

Domingo Blázquez Sánchez
Licenciado en Educación Física,
Diplomado por el INSEP de París,
Profesor de Didáctica de la Educación Física
y el Deporte del INEFC-BARCELONA.

PERSPECTIVAS DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

Resumen

La preocupación por la evaluación ha impregnado todos los ámbitos de la actividad física y el deporte. El objeto de este artículo es analizar los diferentes modelos de evaluación sobre los que ha ido evolucionando la práctica de esta actividad, situándonos en nuestros días y perfilando las perspectivas de futuro. Hace referencia a la concepción actual de esta noción y su consecuencia en el campo de la actividad física en general.

Asimismo, identifica las diferentes finalidades que cumple la evaluación en los diferentes dominios: educación física escolar, fitness-salud y deporte en general. Por último, hace especial mención al papel que deberá cumplir la evaluación en la Reforma de la enseñanza, vinculándola con los fundamentos que la sustentan.

Palabras clave: evaluación, evaluación de la Educación Física, evaluación del deporte.

Introducción

El tema de la evaluación de la Educación Física y el Deporte preocupa más que ocupa. A los padres, a los alumnos, a los profesores, a los entrenadores, a los técnicos deportivos, a todos, llega a preocupar en algún momento según las circunstancias que obliguen a echar mano de los resultados de la evaluación, de acuerdo a intereses y expectativas propias. Pero la evaluación, como proceso sobre el que descansa gran

parte del funcionamiento de cualquier sistema de formación, instrucción o adiestramiento, ocupa realmente poco, salvo a aquellos que están directamente ligados a actividades específicas de valoración y control, sean en el dominio de la educación física o del entrenamiento. La preocupación por el tema se manifiesta en ocasiones puntuales, cuando se precisa una acción de verificación inmediata. Suelen ser habituales, entonces, prácticas sueltas, desvinculadas, aisladas independientes, sin apenas conexión con el contexto. Sorprende que la evaluación de la educación física y el deporte carezca de un desarrollo teórico fundamentado y no esté enmarcada o referida a una teoría que le dé sentido global.

En el presente trabajo, mi propósito ha sido precisamente el de revisar y en la medida de lo posible estructurar lo dispersamente tratado sobre evaluación. Intento analizar descriptivamente las diferentes modalidades de la actividad física en torno a dos puntos: el concepto y las funciones de la evaluación en cada una de ellas. Atención preferencial merece el ámbito de la Reforma de la enseñanza, su vigencia y la preocupación que despierta en los profesionales de la educación física, me ha llevado a analizar con más detalle este apartado.

Del concepto evaluación de la Educación Física y el Deporte

El concepto evaluación ha ido recubriendo diferentes nociones a medida que han ido evolucionando los diferentes modelos educativos, por eso, este término recubre significaciones distintas en función de la noción que se le

asigne. Así, es habitual utilizar este vocablo dándole acepciones si no opuestas, si diferentes. Conocer la evolución de este concepto y su significado en diferentes ámbitos nos parece importante y necesario, sobre todo si queremos tener una idea de conjunto y poder situarnos, posteriormente, frente a sus perspectivas de futuro.

En sentido vulgar, la evaluación se vincula tradicionalmente al mundo educativo y al ámbito escolar. Ciertamente ha sido ahí donde ha adquirido mayor relevancia y se ha analizado con más intensidad. Pero, en sentido riguroso, la evaluación es algo que afecta a cualquier proceso sistemático e intencional. De ahí que paulatinamente, en su acepción de regulación y optimización, la evaluación va teniendo presencia en cualquier acción programada, sea en el sector social, empresarial, organizativo, etc.

En el ámbito escolar la evaluación se ha asociado tradicionalmente a la calificación sancionadora y a la atribución de una "nota". Así entendida reviste una carga dramática que, desde un tiempo a esta parte, ha sido muy contestada. Actualmente, la idea acerca de evaluación ha cambiado y ha adquirido un significado sustancialmente diferente proyectado fuera del marco educativo. La evaluación es concebida, en la actualidad, como la reflexión crítica sobre los componentes y los intercambios en cualquier proceso, con el fin de determinar cuáles están siendo o han sido sus resultados y poder tomar las decisiones más adecuadas para la consecución positiva de los objetivos perseguidos. O, si se prefiere, la actividad que, en función de unos criterios, trata de obtener una determinada informa-

ción de un sistema en su conjunto o de uno o de varios de los elementos que lo componen, siendo su finalidad la de poder formular un juicio y tomar las decisiones pertinentes y más adecuadas respecto a aquello que ha sido evaluado.

En el ámbito deportivo ha sucedido lo mismo. Cada vez con más frecuencia, los temas relativos al control y la valoración del entrenamiento y del rendimiento deportivo preocupan más a los técnicos. Reservada en una primera época a médicos y fisiólogos del esfuerzo, la valoración del deportista va siendo considerada por los entrenadores, como un elemento clave para constatar los cambios producidos, la eficacia de los métodos y de los recursos empleados y sobre todo, supone una ayuda inestimable en la toma de decisiones. En consecuencia, se establece una íntima relación entre aquellos aspectos que caracterizan la evaluación de la educación física y aquellos que afectan la evaluación del deporte. La experiencia adquirida por la primera, como consecuencia de una necesidad educativa es extrapolable, en gran medida, al mundo del deporte. A lo largo de este trabajo analizaremos algunas cuestiones relativas a la perspectiva actual y futura de la evaluación que, de una manera u otra, afectan, con mayor o menor intensidad, al ámbito de la educación física y/o deporte.

Los modelos de evaluación

Del desarrollo histórico de la evaluación se desprende claramente que este concepto ha ido evolucionando rápida y profundamente enriqueciéndose en cada época con aportaciones nuevas y adquiriendo numerosos perfiles, que, aunque mantienen en común algún aspecto nuclear (asignación de juicios de valor), no permiten asumirlo como monocorde sino de una manera claramente multifacética.

El nacimiento de la evaluación puede situarse a principios de este siglo y va íntimamente ligado al concepto de

medición del rendimiento; se considera a J.M. Rice su precursor más relevante, sin embargo no es hasta 1904, fecha en que Thorndike publica su obra *Introduction to the theory of mental and social measurement*, cuando se inaugura con plena vigencia.

La evaluación como medida.

Las teorías factorialistas.

Medición del cuerpo

“El valor físico como modelo explicativo de la motricidad.”

Medición y evaluación eran inicialmente conceptos virtualmente intercambiables, es más, el uso del término evaluación era poco frecuente, cuando aparecía era en conjunción con el de medida que usualmente se colocaba en primer término, “medición y evaluación”.

La medición y evaluación no tenían prácticamente ninguna relación con los programas de formación y el desarrollo del currículum. Se entendía que las pruebas de evaluación únicamente proveían información acerca de los sujetos. Nadie se planteaba la posibilidad de que el currículum no fuera realmente el que debiera ser, y aún menos la consecuente petición de responsabilidades a la instancia correspondiente.

En el ámbito de la Educación Física y del Deporte se percibe este mismo fenómeno. La concepción de la motricidad induce a la búsqueda de rasgos o factores capaces de ser aislados y mensurados con el fin de obtener informaciones que ayuden a clasificar y diferenciar a los individuos entre sí.

Los primeros estudios de la motricidad, influenciados por las investigaciones sobre inteligencia (Binet, Spearman, etc.), intentaron identificar un factor “g” de la motricidad de la misma manera que se postulaba un factor “g” en inteligencia. Esto supondría la existencia de una aptitud motriz fundamental susceptible de explicar el rendimiento en todas las actividades (así se respondería a la idea de que existen personas especialmente dotadas para la realización de cualquier actividad física).

Al comprobar la baja correlación de este factor con los resultados de diversas tareas y su aprendizaje, se pasó a la concepción de diversos factores o configuración de cualidades. Esta distinción lleva a que un individuo pueda tener éxito en determinadas tareas y no tenerlo en otras. Así, la motricidad no es ni totalmente específica (cualquier tarea requiere de diversas aptitudes), ni totalmente general (existencia de un factor base o general), sino que se fundamenta en dimensiones separadas, independientes y restringidas: las aptitudes.

Las aptitudes se diferencian de los rendimientos (*performances*) en que éstos últimos son los comportamientos observables de un individuo en una situación dada, en un momento concreto, mientras que las aptitudes designan las características individuales estables, constantes e independientes de la tarea. El rendimiento depende de la habilidad del sujeto, es decir, de las competencias conseguidas después de un aprendizaje. La habilidad se diferencia de las aptitudes en que éstas son específicas de una tarea y producto de un aprendizaje. El rendimiento se distingue de la habilidad en que constituye el aquí y el ahora de la habilidad y de las aptitudes del sujeto y que está influenciado por factores coyunturales tales como la motivación, condiciones externas, etc. Fleishmann (1984) identifica más de cincuenta aptitudes susceptibles de influir en una tarea. Estas aptitudes recubren cuatro dominios diferentes: aptitudes físicas, psicomotrices, perceptivas y cognitivas.

La identificación de las aptitudes se apoya en un método estadístico preciso y específico: el análisis factorial. La evaluación a partir de la descomposición factorial se preocupa por obtener datos capaces de permitir:

- a) Una diferenciación entre los sujetos dando una idea sobre su valor físico-co.
- b) Una homogeneización de criterios: el valor físico se convierte en una

referencia sobre la que no existen discrepancias (nadie discute que la educación física debe potenciar el desarrollo de las cualidades físicas).

- c) Poner a punto pruebas que permitan obtener datos con precisión.
- d) Una normalización de los resultados: obtención de una clasificación de los valores de cada prueba según una distribución normal.

Este aislamiento de los componentes de la motricidad (cualidades o aptitudes físicas) hace que éstos se conviertan en el objeto de desarrollo y perfeccionamiento (intencionalidades educativas), coincidiendo de esta manera el objeto de la educación con el objeto de la evaluación.

Este modelo de evaluación permite diferenciar a los alumnos entre sí, privilegiando así la búsqueda de un instrumento de evaluación que garantice con suficiente rigor las posiciones de cada uno. La educación física se vuelve así la expresión matemática de la motricidad. La psicométrica sirve de modelo para inspirar los criterios de la evaluación en educación física. De esta manera, surgen y se fomentan los tests como uno de los procedimientos más adecuados para obtener información.

Esta forma de proceder se ubicaría entorno a los años 50-60, prolongándose prácticamente hasta nuestros días.

La observación del cuerpo.

Observación de los comportamientos

“El comportamiento motor como motivo de atención.”

Posteriormente, con la evolución de las tendencias en educación física, se da prioridad a las intencionalidades educativas sobre el control de los rasgos constitutivos de la motricidad. El fin de la educación física, incardinado con el resto de las metas educativas, se convierte en el motivo prioritario de la evaluación.

Como consecuencia, se relativiza la importancia de las aptitudes, como eje de la evaluación de la educación física.

ca, para poner el énfasis en los valores e intencionalidades educativas que poseen las diversas actividades físicas.

Son dos los contenidos que dan fuerza a esta perspectiva y dejan insuficientes la valoración de las aptitudes físicas: la corriente psicomotriz y el deporte educativo.

La corriente psicomotriz

La aparición del modelo psicomotor prima los fines educativos sobre los procedimientos de evaluación. Las mediciones del valor físico resultan insuficientes, se las atribuye por la observación del comportamiento en forma dinámica: el examen (o perfil) psicomotor.

La unidad psicosomática, como referencia sobre la que apoya su propuesta pedagógica, deja sin sentido la aplicación de instrumentos que únicamente aislan rasgos pero no contemplan la persona en su totalidad.

El deporte educativo

La definición de un deporte educativo y su normalización como soporte esencial de la enseñanza van acompañadas de nuevas modalidades de evaluación. De la apreciación del valor físico por medio de tablas, a la observación de las competiciones, no hay continuidad sino más bien ruptura. Instrumentos que anteriormente se apoyaban en la medición individual y normativa son desplazados en beneficio de procedimientos que restauran una perspectiva más dinámica: no se trata tanto de sancionar como de ayudar a progresar; más que de clasificar o diferenciar se trata de proporcionar información al profesor y al alumno. La predominancia de los deportes de equipo sobre los individuales (el atletismo compartía con la gimnasia educativa el monopolio de contenidos en los programas de Educación Física) dan un valor más relevante a la competición y a las acciones grupales sobre las individuales.

En consecuencia, los rasgos o aptitudes de los individuos de forma

aislada pierden importancia frente a los comportamientos reales en acción de juego.

La referencia a los métodos pedagógicos activos refuerzan aún más una nueva manera de encarar la evaluación: ésta ya no es exterior al proceso educativo sino integrante de él. No ha de poner en evidencia diferencias interindividuales sino progresos intra-individuales.

La evaluación centrada en los objetivos

A partir de las contribuciones de Tyler, centradas en la organización del currículum alrededor de los objetivos, nace un nuevo concepto de evaluación. La evaluación se fundamenta sobre el concepto de objetivo. El proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos de formación.

Hasta Tyler la evaluación se había centrado exclusivamente en formular juicios de los sujetos tomados individualmente. La lógica de Tyler orientó la evaluación hacia una nueva dinámica, concibiéndola como el mecanismo que debía provocar una mejora continua del currículum y sus resultados.

La pedagogía por objetivos constituye una práctica de programación que se articula alrededor de los objetivos como referencia que ilumina todo el proceso didáctico. Surgen así los objetivos operativos o comportamentales, a los que se les exige una serie de requisitos en su formulación, que garanticen de forma absoluta el control de la intención y su mensurabilidad.

En educación física esta modalidad de la acción didáctica convirtió la evaluación en un contraste entre las intenciones del profesor y los logros conseguidos por los alumnos. El énfasis se ponía en una buena selección de objetivos y en una correcta redacción de los mismos. La cuestión residía en determinar que conductas motrices correspondían con la expresión visible de las intenciones educativas.

La evaluación orientada a la toma de decisiones

El modelo de adopción de decisiones se concibe como prescriptivo del tipo de necesidades de información que la evaluación debe servir y en virtud de quién decide sobre procesos y actuaciones curriculares, así la evaluación puede convertirse en un instrumento para la clarificación o para reforzar la imposición. Stufflebeam es uno de los propulsores principales de este modelo: "evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión" (1971, p. 40). Según él, la tarea del evaluador es ayudar a tomar decisiones racionales y abiertas proporcionando información y provocando la exploración de las propias posiciones de valor a quien decide y de las opciones disponibles. En correspondencia con cada uno de estos tipos de decisión Stufflebeam propone un tipo particular de evaluación dentro de un modelo CIPP: *Context, Input, Process and Product.*

Finalidades de la evaluación según ámbitos

Si bien la evaluación tiene en su sentido más general una intencionalidad de valoración y reajuste, recubre objetivos mucho más precisos y diferenciados cuando la situamos en áreas más específicas. En el terreno de la actividad física se distinguen y aceptan comunmente tres áreas claramente diferenciadas: el mundo del entrenamiento deportivo, vinculado a la competición y al rendimiento; el mundo de la práctica deportiva recreativa (deporte para todos) con una búsqueda de la salud bienestar y calidad de vida; el mundo de la enseñanza (Educación Física Escolar) con vistas a la consecución de valores educativos y pedagógicos.

Es necesario saber distinguir cuáles son las preocupaciones que cada uno de estos ámbitos generan y cómo se debe enfocar la evaluación para dar respuesta y colaborar eficazmente a su desarrollo.

Ámbito deportivo

El ámbito deportivo se caracteriza fundamentalmente por la búsqueda de rendimiento. Adquiere la evaluación, por lo tanto, un sentido esencialmente utilitarista y eficientista.

De entre las preocupaciones a destacar para la evaluación en el ámbito deportivo, las más significativas son:

Selección y detección de talentos

El deporte moderno, preocupado profundamente por la consecución de éxitos deportivos, ha supuesto una atención especial en la búsqueda de procedimientos que permitan identificar y predecir qué sujetos están especialmente dotados para determinadas prácticas deportivas. La ineeficacia del "principio de la pirámide" (de una gran cantidad de practicantes surgen los mejores) ha llevado a buscar estrategias más efectivas y rápidas.

A menudo se habla de selección y detección de talentos como sinónimos. Detección es la posibilidad de predecir a largo plazo los atributos necesarios para una especialidad deportiva (Salmela y Regnier, 1983), diferenciándose de selección, en que la predicción es a corto plazo.

En la mayoría de los modelos propuestos para la selección de talentos suelen figurar una serie de factores determinantes:

1. Determinación de los atributos y capacidades que se piensa pueden ser necesarios para el éxito en ese deporte. Generalmente basados en el perfil del deportista adulto.
2. Selección de pruebas generales y específicas: pruebas biométricas, de aptitudes físicas, de habilidades y psicológicas.
3. Comprobación del carácter predictivo de las pruebas e instrumentos utilizados.

Control del entrenamiento. Ajuste e individualización del entrenamiento

El control del deportista trae consigo importantes y múltiples datos acerca

de la dirección del entrenamiento. Para conseguir ajustar las cargas de entrenamiento a las posibilidades de los deportistas es necesario evaluar sistemáticamente el grado de evolución y recuperación del organismo.

El control y la individualización del entrenamiento resultan muy complejos y requieren de una coordinación estrecha entre entrenador y médico especialista. No obstante, es evidente que constituye un elemento fundamental del proceso de planificación deportiva.

Ámbito de la condición física-salud

Dirigido prioritariamente a los adultos, la evaluación de la condición física sufre aquí serias deficiencias. La habitual realización de controles o pruebas tanto de diagnóstico como de control, así como la dificultad de su aplicación ha generado un cierto olvido, veáse dejadez y, por ende, ausencia de estudios específicos. En cambio, el nivel de práctica ha crecido de forma exponencial, cosa impensable hace unos años. En algunos países con gran tradición en este área, como Estados Unidos, Japón o Canadá, existen, desde hace tiempo, asociaciones creadas con el objeto de evaluar e investigar en materia de condición física y salud. En nuestro país hemos visto surgir numerosas entidades públicas y privadas que ofrecen programas de mantenimiento con más buena voluntad que recursos técnicos. La necesidad de individualizar las propuestas de actividades en función de las características de cada persona adquiere aquí una importancia trascendental, sobre todo si intuimos las lamentables consecuencias que ello puede tener para el practicante. Desgraciadamente, cada año leemos o conocemos de algún triste desenlace, producido por una actividad inadecuada. No se trata únicamente de exigir un certificado o informe médico, sino de un conocimiento del nivel o aptitud física, a partir del cual adecuar el programa o la propuesta de actividades más adecuada.

Es aquí insustituible la figura del experto en Educación Física, pues es él quien diseñará la secuencia de tareas y la opción de las actividades más adecuada, y requiere de un profundo seguimiento de la evolución de las capacidades o aptitudes físicas de los alumnos. Recalcar, en cualquier caso, que este ámbito conforma, a nuestro entender, una de las áreas de mayor futuro e interés para el campo de estudio e investigación de la actividad física. El auge que va tomando en la sociedad esta forma de velar por la salud a través de la práctica de la actividad física, indica la importancia que adquirirá la evaluación (en su sentido más amplio) de este dominio.

Algunos conceptos básicos sobre condición física y salud

Términos tales como salud óptima, condición física, etc., han servido para describir "un estado de bienestar positivo y dinámico por el cual una persona, gracias a un sentido de autorresponsabilidad, procura tener, continuamente, un potencial de funcionamiento óptimo". Esta idea, está próxima a la declaración de la Organización Mundial de la Salud, que define salud en estos términos: "La salud óptima es un estado de bienestar físico, mental y social que no comporta únicamente la ausencia de enfermedades".

La condición física (y la actividad física) es uno de los componentes de la salud o del bienestar. Forma parte de los numerosos hábitos que contribuyen a la calidad de vida. La evaluación de la condición física debe, en consecuencia, tener presente que no sólo la actividad física influye en la salud, otros comportamientos pueden tener igual o mayor efecto.

Tradicionalmente la condición física se define como "la capacidad de acometer un trabajo físico diario con vigor y efectividad, sin fatiga excesiva y con suficiente energía en reserva para disfrutar plenamente del tiempo destinado al ocio".

Para ampliar este simple enunciado diremos que, la condición física, en un

sentido aplicado, puede entenderse como "una serie de atributos de la capacidad funcional, ligados a la capacidad de practicar una actividad física". Estos atributos son los determinantes específicos de la condición física: la composición corporal, la potencia aeróbica, la fuerza muscular, la flexibilidad y la resistencia muscular.

Objetivos de la evaluación en este ámbito

Las finalidades de la evaluación en este área deben dirigirse hacia:

1. Administración del capital motor fijando objetivos personalizados. Las personas realizan un programa de evaluación por razones diversas. Evidentemente desean tener información sobre su nivel de condición física pero a menudo su verdadero interés está ligado a su modo de vida: perder peso y tener mejor apariencia física, aumentar su capacidad de rendimiento en el trabajo o en la vida cotidiana, sentirse mejor con ellos mismos, reducir el estrés. A partir de esta información es posible elegir un programa de actividades según los intereses personales, adecuado no sólo a sus posibilidades motrices sino a su casuística personal.
2. Diagnóstico de las deficiencias. Los resultados que se obtienen en un programa de evaluación de la condición física proporcionan fundamentalmente datos acerca de los atributos físicos; pero, en muchas ocasiones, permiten conocer y diagnosticar puntos débiles o malformaciones de tipo morfológico o funcional. La detección de "zonas de riesgo para la salud" es de una importancia capital para la propuesta de actividades.
3. Prescripción de programas adaptados. Muchos factores intervienen en la aceptación y puesta en práctica de un programa de actividades por parte de un participante. La evaluación debe tener presente las implicacio-
- nes más importantes en este sentido:
- La correcta interpretación de la información que la toma de datos obtenida por los tests y medidas nos proporciona, son el punto de arranque para la determinación de los pasos a seguir en la elaboración del programa de trabajo. La individualización y el ajuste de las actividades a las características de cada persona son decisivos para garantizar un progreso óptimo. Este es el principal aspecto a tener presente en la elaboración de programas.
- Otros factores aparentemente menos decisivos deben ser tenidos en cuenta.
- La influencia y el apoyo de la familia y de los amigos.
- El aspecto social de la actividad. Muchas personas prefieren actividades individuales (carrera continua, natación, etc.) o sociales (deportes de equipo, frontón, etc.) en función de su carácter y personalidad.
- La variedad supone una forma estimulante de motivar a continuar el programa. El cambio periódico del tipo de práctica es un buen estimulante para permanecer en la práctica.
4. Seguimiento de la evaluación de la condición física. Si bien la primera evaluación sirve de trampolín para determinar las propuestas a seguir, proporciona también los datos de partida para futuras comparaciones. Verificar los cambios producidos permite valorar la eficacia del plan diseñado y constituye un excelente método de refuerzo para continuar.
5. Motivar la práctica continuada. La evaluación de la condición física debe incitar a que los sujetos evaluados adopten las medidas adecuadas para mejorarla.

Ámbito de la Educación Física

Ya vemos que el concepto evaluación es amplio y extenso, y que no se limita exclusivamente al ámbito escolar,

sino que penetra en todos aquellos procesos sistemáticos e intencionales. No obstante, es en el terreno educativo donde la evaluación posee un mayor arraigo y donde más aplicaciones y consecuencias ha tenido. Por ello, y debido a los cambios que la Reforma de la Enseñanza va a suponer, trataremos esta vertiente con más profundidad e interés, ligándola, en la medida de lo posible, con el futuro que le corresponde en esta nueva coyuntura.

Si entendemos la finalidad de la evaluación como una ayuda o mejora del proceso de enseñanza, lo primero que será preciso especificar es en qué aspectos concretos nos va a ser útil. Es decir, para qué evaluar. La evaluación de la Educación Física debe proporcionarnos las finalidades que a continuación se mencionan.

Conocer el rendimiento de los alumnos
La comprobación del rendimiento era tradicionalmente la finalidad única de la evaluación. Se usaba casi exclusivamente para la atribución de notas (calificación). La aceptación de los principios de la educación personalizada nos lleva a valorar el aprovechamiento de cada alumno, su rendimiento en relación con el currículum por él desarrollado.

Al final de cada período de enseñanza-aprendizaje comprobaremos si el alumno posee el dominio suficiente de los "objetivos previstos" para abordar el siguiente.

Ciertamente, en algunos períodos este aspecto pierde importancia (enseñanza infantil o primaria) pues los objetivos de la Educación Física no se sitúan en base a exigencias de logros o habilidades aprendidas sino en vivencias y experiencias. Sí, en cambio, va a ser determinante en secundaria donde la consecución de objetivos adquiere más importancia.

Diagnosticar

Por diagnóstico se entiende el primer momento del proceso de evaluación, que pretende determinar el nivel inicial

de un individuo en relación con determinados parámetros.

Este aspecto ha ganado una gran importancia a partir de la vigencia de las teorías del aprendizaje basadas en Vygotsky (Zona de desarrollo próximo) y Ausubel (Aprendizaje significativo). El primer autor postula que hay que establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí solo, y de lo que es capaz de hacer y aprender con ayuda de otras personas. La distancia entre estos dos puntos, que Vygotsky denomina "zona de desarrollo próximo" porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial (Vygotsky, 1977, 1979), delimita el margen de incidencia de la acción educativa. La enseñanza eficaz es, pues, la que parte del nivel de desarrollo efectivo del alumno. Ausubel, a su vez, dice que para que un aprendizaje se fije es necesario que este sea significativo. La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo estriba en el vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno: si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de manera sustancial con lo que el alumno ya sabe, nos encontramos en presencia de un aprendizaje significativo.

En ambos casos el conocimiento, por parte del profesor, del nivel inicial del alumno es una cuestión clave. De ahí que el papel diagnóstico de la evaluación juegue una nueva dimensión. En Educación Física Escolar, el diagnóstico debe comprender tres modalidades:

a) El diagnóstico genérico, que debe realizarse al inicio del curso, con el objetivo de determinar el nivel de aptitud física y motriz de los alumnos y de recoger otros datos de información individual requeridos por la naturaleza particular del trabajo programado. Supone la toma de contacto directo del profesor con sus alumnos. En función de las característi-

cas que se detectan en la población de alumnos, existe la posibilidad de revisar y replantear los objetivos programados teóricamente.

De entre los parámetros que hay que valorar, S. Bañuelos (1986) destaca los siguientes:

- Características somáticas.
- Condición física.
- Nivel de ejecución y experiencia previa en las actividades que se van a desarrollar (habilidad motriz específica sobre los contenidos concretos).

- Motivación e interés hacia la práctica de las actividades seleccionadas.

Piéron (1988) propone varias posibilidades para determinar el nivel de entrada:

- Los tests: son particularmente útiles cuando es el nivel de aptitud el que desempeña un papel determinante en las actividades que se desean proponer, pero no son de gran utilidad cuando se trata de conseguir objetivos de aprendizaje.
- La observación sistemática: se la puede emplear ventajosamente en lugar de los tests, cuando se trata de aprendizajes y de su aplicación en situación real, sobre todo si esta es compleja.

b) El diagnóstico específico, elaborado para las diferentes unidades de trabajo e inmediatamente anterior a su desarrollo didáctico. El número de diagnósticos específicos realizados a lo largo de un año lectivo debería coincidir, como es obvio, con el número de unidades didácticas, ciclos de actividades o bloques temáticos tratados por el profesor.

c) El diagnóstico de los puntos débiles de los alumnos. Para poder corregir cualquier deficiencia en el proceso de aprendizaje, la primera condición es descubrirla para estudiar las causas que la producen y poner los remedios apropiados.

Valorar la eficacia del sistema de enseñanza

La evaluación del rendimiento proporciona alguna información acerca de los puntos débiles del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no es lo suficientemente esclarecedora para suplir las deficiencias. Los enseñantes tienden a imputar exclusivamente los malos resultados a las deficiencias de los alumnos, sin darse cuenta de que a menudo la estrategia de enseñanza y el diseño del programa pueden ser las causas. La evaluación del proceso implica que todas las fases de la acción didáctica deben ser objeto de evaluación, es decir:

- Evaluación de los objetivos: su correcta continuidad o derivación entre ellos (de objetivos generales a objetivos específicos, y estos en objetivos operativos); su adecuación con los intereses de los alumnos y con las intencionalidades institucionales; la contingencia, vinculación o relación objetivo-contenido.
- Evaluación de las situaciones didácticas propuestas: el profesor, antes de la realización de las sesiones prácticas, prepara unas secuencias de tareas que supone, teóricamente, van a ser adecuadas para sus objetivos. La evaluación en este aspecto se debe preocupar por la coherencia o estructura de las tareas, la adecuación entre las situaciones diseñadas y el nivel inicial del niño.
- Evaluación de la fase práctica o realización. Se trata de comparar las previsiones realizadas por el profesor antes de realizar la acción docente y la realidad surgida con los alumnos.

Pronosticar las posibilidades del alumno

Suele ser frecuente que al profesor de Educación Física se le recabe opinión acerca de la práctica deportiva más adecuada en relación a las condiciones personales de cada sujeto. “¿Cree usted que debo apuntar a mi hijo en tal o cual práctica deportiva?” Esta pregunta se repite

sobre todo en edades correspondientes al período de iniciación deportiva.

La prescripción para la práctica de cierta modalidad deportiva o actividad física específica requiere la consideración de muchos datos cuyos valores previsiblemente se superponen con frecuencia a las aptitudes manifestadas en el momento de la evaluación. Es misión del profesor orientar y aconsejar a escoger actividades optativas que se ajusten, en la medida de lo posible, a los rasgos y características de cada individuo. El pronóstico de las posibilidades de los alumnos se basa en el conocimiento de su rendimiento, de sus capacidades e intereses de sus dificultades en el aprendizaje y de los factores personales, familiares y ambientales.

A la vista de los resultados y de las deficiencias conocidas, el profesor predice la mejora del rendimiento y la superación de deficiencias con unos medios de los que dispone y según planes que aconseja a sus alumnos.

El buen conocimiento que la evaluación hace posible pone al profesor en las mejores condiciones para realizar, como culminación de sus funciones, una verdadera orientación.

Motivar e incentivar a los alumnos

Saber que sus logros son constatados y que es informado de sus fallos y de sus éxitos constituye un estímulo para el alumno, que ve a su profesor atento a la marcha de su trabajo.

Uno de los procedimientos de motivación propuesto por los pedagogos es la proposición de tareas para las que está preparado, con el fin de utilizar el éxito como estímulo para la realización de tareas con mayor dificultad. Este *feedback* es decisivo para el progreso del rendimiento.

Agrupar o clasificar

El sistema tradicional de agrupamiento para el desarrollo del proceso de aprendizaje consiste en distribuir a los escolares en grupos cerrados, establecidos de acuerdo con un criterio, normalmente de afinidad. Sin embargo, y dada la

complejidad del proceso educativo y las grandes diferencias entre alumnos de la misma edad, la investigación pedagógica no se conforma con este criterio y fija los niveles de homogeneidad de una forma mucho más objetiva.

La dificultad mayor del docente no radica en la materia, ni en el curso o en el grado en el que la desarrolla (adaptar un programa a las características medias de un grupo de alumnos no plantea los más graves problemas del profesional); la dificultad surge de la heterogeneidad de los alumnos del grupo, de la singularidad de cada uno. En el orden operativo, la mayor dificultad del docente está en la individualización.

La homogeneidad exige uniformidad, o gran parecido entre los alumnos del grupo, respecto a alguna característica o rasgo. Por tanto, no se puede aceptar la agrupación permanente de los mismos alumnos para el desarrollo de todas las actividades. Hablar de grupos homogéneos constantes es una utopía. Por eso, en lugar de la agrupación única e inalterable de los alumnos durante todo el curso se va extendiendo la práctica de la agrupación flexible.

Esas reagrupaciones periódicas, las realizan los profesores en función de la situación real del alumno. Para ello es preciso conocer esa situación en cada momento, al menos antes de cada reagrupación. La evaluación hace posible ese conocimiento.

Calificar a los alumnos

El objetivo es dar información a padres y alumnos sobre el desarrollo de la formación. Es importante que esa información tienda a restar diferencias entre alumnos y a disminuir la presión de los padres sobre los hijos.

Hacia una evaluación de la Educación Física acorde con la Reforma

El diseño curricular abierto y flexible que propone la Reforma de la enseñanza requiere una evaluación ajustada

a las bases teóricas en las que se fundamenta. Frente al modelo actual, tecnicista y eficientista, que valora fundamentalmente los logros conseguidos, se propone un modelo que prima o restituye el valor del proceso y el desarrollo producido en el alumno. Ante una evaluación diferenciadora y jerarquizadora se propugna una evaluación individualizada y personalizada.

Varios son los aspectos sobre los que se opera un cambio sustancial en la forma de entender la evaluación. Vamos a analizar los más importantes.

Evaluación del proceso frente a evaluación del producto

La evaluación de un objeto puede realizarse según dos maneras diferentes.

- Se puede juzgar el objeto a través del resultado en función de un objetivo determinado, de esta manera nos pronunciamos sobre su rendimiento.
- Se puede juzgar al objeto en sí mismo, en función de determinados criterios que deberá satisfacer.

Estos dos enfoques son complementarios. En efecto, cuando un objeto dado tiene un rendimiento insuficiente, se puede someter al objeto en sí mismo a un examen preciso para descubrir la explicación de esa carencia. Estas dos formas de proceder encuentran igualmente su aplicación en la acción didáctica.

- Se puede examinar cuáles son los resultados, los efectos, los productos, el rendimiento generado por esta acción en los alumnos, especialmente determinando en qué medida han sido cumplidos los objetivos didácticos. Este modo de evaluación se llama evaluación del producto o evaluación del rendimiento.
- Se puede evaluar directamente la acción didáctica, en sus diversos componentes, tales que los objetivos en sí mismos, los contenidos, las formas de trabajo didáctico, los recur-

sos puestos en juego para obtener los resultados, así como las condiciones en las que se han obtenido. Esta evaluación se denomina evaluación del proceso; se puede apreciar su carácter complementario en relación con la evaluación del producto.

Es frecuente que, en la práctica docente, se prime la evaluación de los niveles de aprendizaje del alumno (producto final) sobre los demás aspectos. Se produce así una utilización sectorial de la evaluación. Los criterios de evaluación que se postulan desde la Reforma plantean una preocupación por todos los aspectos o componentes del modelo educativo de que se trate. De esta manera, evaluación del proceso y evaluación del producto adquieren un carácter complementario y no opuesto.

Evaluación del producto

Evaluar el producto significa examinar y apreciar en qué medida los objetivos de enseñanza han sido alcanzados por los alumnos que han seguido esta enseñanza.

Del concepto evaluación del producto se deducen dos aspectos a resaltar:

1. Que los objetivos didácticos son al mismo tiempo los criterios que permiten apreciar el rendimiento.
2. Que para la elección y el diseño de instrumentos de evaluación se debe disponer de un inventario sistemático de estos objetivos.

De una manera general, los instrumentos más apropiados para este tipo de evaluación lo constituyen:

- Pruebas de experimentación (tests, pruebas objetivas, etc.).
- Técnicas de observación (listas de comprobación, escalas de clasificación, etc.).

En cualquier caso es necesario advertir que no existe una relación directa entre instrumento de evaluación y tipo de evaluación. Todos los instrumen-

tos pueden ser válidos en la medida que proporcionan una información adecuada. La clave radica en saber elegir la técnica más adecuada en cada caso.

Evaluación del proceso

La evaluación del proceso supone el examen intencional y sistemático de la acción didáctica. Esta definición implica que todas las fases de la acción didáctica deben ser objeto de evaluación.

1. Evaluación de la adecuación de los objetivos.
2. Evaluación de las situaciones de la acción didáctica (contenidos, actividades, estilos de enseñanza, etc.).
3. Evaluación de la realización misma (coherencia entre la situación didáctica prevista y la realizada, comportamientos del profesor y de los alumnos durante la clase, etc.).
4. Evaluación del sistema de evaluación (metaevaluación).

La evaluación del proceso didáctico es un enfoque relativamente reciente que ha tenido mucho eco durante los últimos años. Anteriormente, se evaluaba casi exclusivamente la enseñanza a partir de los resultados obtenidos por los alumnos. Existen actualmente numerosos estudios de análisis de la enseñanza que nos ayudan de forma sustancial a determinar criterios didácticos para optimizar esta fase de la acción docente.

En nuestra materia, la Educación Física, la consecuencia de la evaluación del proceso tiene unas peculiaridades que la distinguen del resto de asignaturas. En primer lugar, y en relación al apartado de Evaluación de los objetivos, el carácter lúdico de la actividad físico-deportiva, hace que los objetivos que nos propongamos sean, en una gran medida, de satisfacción personal y no de búsqueda de aprendizajes utilitarios con vistas a un futuro profesional, como suele suceder en otras asignaturas. De ahí que exista una necesidad y preocupación por parte del profesor de conci-

iliar los intereses de los alumnos con las finalidades educativas e institucionales. Es frecuente encontrar profesores obsesionados en la consecución de sus objetivos a corto plazo, olvidando la meta de nuestra materia, es decir, generar actitudes positivas y duraderas hacia la práctica físico deportiva.

En segundo lugar, y relacionado con el apartado Evaluación de la acción didáctica, la ausencia de un contenido estable en los programas de Educación Física, obliga al profesor a realizar un esfuerzo adicional, debido a la necesidad de estructurar y diseñar las secuencias de actividades que va a proponer sin posibilidad de contrastarlas y homogeneizarlas. Eso acentúa la necesidad de investigar constantemente la idoneidad de lo así elaborado.

En tercer lugar, y relacionado con el punto 3 (evaluación de la enseñanza real) la eficacia del enseñante va a estar íntimamente vinculada con sus comportamientos durante la acción didáctica, así como las interacciones que se produzcan con sus alumnos. El progreso del profesor va a depender de la capacidad de percibir y reajustar sus comportamientos verbales y gestuales durante la realización de las sesiones.

Por último, y en relación con el apartado Evaluación de la evaluación, las características de la motricidad lleva, en el terreno de la evaluación, a utilizar modos e instrumentos sensiblemente diferentes a los de las asignaturas de tipo cognitivo. El profesor debe poner especial cuidado en revisar y reajustar los procedimientos de evaluación elegidos.

Evaluación continua frente a evaluación sumativa

La enseñanza es un proceso continuo que exige, para ser eficaz, un reajuste constante que permita la adaptación de las propuestas didácticas con las posibilidades y los avances de los alumnos, así como su adecuación a los objetivos previstos. En consecuencia, la evaluación adquiere la consideración de ele-

mento indispensable en este proceso de adecuación y optimización.

Evaluación inicial

El comienzo de cada actividad debe estar precedido por una evaluación que permita determinar las capacidades, estado físico, conocimientos previos y experiencias anteriores de cada alumno, con el fin de adecuar los objetivos y estrategias a las necesidades y capacidades de éstos. Este momento resulta clave si lo vinculamos con las fundamentaciones constructivistas del aprendizaje. Recordemos que el aprendizaje significativo parte de aquello que el alumno ya sabe; de las capacidades de razonamiento y del nivel de desarrollo motor que caracterizan sus estadios evolutivos y de los conocimientos y experiencias adquiridos previamente.

La programación de aula hace una especial incidencia en este momento didáctico. El profesor, acostumbrado habitualmente a proporcionar una evaluación del nivel de aprendizaje conseguido al final de un proceso docente, deberá incorporar en su acción programadora el diseño de una evaluación inicial ajustada a la unidad didáctica de que se trate.

Evaluación formativa

También denominada evaluación continua u orientadora, es la evaluación que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y a través de la cual se va constatando la validez de todos los componentes del proceso con respecto al logro de los objetivos que se pretenden.

La evaluación formativa presenta un fundamento constitutivo de toda intervención pedagógica; tiene por finalidad proceder a ajustes para adaptar lo mejor posible las condiciones de las actividades a las condiciones de los alumnos. Se inscribe, por lo tanto, en un proceso de regulación que acompaña (ayuda) al proceso de aprendizaje. Es, por lo tanto, una evaluación planteada básicamente con el fin de poder ir tomando, de forma fundamental, las

decisiones que se consideren necesarias para readaptar los componentes del proceso (educativo o de entrenamiento) a los objetivos o metas que inicialmente se fijaron.

Las características básicas de la evaluación formativa son las siguientes:

- a) Es procesual. Forma parte intrínseca del mismo aprendizaje.
- b) Es integral. Abarca todos los elementos que intervienen en la actuación educativa.
- c) Es sistemática. Se produce en la misma actuación docente y se estructura sobre la base de evaluaciones anteriores. Es, por lo tanto, continua.
- d) Es progresiva. Tiene siempre en cuenta, de manera intrínseca, el crecimiento, los logros, la madurez y el desarrollo alcanzados por el alumno.
- e) Es innovadora. Constata siempre los condicionantes o los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y busca constantemente la toma de decisiones nuevas.

Una de las claves para que el profesor ponga en marcha una evaluación formativa es que sea capaz de construir dispositivos para garantizar la regulación. Distinguiremos, pues, diferentes tipos que pueden ser utilizados por el profesor:

1. Cuando la evaluación se produce al finalizar una secuencia de tareas o actividades corresponde una evaluación diferida. El alumno ha pasado por la experiencia de la situación de enseñanza-aprendizaje. La regulación puede llevar a:
 - a) Pasar a una nueva situación, caso de que se consiga el éxito. Es imprescindible que exista constancia de que se ha logrado el nivel deseado (a menudo, el profesor, llevado más por sus ansias de enseñar a sus alumnos "tira adelante" con nuevas propuestas de tareas, sin tener la certeza de que la mayoría de sus alumnos hayan llegado al nivel mínimo dese-

able, provocando, así, un desajuste que no permitirá continuar el avance).

b) Retorno al punto de partida y repetición idéntica de las actividades no dominadas, o ejercer por medio de “remedios” asociados a las “faltas tipo”—regulación retroactiva—(deben estar previstos en los planes de clase itinerarios alternativos para aquellos que tienen dificultades en la consecución de los objetivos).

c) Sugerencia de actividades vinculadas a los objetivos no dominados, pero integrados en etapas ulteriores —regulación proactiva—. En función de los resultados obtenidos, se ajustan nuevas propuestas capaces de permitir superar los vacíos precedentes.

2. Cuando la evaluación se produce de forma continua durante el aprendizaje, la regulación se produce a través de las interacciones entre profesor y alumno. Constituyen las reacciones del docente a las respuestas del alumno. La regulación se produce según dos formas esenciales:

a) Interacciones verbales que informan al alumno sobre su ejecución. Son los *feedback* o conocimiento de resultados, considerados clave en el aprendizaje.

b) Actuaciones del docente sobre las variables de la tarea o del entorno material, modificando parcial o totalmente la situación en función del objetivo buscado.

3. Cuando la información es trasladada al alumno para que sea éste quien ejerza una autorregulación y adquiera el dominio de su actividad. Se convierte el dispositivo en una auto-evaluación formativa.

Evaluación sumativa

Es la evaluación que se realiza al final del proceso y sirve para analizar su desarrollo de una forma global. A través de ella se constata lo que se ha consegui-

do y se determina aquello que se podría y se debería mejorar en el futuro.

Constituye una síntesis de los resultados de la evaluación progresiva que recoge la evaluación inicial y los objetivos previstos para cada nivel.

A esta evaluación, que trata de valorar el grado de consecución obtenido por cada alumno respecto de los objetivos propuestos en el proceso educativo, no se la puede identificar con la evaluación final. La evaluación sumativa sólo recoge los resultados alcanzados, mientras que la final constata, además, cómo se ha realizado todo el proceso, y sirve, por lo tanto, para tomar decisiones con vistas al futuro.

De ella se deduce el grado de capacidad y de dificultad con que el alumno va a enfrentarse al siguiente tramo del proceso educativo. En cierto modo, esta evaluación constituye, además, la evaluación inicial del nuevo ciclo abierto. Uno de los instrumentos habitualmente utilizados de manera casi exclusiva por los profesores son los tests. Si bien permiten objetivizar y operar con mayor facilidad, su carácter puramente constatador no los convierte en el instrumento ideal para los propósitos de la Reforma. La crítica a los tests tradicionales se centra en los siguientes aspectos:

a) Tienen una meta estática: nos presentan un inventario de factores motrices como criterio del nivel motriz del individuo.

b) Los tests tradicionales confunden la capacidad medida por un test concreto, con las capacidades potenciales y reales de un individuo. Diagnóstican el hoy sin apenas predecir el futuro.

c) Los tests tradicionales descuidan la eficacia motriz funcional. La eficacia motriz está condicionada por la naturaleza de la tarea, su tipo, su complejidad, su novedad, modalidades de presentación y además por las variables del sujeto. Todas ellas inciden en el resultado de un test, sin haberlas considerado de manera con-

creta y puntual en cada uno de los sujetos.

d) Pretenden llegar a una puntuación final justificada que globalice los resultados del sujeto. Ello es contrario a un análisis puntual y diferencial de los pasos dados por el sujeto en la búsqueda de soluciones. Están más centrados en los productos finales que en los procesos seguidos.

e) Los tests tienden a utilizar la desviación de la norma más como elemento de diferenciación de los sujetos que como punto de partida para rastrear las dificultades del alumno.

f) Los tests desembocan en un parcelamiento de la motricidad; reducen la complejidad de la conducta motora a un mosaico de factores. Lo que se gana desde el punto de vista de la significación de la medición se pierde en cuanto a la significatividad de la motricidad.

Por todo ello, se postulan en la actualidad nuevos métodos de evaluación de la motricidad, centrados en los procesos seguidos, pequeños pasos en la búsqueda de las soluciones, integración de los errores cometidos analizando sus causas y desde ahí tratar de mejorar el valor motriz.

Los nuevos enfoques de la evaluación se orientan hacia la medida de las circunstancias del cambio y no al producto resultante, hacia la evaluación de la ejecución más que de la competencia motriz.

La evaluación de la motricidad, tal como se ha indicado, debe tener como objeto el potencial motriz capaz de ser modificado por el aprendizaje. No se trata de una mera enumeración estática de capacidades manifestadas del sujeto, tal como tradicionalmente se ha realizado. La valoración de la motricidad y sus posibilidades de mejora no debe estar relacionada con las diferencias interindividuales, sino más bien con las intraindividuales. Importa más la mejora concreta de un sujeto que su comparación con otros sujetos.

No obstante, volvemos a insistir en no confundir el instrumento con la utilización de la información que nos proporciona. En ocasiones, pruebas de carácter normativo pueden ser excelentes instrumentos para obtener informaciones que nos ayudarán en una evaluación cualitativa.

Evaluación criterial frente a evaluación normativa

La distinción entre evaluación referida a la norma y evaluación según criterios hace mención al tipo de decisión que se ha de tomar con los datos recogidos. Así, un resultado puede referirse a fines de clasificación (carácter normativo) o para poner en evidencia los logros o progresos de cada uno (carácter criterial).

Si bien algunos aspectos propios de la evaluación normativa pueden ser utilizados de forma referencial, el objeto de que los alumnos conozcan y tomen conciencia de su grado de desarrollo respecto al nivel medio de su grupo de edad, en ningún caso deberá tener un carácter determinante respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje, siendo, en este sentido, mucho más apropiada una evaluación por criterio, por cuanto esta va a suponer un notable refuerzo en dicho proceso, al considerar las peculiaridades de cada alumno y al contribuir a mejorar el concepto que tenga de sí mismo, mediante la valoración de sus progresos personales.

Evaluación referida a la norma

Corresponde a la intención de comparar el resultado del individuo con los resultados de una población o de un grupo al que pertenece.

Popham (1983) enuncia la siguiente definición: "Un test basado en pautas de normalidad está destinado a determinar la posición de un sujeto examinado en relación con el rendimiento de un grupo de otros sujetos que hayan hecho ese mismo test."

En un clima normativo, la referencia aparece como exterior al individuo, en la medida en que la escala utilizada le es



impuesta desde fuera, sin tener en cuenta las condiciones de práctica, aprendizaje, etc.

Evaluación referida al criterio

En este enfoque, el resultado obtenido por el individuo se compara con otros resultados realizados por él mismo, en las mismas pruebas o respecto a un criterio fijado de antemano (objetivo establecido previamente).

En el primer caso, se valora principalmente el progreso realizado por el alumno, independientemente del lugar o puesto que ocupa en el grupo al que pertenece.

En el segundo caso, se valora el proceso o camino realizado por el alumno hacia el objetivo propuesto. Nos acercamos aquí a la pedagogía por objetivos. El profesor debe determinar el nivel mínimo que desea que logren sus alumnos, y tendrá en cuenta, en función de la situación inicial, el progreso y la participación de cada uno de ellos. Popham (1983) apunta la siguiente definición: "Un test basado en criterios se emplea para determinar la posición de un individuo respecto a un dominio de la conducta perfectamente definido".

Este tipo de evaluación parece adecuado a la denominada evaluación formativa, en la que importa menos indicar

al alumno el lugar que ocupa, que enseñarle el progreso realizado hacia el dominio del aprendizaje.

Conclusiones

Hemos constatado que el sentido de la evaluación ha variado sustancialmente a lo largo del tiempo, adoptando nuevos significados según se ha producido su evolución. De una interpretación meramente comprobadora y descriptiva, hemos llegado a una concepción facilitadora y orientadora en la toma de decisiones de quienes están afectados en el proceso en cuestión. De la mera toma de datos e informaciones, a menudo sin comportar consecuencias en los sistemas implicados, se ha pasado a una preocupación por obtener conocimientos que optimicen los procesos.

Cada vez con mayor interés y preocupación, la evaluación irá constituyendo un espacio de investigación y estudio en cada uno de los ámbitos de la actividad físico-deportiva. Donde anteriormente la evaluación no era sino un elemento complementario, está constituyendo ya el elemento clave para favorecer el progreso. El deporte, el fitness-salud, o cualquier actividad físico-deportiva requieren en algún momento de una acción evaluadora.

En cada campo recubre unas acciones específicas y diferenciadoras. Supone un enfoque diferente y novedoso, dando un atractivo original a las finalidades de la evaluación en cada terreno.

En la Educación Física escolar, en consonancia con la Reforma educativa, va a suponer un replanteamiento de viejos esquemas, caracterizados por la sanación y la calificación, para dar paso a una acción integrada y optimizante.

Bibliografía

- BLÁZQUEZ, D. Evaluar en Educación Física, INDE, Barcelona, 1990.
- BLÁZQUEZ, D.; ORTEGA, E. La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años, Ed. Cincel, Barcelona, 1982.
- BLÁZQUEZ, D. Iniciación a los deportes de equipo. Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1986.
- BOSC, G. "Contribución a la búsqueda y evaluación de talentos", en Revista Stadium, núm. 115, feb. 1986.
- CAZORLA, G. "Evaluation de la valeur physique", Travaux et recherche en EPS, núm. 7, 1984.

- DE MATTOS, L.A. Compendio de didáctica general. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1963.
- FERNÁNDEZ-SARRAMONA Tecnología didáctica. Ed. CEAC, Barcelona, 1977.
- FETZ, F., KORNEXL, E. Tests deportivo motores. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1976.
- FLEISHMAN, E.A., Structure and measurement of physical fitness, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1964.
- GROSSER, M.; STARISCMKA, S. Tests de la condición física. Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- JOHNSON, P.K. La evaluación del rendimiento físico en los programas de Educación Física. Ed. Paidos, Buenos Aires, 1972.
- LAFOURCADE, P.D. Evaluación de los aprendizajes. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- LITWIN-FERNÁNDEZ, Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la Educación Física. Ed. Stadium, Buenos Aires, 1974.
- MACCARIO, B. Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas. Ed. Lidium, Buenos Aires, 1989.
- MATHEWS, Measurement in physical education. Ed. Sunder Co, Filadelfia, 1958.
- PIERON, M. Didáctica de las actividades físicas y deportivas, Ed. Gymnos, Madrid, 1988.
- SALMELA, J.H.; REGNIER, G. "Detection du talent. Un modèle", en Science du sport, documents de recherche et de technologie. Oct. pp. 1-8, 1983.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte. Ed. Gymnos, Madrid., 1986.
- STUFFLEBEAM, D.L. Educational evaluation and decision making. Ind. Phi Delta Kapoon National Study comitte of education. Bloomington, 1971.
- STUFFLEBEAM, D.L. Evaluación sistemática. Ed. Paidos, Buenos Aires, 1987.
- TYLER, R.W. Basic principles of curriculum and instruction. Univ. of Chicago Press, Chicago, 1950.
- VYGOTSKY, L.S. Pensamiento y lenguaje. La Pléyade, Buenos Aires, 1977.
- VYGOTSKY, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica, Barcelona, 1979.

Bibliografía recomendada

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