure, assumir i reproduir —o transformar-adaptar— el que veus fer als teus companys més experimentats).

És tant el pes d'aquests costum i tradició, que el procés més habitual, fàcil i senzill és assumir-ho i reproduir-ho sense fer-se'n gaire qüestió; sense replantejar-se gaire per quines raons les coses són així, o si tal vegada haurien de ser d'una altra manera. És a dir, la utilització d'aquests sistemes d'avaluació es reproduceix, normalment, d'una forma irreflexiva, com si fos un automatisme.

Es fa allò que es coneix i/o allò en què hom se socialitza, sense qüestionar-se gaire si és correcte o no respecte a les mateixes finali-

tats educatives, al mateix projecte curricular i a la mateixa pràctica.

■ **L'escassetat d'alternatives estructurades, desenvolupades, esteses, explicades... (La manca de formació i de recursos).** Com comentava en el punt anterior, aquest sistema d'avaluació a l'EF sembla que és el model únic (l'únic que existeix i l'únic que s'ensenya). No existeixen sistemes alternatius prou estructurats i estesos, de manera que resulta enormement complex i difícil fer les coses d'una altra forma, perquè fins i tot tenint clar que no es vol utilitzar aquest sistema, no s'acostuma a conèixer, dominar (o si més no tenir-ne experiència) d'altres sistemes i instruments d'avaluació, d'una altra forma de fer les coses.

No n'hi ha prou de remoure i canviar les estructures de pensament (les conviccions pedagògiques, la filosofia i la ideologia educativa). Cal també tenir recursos, conèixer exemples de com fer les coses d'una altra forma; si no és així, el canvi acostuma a suposar un salt al buit, habitualment tan gran, complex i difícil que l'ensopegada (l'error, el fracàs, amb la consegüent desil·lusió i ressentiment) és segura. No n'hi ha prou de criticar les pràctiques educatives que no creiem correctes (encara que es tracta d'un primer pas fonamental), sinó que cal també aportar alternatives d'acció.

■ **Per comoditat.** Una de les claus de l'èxit de la utilització d'aquests sistemes d'avaluació-qualificació és la seva simplicitat i comoditat, i com resulten d'impersonals a l'hora de fixar la qualificació ("no causen problemes", es pot sentir dir a molts docents). En efecte, aquesta mena d'avaluació quantitativa acostuma a ser força senzilla d'aplicar, i també prou fàcil a l'hora de traduir els resultats "mesurats" en una qualificació (especialment si es realitza sense gaire rigor); requereix poc temps de treball fora de l'horari laboral i la tabulació de les dades en qualificacions és molt senzilla. Fins i tot, molts professors troben que també és avantatjós que aquests sistemes d'avaluació acostumin a requerir moltes hores lectives per a realitzar-los amb cada un dels grups (i àdhuc sovint diversos dies, o fins i tot setmanes, per a preparar-los o per a la recuperació).

Ben al contrari, portar a terme un sistema d'avaluació que pretengui integrar-se en el procés i ser formatiu (especialment si s'utilitza metodologia bàsicament qualitativa), requereix un considerable ús del temps, tant per a l'obtenció de dades com per a la seva anàlisi i la comunicació a l'alumnat (a part de suposar una implicació personal superior, ja que es busca comprendre i millorar els processos d'aprenentatge de cada un dels alumnes).

Realització d'una proposta i presentació d'algunes experiències

Per fer el difícil salt que relaciona els nostres plantejaments didàctics amb la nostra pràctica docent, el primer que vam fer va ser plantejar-nos un seguit de preguntes-problema a resoldre (que constitueixen el primer apartat); a continuació vam elaborar uns Criteris de Qualitat Avaluativa (13) que havien d'estar d'acord amb els nostres sistemes i propostes d'avaluació (segon apartat); i, finalment, presentem algunes línies d'actuació per a sistemes i instruments concrets d'avaluació, a partir del treball que hem desenvolupat els darrers sis anys.

Les preguntes-problema a resoldre

Les preguntes-problema que intentem resoldre (i que ens ajuden a prendre decisions sobre els sistemes i instruments d'avaluació a utilitzar) són les següents:

- Com integrar l'avaluació en els processos quotidians d'ensenyament-aprenentatge?
- Com estructurar un sistema d'avaluació útil per a (i al servei de) la millora del procés d'ensenyament, l'aprenentatge de l'alumnat i el perfeccionament del professor?
- Com plantejar un sistema d'avaluació amb una orientació clarament formativa i contínua?
- Com aconseguir que sigui viable en les condicions habituals de treball d'un professor d'EF? Com aconseguir que sigui un ajut i no una càrrega?

Els criteris de qualitat educativa

Com a intent de trobar respostes a aquestes preguntes vam elaborar un seguit de criteris de "Qualitat Educativa" que havien de ser presents en els sistemes i instruments d'avaluació que dissenyàvem i utilitzàvem. Són els següents:

- **ADEQUACIÓ.** Es refereix al fet que els sistemes i instruments d'avaluació siguin coherents i adequats en tres aspectes: *respecte al disseny curricular; respecte a les característiques de l'alumnat i del context; i respecte dels plantejaments docents.*
- **RELLEVÀNCIA.** Si la informació que aporta és rellevant, significativa i útil per als implicats en els processos d'ensenyament-aprenentatge (E-A).
- **VERACITAT.** Si compleixen els criteris de credibilitat i veracitat (per aprofundir en aquests aspectes consulteu: Guba [1983] i del Villar [1994]).
- **FORMATIVA.** En quin grau l'avaluació serveix per millorar l'aprenentatge de l'alumnat, l'actuació docent i els processos de E-A que s'esdevenen.
- **INTEGRADA.** En un doble sentit; en primer lloc, si els sistemes i instruments d'avaluació es troben integrats en els processos quotidians de E-A, en comptes de constituir moments puntuals i finals (aquest aspecte es relaciona amb el concepte d'"avaluació contínua" –entès correctament l'esmentat concepte–); en segon lloc, estar integrats els diferents subjectes de l'avaluació (professorat, processos, alumnat i els diferents àmbits i aspectes avaluats).

Una proposta basada en quatre línies d'actuació

Proposem treballar, seguint quatre línies, uns instruments i dinàmiques d'avaluació que hem anat investigant durant els últims anys. Entenem que aquestes quatre línies poden ser complementàries (i han de ser-ho); i, en cap cas, excloents entre elles.

- **EL QUADERN DEL PROFESSOR.** La primera proposta es basa en la utilització

d'alguna mena de diari o quadern del professor, on recollir informació sobre els processos de E-A que van tenint lloc dia per dia. Les diferents possibilitats d'aquesta línia d'actuació van des dels quaderns:

- ◆ **més estructurats** (cosa que ens ha portat a les fitxes d'autoavaluació de les sessions per part del professor); fins als
- ◆ **menys estructurats** (més aviat anecdòtics, reflexions sobre la pràctica, i aparició d'aspectes claus a considerar).

- **LES FITXES-SESSIÓ I LES FITXES-UNITATS DIDÀCTIQUES, I ELS QUADERNS DE L'ALUMNAT.** La segona possibilitat es basa en la importància de *dissenyar i utilitzar apartats (per a l'observació, l'anàlisi, la reflexió sobre els fets ocorreguts i la presa de decisions) en les fitxes que s'utilitzen per planificar les Unitats Didàctiques (UDD) i les sessions*, de manera que es generin cicles de reflexió-acció sobre els processos educatius quotidians que es porten a terme (sobre allò que passa a les sessions i UDD, respecte a allò que s'havia planificat) (14).

També proposem la utilització del *quadern de l'alumne* si l'entenem com a instrument d'aprenentatge i diàleg professor-alumne, que a més a més serveix també per fer una avaluació formativa i integrada. Tanmateix, també som conscients que cal ser extraordinàriament primmirats perquè no passi al contrari, és a dir, que s'utilitzi el quadern per fer-hi una avaluació fonamentalment sumativa.

- **FITXES I FULLS PER A L'ALUMNAT.** Malgrat la gran diversitat d'instruments d'aquestes característiques (que poden trobar-se en la immensa majoria dels manuals més habituals), nosaltres estem treballant fonamentalment al voltant de dos grans tipus d'instruments:
 - ◆ Fitxes de seguiment individual i fulls d'observació grupal.
 - ◆ Autoinformes, fitxes i/o qüestionaris d'autoavaluació.
- **INVESTIGACIÓ-AVALUACIÓ.** En aquest apartat entren les dinàmiques de treball en col·laboració i grupals adreçades a la millora de la pròpia pràctica del professorat partici-

pant, al voltant d'un tema, o d'un problema de la pràctica. Habitualment, segueixen dinàmiques de Recerca-acció o Recerca en Col·laboració (vegeu l'anterior nota de peu de pàgina). Per portar a terme aquests processos acostumen a utilitzar-se diferents instruments i tècniques d'obtenció de dades, com ara: observació externa, narracions, descripcions, enregistraments en vídeo, fotografies, observació sistemàtica, informes...

Alguns avantatges i inconvenients trobats

- ELS AVANTATGES més significatius són els següents:
 - ◆ L'avaluació queda integrada en els processos d'ensenyament-aprenentatge.
 - ◆ Es pot aplegar informació: aporta més profunditat i detall sobre els processos que tenen lloc.
 - ◆ Possibilita una millora en la relació i en el diàleg professor-alumne.
 - ◆ Pot donar-se una aplicació directa en la pràctica del procés avaluador: fàcil transmissió d'informació, valoracions, realització de presa de decisions compartida i reorientació.
 - ◆ L'Avaluació està al servei del procés, de l'alumnat i del professorat.
 - ◆ L'observació i l'observació participant prenen una importància fonamental. La clau és com realitzar-la correctament i com reflectir la informació obtinguda d'aquesta manera.
 - ◆ Dissenyar i utilitzar instruments d'avaluació que es puguin fer servir en el temps que hi ha entre classe i classe, o havent acabat (quadern, fitxes,...).
 - ◆ L'adequació d'aquest sistema d'avaluació a les finalitats preteses i a la metodologia utilitzada.
- Els principals INCONVENIENTS i DIFICULTATS, habitualment provenen de l'elevat nombre d'alumnes i grups amb què acostumen a haver de treballar els professors d'EF en l'ensenyament secundari i alguns professors especialistes en la primària. Són els següents:
 - ◆ La dificultat de recollir informació sobre tots els alumnes tots els dies. Algu-

nes estratègies per resoldre aquesta dificultat són: recollir solament els casos més significatius (tipus anecdotari, en el quadern del professor) o, si s'utilitzen fitxes de seguiment, centrar-se més a observar cada dia a 4 o 5 alumnes.

- ◆ La dificultat de tenir més coneixement mutu, convivència i tracte personal.
- ◆ Quan el professor ha de dedicar molt de temps i esforç a l'organització i control de l'aula, aquests sistemes són més complicats d'utilitzar. Passa el mateix quan la metodologia emprada exigeix estar intervenint contínuament per dir a l'alumne com ha de fer les coses.

Notes

- (1) Basats principalment en l'aplicació de tests de condició física i, a vegades, d'habilitat motriu. Aquests sistemes d'avaluació no solament eren els predominants a l'ensenyament secundari, sinó també en la formació inicial rebuda i en la bibliografia especialitzada consultada.
- (2) Per aprofundir en aquesta temàtica consulteu López i López (1996) o López Pastor (1998, 1999).
- (3) Altres instruments complementaris eren els documents de l'alumnat (fitxes de sessions, treballs...), el quadern del professor, el quadern de la classe, les entrevistes grupals...
- (4) Per aprofundir en tots aquests aspectes consulteu López, 1998.
- (5) En els últims anys, aquestes funcions de l'avaluació com a control i poder també s'estan utilitzant al nostre país, sobre centres i professors, per part de l'administració educativa, en alguns dels processos d'avaluació del professorat i dels centres que s'estan duent a terme.
- (6) Una de les crítiques més clares a la utilització de tests de condició física i habilitat motriu com a sistema principal d'avaluació en l'EF, és que no fan falta tres o cinc anys de formació universitària per a aplicar-los. Qualsevol curs de jutge-àrbitre de nivell bàsic no dura gaire més de dues setmanes. Comentant aquesta qüestió en un curs sobre aquesta temàtica, un company va fer una intervenció encertada: *—però és que en cinc anys ni tan sols hem rebut dues setmanes de formació sobre avaluació qualitativa, ni de la connexió entre avalu-*

luació i models de racionalitat curricular, etc... Ni dos, ni una, ni res...—

- (7) En aquest sentit, Blázquez (1994c:63-5) critica el caràcter normatiu de l'avaluació de la condició física en l'EFE perquè desvirtua la realitat pràctica de molts esports, ja que no pren en consideració les seves relacions amb les diferents tipologies corporals. Malgrat la raó que té, és una crítica que n'admet alhora una altra de molt seriosa, a causa de la forta racionalitat tècnica que suposa, i les finalitats esportives assignades a l'EF que s'hi troben soterrades (en comptes de finalitats educatives i formatives).
- (8) Un seriós problema és el fet que la realització d'aquests exàmens teòrics normalment comporta unes classes teòriques prèvies, si no un simple visionat de vídeos (didàctics?), que donen la lliçó en lloc del professor (López i Monjas, 1997).
- (9) Per exemple, en les "Orientacions Didàctiques" que edita el MEC (1992a) s'explica que: *"La informació que subministra l'avaluació ha de servir com a punt de referència per a prendre mesures d'intervenció pedagògica (sic). S'avalua per millorar el procés d'aprenentatge"*, (ibídem, pàg 47); i continua explicant que *"l'avaluació ha de ser un procés que es porti a terme de forma contínua i personalitzada, és a dir, integrada en el treball diari de l'aula i del centre (no ha de limitar-se, doncs, a unes proves aïllades), i cal que porti a l'alumne informació sobre el que ha progressat realment respecte a les seves possibilitats, sense comparacions amb suposades normes estàndards de rendiment"* (ibídem, pàg 47). Aquestes orientacions, tenen alguna similitud amb el model tradicional d'avaluació en l'Educació Física?
- (10) També es pot trobar un reflex d'aquest problema en la bibliografia més difosa en el nostre país (Chivite, 1987, 1988; Navarro i Fernández (1989); Díaz (1993); Gericó, Pérez i Ramírez (1994); González Halcones (1995); Sáenz, Tierra i Giménez (1996); Sicilia (1996)...
- (11) Vegeu les orientacions del Ministeri sobre avaluació en l'EF (MEC, 1992b:124 i 1992c: 121-122); i també el plantejament analític de la majoria dels autors sobre l'avaluació en l'EF, que separen l'avaluació (i els seus processos i instruments) en els tres àmbits: conceptes, procediments i actituds. Aquest fet es veu reflectit també en els criteris de qualificació, que sovint s'estructu-

ren de la manera següent: -condició física (60 %) -teoria (20 %) -actitud (20 %). Propostes d'aquesta mena es poden trobar a Pila-Teleña (1998), Sáenz et al. (1996;21), Pérez (1989), Sáenz, Tierra i Jiménez (1996)...; i en els resultats d'estudis a Sicília (1996)...

- (12) "Materials Didàctics". Educació Física: 2n cicle ESO I i II (1992e, 1992f); Batxillerat (1992g); 4t curs ESO, I (1993a); Primer cicle ESO, I (1994).
- (13) En un primer moment (López, 1996) els anomenem "Criteris d'Adequació"; actualment creiem que és més significativa i encertada aquesta segona denominació de "Criteris de Qualitat Avaluativa".
- (14) Aquests processos de reflexió-acció mantenen un important paral·lisme amb els microcicles de la investigació-acció, atès que es va passant de forma recursiva per les fases de: planificació, acció, observació, anàlisi, reflexió, presa de decisions (re-planificació).

Bibliografia

- BARBERO GONZÁLEZ, J. I. (1992), "La difícil búsqueda de alternativas a la Educación Física dominante". *Perspectivas* núm. 11, pàg. 46-48. León.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1990), *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- (1993a), "Presentació". *Apunts* 31. Dossier: Avaluació en l'activitat física i l'esport.
- (1993b), "Perspectives de l'avaluació en Educació Física i Esport". *Apunts* 31, pàg. 5-16.
- (1994b), "Estrategias de evaluación formativa en Educación Física y Deporte". *Habilidad Motriz* núm. 4, pàg. 5-15.
- CALVO MORALES i CHIROSÁ RIOS, J. (1994), "Propuesta de evaluación conjunta de las capacidades conceptuales y procedimentales a través de la actividad física". *Habilidad Motriz*, núm. 5, pàg. 24-28.
- CASTAÑER BALCELLS, M., i CAMARINO FOGUET, O. (1991), "La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Una propuesta curricular para la Reforma". Barcelona: INDE.
- CASTEJÓN OLIVA, F. J. (1995), "Evaluación de la Condición Física: Una propuesta". *Aula* núm. 39, pàg. 59-63.
- (1996), *Evaluación de programas en Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- CHIMITE IZCO, M. (1989), "El procés d'avaluar en Educació Física". *Apunts* 16-17, pàg. 109-118.
- CSD (1979), *Orientaciones sobre evaluación objetiva en Educación Física*. Madrid: C.S.D.
- DEL VILLAR ÁLVAREZ, F. (1994), "La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Ed. Física". *Apunts* 37, pàg. 26-33.
- DEVÍS DEVÍS, J. i PEIRÓ VELERT, C. (1992), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- (1993) Avaluació de programes: un programa d'Educació Física y Salut. *A Apunts* 31, pàg. 60-69.
- DÍAZ LUCENA, J. (1994), *El Currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa*. Barcelona: INDE.
- FERNÁNDEZ, G. i NAVARRO, V. (1989), *Diseño curricular en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- FRAILE ARANDA, A. (1995), *El maestro de Educación Física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.
- GONZÁLEZ, M. A. (1995), *Manual para la Evaluación en Educación Física*. Madrid: Escuela Española.
- GUBA, E. (1989), "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", a J. Gimeno, i A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pàg. 148-164. Madrid: Akal.
- HAAG, H. i DASSEL, H. (1995), *Tests de la condición física: en el ámbito escolar y la iniciación deportiva*. Barcelona: Hispano-Europea.
- KIRK, D. (1990), *Educación Física y Currículum*. Valencia: Universitat Valencia.
- LITWIN i FERNÁNDEZ (1974), *Evaluación y estadística aplicadas a la Educación Física y el Deporte*. Buenos Aires: Stadium.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (1998), "Prácticas de Evaluación en Educación Física: Estudio de Casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado". Tesis doctoral. Publicada en 1999 por el servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid. Valladolid.
- (1999), *Evaluación, Educación Física y Reforma. Sistemas e instrumentos de evaluación en Educación Física*. Segovia: Diagonal.
- LÓPEZ, V. M. i JIMÉNEZ, B. (1994), "Una experiencia de autoevaluación en Educación Física". *Revista de EF y Deportes* núm.4, pàg. 30-35.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. i E. M. (1996), "Patología evaluativa en Educación Física". *A Revista de Educación Física y Deporte* núm. 63, pàg. 9-12.
- LÓPEZ, V. M. i MONJAS, R. (1997b), "Las nuevas tecnologías en la enseñanza de la Educación Física, Formación del Profesorado especialista y racionalidad técnica. La eterna reproducción de la perspectiva dominante". *Actas I Congreso Internacional de Formación y Medios*, pàg. 242-249. Segovia: Universitat de Valladolid.
- MACCARIO, B. (1986), *Teoría y práctica de la evaluación de las actividades deportivas*. Buenos Aires: Lidium.
- MEC (1992), *Primaria. Área de Educación Física*. Madrid: MEC.
- (1992), *Propuestas de secuencia. Educación Física*. Madrid: MEC-Escuela Española.
- PASCUAL BAÑOS, C. (1996c), "La evaluación de la Educación Física, esa desconocida". *Revista Educación Física* 63, pàg. 5-8.
- PÉREZ CERDÁN, J. (1992), "Propuestas de autoevaluación de la conducta física en enseñanzas medias". *Perspectivas* núm. 9, pàg. 42-48. León.
- PIERÓN, M. (1988), *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- PILA TELEÑA, A. (1985), *Evaluación de la Educación Física y los deportes*. Madrid: Augusto E. Pila-Teleña.
- SAENZ, P.; TIERRA, J. i GIMÉNEZ, F. J. (1996), "La evaluación de la Educación Física en Primaria". *Habilidad Motriz* núm. 8, pàg. 18-23.
- SALES BLANCO, J. (1997), *La evaluación de la EF en Primaria*. Barcelona: INDE.
- SEBASTIANI OBRADOR, E. M. (1993), "L'avaluació de l'Educació Física en la Reforma Educativa", *Apunts* 31, pàg. 17-26.
- SPARKES, A. (1992), "Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física". *Perspectivas* núm. 11, pàg. 30-33.
- TINAJAS, A.; TINAJAS, V. i ARRONTES, I. (1995), "Rendiment i discriminació en Educació Física". *Apunts* 39, pàg. 121-127. Barcelona.
- TINNING, R. (1992), "Educación Física: la Escuela y sus profesores". Valencia: Universitat de Valencia.
- VACA ESCRIBANO, M. (1996), *La Educación Física en la práctica en Educación Primaria. (Planificación, desarrollo y análisis de unidades didácticas)*. Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.