

Enric M. Sebastiani Obrador,
Licenciado en Educación Física (INEFC),
Profesor agregado de Secundaria
y Bachillerato (Barcelona).

LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA REFORMA EDUCATIVA

Resumen

La evaluación nos ha de permitir, a los profesores, encontrar las herramientas y los instrumentos que, bajo nuestros propios criterios, nos conduzcan al encuentro del mejor camino para la consecución de unos objetivos que también nosotros hemos concretado. Pretendemos que la evaluación sea un elemento y un proceso activo en la educación y que realmente nos ayude a formar a nuestros alumnos.

Palabras clave: evaluación, innovación educativa, evaluación del proceso, evaluación formativa, educación física, constructivismo, reforma educativa.

Introducción

“La evaluación es una actividad consustancial a cualquier tipo de acción encaminada a provocar manifestaciones en un objeto, una situación o una persona” (Miras y Solé, 1990).

En Educación Física, como en cualquier área, y en el marco de la nueva Reforma Educativa, la evaluación está sometida a una revisión para adecuarse a nuevos planteamientos sobre el aprendizaje, a procurar individualizar la enseñanza y a tratar con la mayor precisión la diversidad de nuestros alumnos.

¿Qué dice la Ley? El primer nivel de concreción

Este primer nivel viene dado por el Departament d'Ensenyament (diciembre de 1991, propuesta definitiva pendiente de publicación por el DOGC), y

que pretende ser el marco a partir del cual se deben construir los diseños curriculares de cada centro. Este documento presenta, entre otras, unas orientaciones didácticas para la evaluación, en donde cabe destacar:

“La evaluación es una actividad más en el proceso de enseñanza-aprendizaje (...) y la evaluación, pues, (...) se inicia con la definición de los objetivos. “La información obtenida a partir de la acción evaluadora nos permitirá planificar la enseñanza, medir la eficacia del proceso de aprendizaje y, además, nos permitirá reconducir y mejorar el proceso educativo, y finalmente, conseguir mejores resultados al acabar la etapa (...).

“La evaluación inicial nos permitirá establecer un enlace entre las capacidades logradas al empezar un período educativo (...). Y no debe consistir en la ejecución de medidas que cuantifiquen los rendimientos, sino en averiguar los conocimientos previos del alumno/a y así establecer las estrategias más idóneas a fin de conseguir los resultados previstos. (...) Integrar la evaluación con una actividad (...).

“En cuanto a la evaluación formativa, al margen de los diferentes tipos de proyecciones como son las pruebas objetivas, los controles, los tests, etc., que se pueden llevar a cabo, conviene que el profesor observe y evalúe sistemáticamente las diversas actividades de enseñanza-aprendizaje y anote en una hoja diseñada con este fin, la evolución, tanto individual como colectiva, de los alumnos. Esta observación permitirá detectar las dificultades cuando surjan y posibilitará al profesor/a tomar las medidas requeridas en el momento oportuno.

“(...) La evaluación formativa continua no significa que en determina-

dos momentos no sea necesaria una actividad puntual, con el fin de verificar aspectos básicos (...).

“La participación del alumno/a en el proceso evaluativo nos permitirá obtener su implicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que modificará sus respuestas, desarrollando así actitudes reflexivas sobre las propias capacidades, mejorando los resultados al acabar el proceso de enseñanza-aprendizaje.”

En este primer nivel de concreción también queda explícita la necesidad de trabajar en todos los aspectos del conocimiento: hechos, conceptos y sistemas conceptuales; procedimientos y actitudes, valores y normas. Será importante, pues, para la concepción de la evaluación. Cualquier reflexión sobre la evaluación o una aproximación a un segundo nivel de concreción deberá encontrarse inmersa en este marco de referencia.

¿Pero, de qué evaluación hablamos?

Actualmente, el concepto de evaluación está lejos de tener una interpretación unívoca. Entre los especialistas del tema existen discrepancias:

Primero Noizet y Caverni (1978) y Nevo (1983), en una revisión sobre el tema, hablan de evaluación como aquella actividad que conlleva, de manera inherente, el hecho de emitir un juicio, independientemente del objeto evaluado y de los criterios utilizados.

Para Cronbach y otros autores (1980), la evaluación procura determinar qué es lo que está pasando con la aplicación de un programa o diseño curricular concreto. Para De Ketell (1980) evaluar significa “examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informa-

ciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con la finalidad de tomar una decisión”.

Para nosotros, cuando hablamos de evaluación, consideramos, como Miras y Solé (1990), que la evaluación es una actividad con la que, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes sobre un fenómeno, una situación, un objeto o una persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate, y se adoptan una serie de decisiones relativas a éste. Si nos remontamos un poco más en la historia, encontramos los trabajos de Ralph Tyler, a quien debemos el término “evaluación educativa”, y a partir del cual podemos diferenciar una nueva etapa en la concepción de evaluación.

Tyler (1950) propone que la evaluación ha de pretender adecuar los resultados obtenidos por el alumno a aquellos que se pretenden en el proceso educativo: “el proceso de evaluación es esencialmente determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido logrados realmente, mediante los programas de currículum y enseñanza”.

También según Tyler (1990), los objetivos educativos deben ser formulados en forma de comportamiento observable, y bien acotadas las condiciones en las que han de aparecer para demostrar su consecución. Entonces, una vez observadas las conductas, se compararán con aquellas que estaban pre establecidas, se revisarán y se reformularán los objetivos, si es pertinente.

Hablamos de una evaluación que, lejos de aquella identificación con la medición, pretende, de diversas formas, obtener, bajo unos criterios previstos, una información-feedback sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre el nivel de logro de los objetivos. Todo ello con la finalidad de reajustar los elementos que interactúan en el proceso educativo, con el fin de encontrar una mayor igualdad entre los resultados obtenidos y los deseados; teniendo en cuenta que la finalidad última es la formación personal y social del alumno.

¿Por qué así?

Evidentemente, lo que se piensa sobre la evaluación no es un hecho aislado, sino que responde a unas teorías psicológicas y pedagógicas en las que nos encontramos inmersos.

El concepto de educación ha variado mucho a lo largo de la historia en teorías como el Mentalismo, el Conductivismo, el Empirismo, etc. Los aspectos centrales, como la concepción empirista de la ciencia, la teoría asociacionista del conocimiento y el aprendizaje, la idea de *tabula rasa* en conocimientos iniciales, la equipotencialidad de los individuos, el alumno como un sujeto pasivo, la pedagogía por objetivos, etc. están caducos según las teorías actuales.

Ausubel (1978) presenta un modelo psicológico de aprendizaje: el Constructivismo, y sobre este se fundamenta la Reforma Educativa.

Las ideas principales de Ausubel son las siguientes:

1. El aprendizaje significativo en contraposición al aprendizaje memorístico.
2. Para llegar a un aprendizaje significativo, se requiere:
 - Que el alumno muestre una actitud positiva hacia el aprendizaje.

- Que el material que se le presenta sea inteligible, verosímil y útil.
- Que la estructura cognoscitiva del alumno esté preparada para establecer relaciones significativas, por lo tanto, dependerá de las ideas de los contenidos que ya tenga el alumno.

3. La estructura cognitiva.

- La estructura cognitiva está organizada jerárquicamente.
- Los conceptos sufren una diferenciación progresiva.
- Se produce una reconciliación integradora.

4. La enseñanza por transmisión oral puede conducir a un aprendizaje significativo.

Dice el mismo Ausubel (1978), para explicar su modelo de aprendizaje, que la “adquisición de nueva información, que se da en el aprendizaje significativo, es un proceso que depende, de forma principal, de las ideas relevantes que ya posee el sujeto, y se produce a través de la *interacción* entre la nueva información y las ideas relevantes ya existentes en la estructura cognoscitiva”. Además, “el resultado de la interacción que tiene lugar (...) es una *asimilación* entre los viejos y los nuevos significados, para formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada”.



El hecho de creer en este modelo de aprendizaje hará que la evaluación sea un elemento que nos permita ir construyendo el conocimiento sobre aquellas estructuras que ya están establecidas.

¿Qué debemos evaluar?

La finalidad de la evaluación es un aspecto esencial, ya que determina, de forma importante, los elementos a evaluar, los criterios que se toman como referencia, los instrumentos que se utilizan y la situación temporal, según la intencionalidad de la actividad evaluativa.

Estos aspectos pueden ser tanto el sistema en su conjunto, o cualquiera de sus segmentos o componentes (Miras y Solé, 1990), como los objetivos que le presiden, los contenidos a los que se refiere, las propuestas de intervención didáctica que implica, los materiales y los recursos didácticos que se utilizan, los sistemas de evaluación de que se dota, o el funcionamiento del proceso abordado globalmente (Coll, 1980).

La evaluación debe tener en cuenta, de forma predominante, los factores y los elementos presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje que pueden tener algún tipo de incidencia en la consecución de los cambios que se persiguen.

¿Y ahora qué? Debemos establecer un marco

La Educación Física está inmersa en un diseño curricular que la considera de forma muy especial. Es bueno pensar, pues, que la Educación Física colabora en la consecución de unos objetivos generales de curso, de etapa, de ciclo, etc., juntamente con las otras áreas que forman el diseño curricular.

Sin embargo, la Educación Física no pretende ser un área aislada, sino que quiere formar parte de un sistema educativo donde se buscan metas comunes sobre el crecimiento personal de sus alumnos. Por lo tanto, hay que estable-

cer unas bases, un marco de referencia, en la adaptación y contextualización del Diseño Curricular Base (DCB), a través del Proyecto Curricular de Centro (PCC), proveniente del Proyecto Educativo de Centro (PEC).

Será ya en el PEC, y después en el PCC y el DCB, donde deberemos establecer los principios y las premisas que queremos salvaguardar y respetar, referentes a la evaluación. Y será en estos momentos, y en estas decisiones, donde deberemos dejar claros estos puntos, y donde el profesor de Educación Física deberá defender sus criterios, y que, aspectos que considera importantes sobre la evaluación (y otros conceptos), queden reflejados en el Proyecto de Centro. Esto marcará una línea de trabajo, de la que la Educación Física forma parte y no se puede mantener al margen, porque tiene cosas para aportar.

El tipo de información que necesitamos, el tipo de juicios que emitiremos y la naturaleza de las decisiones que tomaremos a partir de entonces dependen del marco psicoeducativo que tomemos como punto de referencia para interpretar la enseñanza y el aprendizaje. Hay que explicitarlo. La opción por un tipo determinado de evaluación no es en absoluto independiente de los objetivos que esta evaluación persigue, ni de la concepción psicoeducativa del Centro, del seminario o de los profesores, en virtud de la cual, la evaluación también adquiere un sentido específico.

Allal (1979) ha puesto de manifiesto la elaboración de una estrategia de evaluación, la cual requiere un marco conceptual que debe precisar:

- Aquellos aspectos del aprendizaje que se deberán tener en cuenta.
- Los métodos de interpretación de los datos obtenidos.
- Los principios de interpretación de los datos obtenidos.
- La elaboración de hipótesis diagnósticas sobre las dificultades encontradas por los alumnos.
- Los pasos a seguir para reajustar y adaptar la secuencia de enseñanza y

aprendizaje a las necesidades de los alumnos.

Estos puntos deben ser establecidos en el centro, hay que marcar estas directrices, primero de forma más general y después de forma más específica, en el área de la Educación Física.

¿Con qué posibilidades contamos?

Este artículo no pretende describir todos los tipos de evaluación que se conocen o que podrían ser útiles, pero sí que haremos una enumeración rápida del abanico de posibilidades de que dispone el profesor, para, más adelante, ver cuál será el criterio y la intencionalidad del profesor, lo que hará que escoja y utilice una forma u otra.

Conocemos muchas clasificaciones diferentes, de entre las cuales podemos destacar:

- Evaluación continua o puntual.
- De carácter interno o externo.
- Explícita (donde la situación es claramente evaluadora, y así lo perciben los alumnos, los cuales son sometidos a un examen, competición, concurso, entrevista, etc.) o Implícita (cuando, a pesar de proceder a una evaluación, la situación que se lleva a cabo no se define como tal).
- Normativa o criterial (Glasser y Nikto, 1971; Glasser, 1963; Pophem, 1975).
- Sumativa (Scriven, 1967; Allal, 1979), Formativa (Scriven, 1967) e Inicial o Diagnóstica (Bloom, Hastings y Madaus, 1971, 1981).

Se nos ven las intenciones

Más que pensar en si la evaluación será inicial, formativa o sumativa, según el momento en que sea ubicada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, parece que hay que atender a otros condicionantes.

Estos condicionantes o razonamientos son las intenciones del profesor al aplicar una actividad evaluativa.

| PIENSO QUE LA EDUCACIÓN FÍSICA... | | PIENSO QUE EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA... | |
|---|----|---|----|
| Consideraciones durante la actividad: 12 | | Es un buen profesor: 10 | |
| - Es agradable | 2 | - Se preocupa por nosotros | 1 |
| - Es divertida | 7 | - Nos exige | 2 |
| - Es agotadora | 1 | - Nos ayuda cuando algo no sale | 2 |
| - Es diferente | 2 | - Nos anima | 1 |
| Consideraciones post-actividad: 16 | | - Nos enseña y aprendemos | 2 |
| └ Mejora: 16 | | - Es un buen ejecutante | 2 |
| - La salud | 9 | | |
| - La sensación de bienestar | 1 | | |
| - Estética corporal | 3 | | |
| - Cualidades físicas | 2 | | |
| - Forma física | 1 | | |
| Consideraciones generales: 9 | | Características que muestra en la relación prof./alumn.: 17 | |
| - Reúne todo lo que quiero | 1 | - Simpatía | 11 |
| - Exigencia intelectual: 4 | | - Divertido | 2 |
| - Tiene | 1 | - Paciencia | 1 |
| - No tiene mucha | 1 | - Dureza | 2 |
| - No tiene nada | 2 | - Seriedad | 1 |
| - Es movimiento | 2 | | |
| - Es muy importante | 1 | Comparaciones respecto a experiencias previas: 5 | |
| - Es bonita | 1 | - Positivas: 5 | |
| - Es obligatoria | 1 | - Mucho mejor ahora | 2 |
| - No responde | 1 | - Antes no hacíamos nada | 2 |
| | | - Ahora hacemos más cosas | 1 |
| | | - Negativas: 0 | |
| | | - No responde: 0 | |
| PIENSO QUE ESTE CRÉDITO ME HA SERVIDO PARA... | | PIENSO QUE LAS CUALIDADES FÍSICAS SIRVEN PARA... | |
| Mejorar: 42 | | Mantener y mejorar: 19 | |
| └ Cualidades físicas: 35 | | - Estéticamente | 2 |
| - Velocidad | 9 | - El funcionamiento del cuerpo | 4 |
| - Flexibilidad | 10 | - La salud | 4 |
| - Resistencia | 9 | - Forma física | 7 |
| - Fuerza | 7 | - Todo | 2 |
| - La forma física | 4 | Obtener: 11 | |
| - El funcionamiento del cuerpo | 1 | - Rendimiento deportivo | 4 |
| - Técnicas de ejecución | 2 | - Unos conocimientos | 1 |
| - Todo | 4 | - Mayor facilidad para los movimientos cotidianos | 5 |
| Conocer las cualidades físicas | 1 | - Cualidades para defenderse mejor | 1 |
| Movernos | 2 | - No responde: 2 | |
| Divirtiéndonos | 1 | | |

Cuadro 1. El *network* aplicado a la Educación Física (ejemplo de representación de respuestas de un grupo de 24 alumnos de primero de secundaria)

Todos nos hemos planteado, y nadie lo niega, que una evaluación sumativa nos puede servir perfectamente como evaluación inicial para un nuevo contenido a tratar; o que una evaluación sumativa se convierte en formativa en el momento en que pretende plantear reajustes según la evolución del proceso.

Estos planteamientos nos revelan que debe haber una intencionalidad educativa en la utilización de actividades evaluativas.

Pensemos, pues, que denominaremos el tipo de evaluación que estamos llevando a cabo de forma más precisa, es decir, reflexionando sobre la utilidad con la que la estamos utilizando:

Evaluación diagnóstica o inicial

Es la que utilizaremos cuando queremos tener información sobre las capacidades del alumno antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien, sobre sus ideas previas en los nuevos contenidos.

Noizet y Caverni (1978) piensan que la evaluación diagnóstica puede tomar

un carácter externo al proceso, ya que no pretende modificarlo, sino analizar el punto de partida. Glasser (1981) señala que la evaluación diagnóstica debe considerarse con el fin de facilitar adaptaciones constructivas de los programas educativos a los alumnos. Así, nos aseguramos de que las características del sistema se ajustan a las personas a las que va dirigido.

Este es un punto muy importante en la concepción pedagógica en la que se fundamenta la Reforma Educativa: hay que tener en cuenta las ideas existentes en los alumnos (que siempre las hay), para, a partir de estas, ir construyendo una nueva estructura cognitiva.

Pero no caigamos en el error de pensar que hacemos evaluación inicial cuando nos limitamos a averiguar el nivel de partida de los alumnos y, sin cambiar nada, empezamos el programa tal como lo habíamos previsto antes de las vacaciones. No, evaluar de forma diagnóstica y con intenciones constructivistas significa pensar en cómo debemos actuar, qué debemos variar, qué estrategias deberemos utilizar, qué actividades diseñamos, cómo atender a la diversidad y, en definitiva, cómo adaptaremos los objetivos y contenidos a nuestros alumnos.

La Educación Física, como parte integrante de la educación de todo individuo, evidentemente, corrobora esta idea: son fundamentales las ideas previas de los alumnos, pero no sólo hablamos a nivel conceptual, sino procedural y actitudinal.

Es importante conocer cuáles son las motivaciones de los alumnos respecto del área de la Educación Física, cuáles han sido sus experiencias anteriores, qué piensan de su funcionalidad, qué piensan de su relación con la salud, etc. Estas ideas nos darían una visión de cómo nuestros alumnos ven la Educación Física, hecho que nos brindará un punto de partida (cuadro 1).

A nivel conceptual y actitudinal, el profesor de Educación Física tiene diversos instrumentos, o técnicas a su alcance, como los *networks*, mapas conceptuales (Novak, 1985; Novak y Gowin,

1984), entrevistas, cuestionarios, etc. A nivel motriz-procedimental, existen numerosas pruebas, tests, baterías, etc., para analizar el nivel inicial de los alumnos, y para ver cuáles son, y en qué nivel, las cualidades, habilidades y destrezas que tienen en aquel momento de partida e incluso cómo responden ante los nuevos aprendizajes.

De esta manera, y con el análisis de las informaciones obtenidas, el profesor puede tener una visión de sus alumnos. Debemos tener presente sin embargo el ámbito cognitivo, motriz y afectivo en todo proceso evaluador.

A partir de aquí, se deberán tomar una serie de decisiones, sin la intención de emitir ningún juicio de valor y calificativo, sino conociendo la situación de la que se parte para aprovechar estas ideas y procurar, si es necesario,irlas construyendo, modificando o proponeiendo nuevos conceptos para asociar e ir construyendo nuevas estructuras. A nivel motriz, y no por separado, el constructivismo es un modelo que funciona de la misma manera, es decir, a partir de una habilidad concreta que el alumno domina y utilizándola como idea previa podemos ir construyendo nuevos esquemas motrices.

Por ejemplo, partamos de un niño que sabe hacer correctamente la voltereta hacia adelante (porque así lo hemos constatado), pero no sabe realizarla hacia atrás.

- Puede ser que no sepa cómo se hace la voltereta hacia atrás, ya que nunca lo había hecho en su escuela, ni nunca ha visto a nadie hacerla. Encontramos un problema conceptual, detectado por una simple pregunta, un cuestionario, un juego, etc.
- Puede ser que, a pesar de saber cómo se hace la voltereta hacia atrás, no le salga porque tiene algún error postural, motriz, coordinativo, etc. Para solucionar este problema motriz o procedural debemos aprovechar conectores con los conocimiento ya existentes. Por ejemplo, aconsejémosle que curve la espalda de la misma manera que consideraba

importante hacerlo en la voltereta hacia adelante. Es probable que haga este gesto un poco mejor.

- También podría ser que tuviera miedo porque en la otra escuela un día se hizo daño y desde entonces no ha querido volver a hacerla. La evaluación inicial nos ha de ayudar a detectar estos puntos para actuar en consecuencia, preveyendo, tratando y mimando estos temores, proponeiendo ejercicios con progresiones muy sencillas y seguras hasta que vayan adquiriendo más confianza, etc.

Lo importante de la evaluación inicial desde un punto de vista de enseñanza adaptativa, es que se tengan en cuenta las características individuales de los alumnos. Hay estudios en los que se ha destacado el importante papel de los esquemas de conocimiento previos del alumno de cara al futuro aprendizaje y, sobre todo, de cara a la organización y planificación de la enseñanza (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Driver, 1981, 1982; Messik, 1984).

La intención de que la evaluación sea un elemento educador recae, a nuestro parecer, en que en la evaluación diagnóstica se da una información al alumno sobre su estado y sobre las condiciones iniciales, aspectos que deberá asumir, aceptar y confrontar con los objetivos que se persiguen al acabar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pretende, así, que el alumno se sienta más identificado con el proceso, más motivado e interesado y, en definitiva, pensamos que el hecho de plantearle en estos momentos unos objetivos adecuados, asequibles, que representen sus inquietudes y sean significativos para él, puede suponer mejores resultados del proceso educativo.

Esto sitúa la evaluación inicial en cualquier momento del proceso educativo, ya que la deberemos utilizar siempre que queramos averiguar cuáles son las condiciones con las que partimos: válido para el profesor y, evidentemente, válido y educativo para el mismo alumno.

La evaluación diagnóstica o inicial, entendida con la finalidad de organizar y planificar la enseñanza, tiene su continuidad lógica en la evaluación formativa, que se desarrolla en el proceso educativo.

La evaluación formativa

El término *evaluación formativa* fue introducido por Scriven (1967 b) en un artículo sobre la evaluación de los métodos de enseñanza. Posteriormente, en los trabajos de Bloom y colaboradores (1971) sobre la evaluación y el aprendizaje del alumno, el término “evaluación formativa” ha sido aplicado al procedimiento que utilizaban los profesores para adaptar y adecuar sus actividades, según los progresos y problemas observados en los alumnos. La evaluación formativa se convierte, según Bloom (1968), en una estrategia pedagógica de dominio o aproximación al tratamiento de la diversidad.

Perspectivas de la evaluación formativa

Allal (1979) habla de una evaluación formativa neobehaviorista, formulada por Bloom, Gagné, Glasser y otros. La interpretación de los datos que se obtienen a partir de los instrumentos evaluadores, se realiza desde una referencia criterial, es decir, comparando las realizaciones observadas en el alumno con criterios de realización pre establecidos. Esta operación da lugar, en general, a un perfil de resultados que comporta una apreciación (ha logrado/no ha logrado, suf./insuf.) referente a cada objetivo evaluado. Examinando el perfil de los resultados de los alumnos, se identifican los objetivos que no han sido logrados aún y se intentan apreciar los factores responsables de las realizaciones insuficientes.

En este proceso hay que tener en cuenta las condiciones externas e internas (Gagné, 1970). No obstante, se tiende a dar más importancia a las condiciones externas del aprendizaje y a definir las condiciones internas en términos de consecuencias observables, más que en términos de funcionamiento del alumno ante una tarea de aprendizaje.

En otra visión de carácter cognitivista, que da Allal (1979), inspirada en Piaget y otros trabajos de Bruner, en la interpretación de las informaciones, se atribuye una importancia prioritaria a los datos relativos a los procesos de aprendizaje.

Dicho de otra forma, la interpretación concierne en mayor grado al carácter de la estrategia o procedimiento seguido por el alumno, que en la corrección del resultado al que ha llegado.

Se juzga que el alumno haya adoptado un buen camino, una buena progresión y, por lo tanto, no es tan importante el resultado de aquella tarea como la estrategia utilizada por el alumno.

En todo caso, la evaluación formativa tiene una función y una finalidad que en los dos casos parecen claras, pero no debemos vacilar en afirmar que la Educación Física evalúa y tiene en cuenta, juzga y analiza, tanto el proceso que sigue el alumno como los resultados a los que llega. Se convierten en dos aspectos que deben ser estudiados. No podemos caer en el simplismo erróneo de evaluar solamente por el proceso o por los resultados. Será por el equilibrio de los dos factores y por los criterios de evaluación como sabremos si el alumno se encuentra en vías adecuadas de evolución y progreso, en qué nivel de consecución de los objetivos se encuentra.

Objetivos de la evaluación formativa
La característica fundamental de la evaluación formativa es que permite al profesor ver cómo se va desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los aspectos más logrados y los más problemáticos. Esta información, siguiendo con el espíritu educador de la evaluación, debe ser conocida e intercambiada por el alumno, al cual le aportará información sobre la situación de su progreso en la mejora o el aprendizaje, y el conocimiento de si se está ajustando a las expectativas formuladas inicialmente. Evidentemente, el mismo alumno tendrá su propia opinión.

Por lo tanto, la evaluación formativa, como dicen Miras y Solé (1990), per-

mite una *doble retroalimentación*. De ella se nutren el profesor, el alumno y el proceso educativo en sí, porque si no estamos cayendo en una falacia: las pruebas que intercalamos en las sesiones del proceso, con el nombre de evaluación formativa, no tienen sólo un interés de saber si el alumno ha conseguido, o lo va haciendo, una serie de objetivos: saber qué nivel tiene, poner calificaciones, confeccionar rankings, etc., no.

La intencionalidad de la evaluación formativa será analizar el resultado de estas pruebas evaluativas (de cualquier tipo) con el fin de adecuar la marcha o el decurso del proceso hacia el tratamiento de la diversidad y, por lo tanto, la consecución de los objetivos por parte de todos los alumnos. Adecuar o reajustar las actividades, los ejercicios, los métodos, los recursos, etc., o no, y de qué forma hacerlo, es la tarea a la cual nos debe conducir una evaluación formativa y, a su vez, formadora.

Esto implica aceptar que no todo está dicho desde antes de las vacaciones, cuando nos hemos sentado a diseñar los créditos. Todo no está dicho antes de la práctica, antes de la evaluación inicial, antes de la evaluación formativa: los verdaderos instrumentos manifestadores de la evolución del proceso de E/A. Debemos renunciar también al supuesto de que nuestra instrucción consigue siempre los objetivos.

La evaluación formativa se ajusta particularmente al paradigma de investigación, que considera la enseñanza como un proceso de decisiones que se va poniendo a prueba (Pérez Gómez, 1983; Shavelson y Stern, 1981).

La evaluación formativa no sólo aporta datos sobre el progreso de los alumnos y del proceso, sino que se convierte en un cuestionario sobre la adecuación de los elementos que configuran un currículum.

Renunciando, una vez más, a la temporalidad, una evaluación formativa existe, con un gran sentido, durante el proceso que implica la enseñanza obligatoria en general, o por ciclos y etapas: la evolución de un alumno a



lo largo de la secundaria obligatoria, hacia la consecución de unos objetivos de etapa, supone un continuo cuestionario y reflexionar sobre la pertinencia y la adecuación de las actividades que se van realizando. Existe un planteamiento constante hacia el reajuste de los diversos elementos interactorios del proceso educativo: una regulación pedagógica.

Modalidad de aplicación de la evaluación formativa (Allal, 1979 b)

- Evaluación puntual. Regulación retroactiva.
Después de algunas actividades de enseñanza y aprendizaje se realiza, de forma puntual, una actividad evaluativa (observación, prueba, test, examen, control, etc.) para comprobar qué objetivos se han logrado y cuáles no. Después, hay que buscar unas actividades de mejora, de recuperación, de refuerzo, en definitiva, de reajuste, para volver a comprobar, después, la consecución de los objetivos.
- Regulación proactiva.
Después de una regulación reactiva, se plantean actividades sobre los mismos objetivos, pero bajo nuevos planteamientos y en un nuevo contexto.

• Regulación interactiva.

Evaluación con carácter continuo. Supone la interacción de la evaluación formativa con las actividades de enseñanza-aprendizaje: diagnóstico y orientación individualista durante el aprendizaje.

En el aprendizaje, debe haber interacción: profesor y alumno/s; alumno y alumno/s; alumno/s y material didáctico.

• Modalidades mixtas.

Alternan las evaluaciones puntuales con períodos mixtos, así como períodos de actividades de mejora y su simultaneidad.

Evaluación sumativa

Al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, con independencia de su extensión o duración temporal (desde una sesión, pasando por una unidad didáctica, un crédito, un ciclo, una etapa, etc.), cuando se realiza una actividad evaluativa con la intencionalidad de reunir la observación del nivel de consecución de los objetivos y determinar el grado de dominio del alumno en un área de aprendizaje, nos encontramos con la evaluación sumativa.

Hablaremos de evaluación sumativa, pues, siempre que queramos ver, al final

de un proceso de E/A, si hemos logrado los objetivos previstos.

Lo que caracteriza la evaluación sumativa con carácter final es la finalidad de proporcionar un balance del aprendizaje del alumno.

A la hora de diseñar pruebas o actividades evaluativas, hay que tener en cuenta, sin ninguna duda, los objetivos que se pretendían lograr. Habrá que adecuar los instrumentos evaluadores a las características de los objetivos, los cuales deberán haber sido bien definidos, de forma observable, y con las circunstancias en las que se preveía su aparición, para determinar su consecución. Una vez hemos decidido los instrumentos que utilizaremos, deberemos precisar los aspectos cualitativos y cuantitativos que se tendrán en cuenta en su medición.

Cuanto más grande sea la proximidad o la similitud entre la situación de ejecución estipulada en el objetivo, mayor será la validez de las pruebas construidas. Finalmente, hay que fijar unos criterios de ejecución aceptables (Miras y Solé, 1990).

En el terreno cognitivo, esto es un poco diferente. Habrá que buscar instrumentos que nos permitan llegar al conocimiento del alumno (*networks*, mapas conceptuales, tests, pruebas teóricas, entrevistas, etc.).

Pero en Educación Física siempre ha habido diversidad en este punto: ¿hay que evaluar conceptos? Evidentemente, sí. Pero no debemos caer en la imitación de aquellas áreas en las que se dan unas sesiones teóricas magistrales, conceptos sobre teoría del entrenamiento absolutamente complejos, nociones de nutrición, reglamentos, etc. Nuestros alumnos de secundaria, de bachillerato o de módulos profesionales, no están estudiando en el INEF. Evidentemente, los conceptos son importantes, pero unos contenidos adecuados y propios para su educación física, que surgen a partir de la misma práctica y vivencia.

Será más significativo para el alumno darse cuenta de que siempre está saltando con el mismo pie; que si da vuel-

tas al martillo, este va más lejos; que si consigue hacer un gesto concreto, engaña al defensor; que cuando corre mucho se cansa; que puede manifestar alegría o tristeza con su cuerpo; que puede mejorar el rendimiento con el transcurso de las sesiones, etc. Y así estará adquiriendo una serie de conceptos importantes para él que nacen de la forma que es específica de la Educación Física: mediante la práctica y el movimiento corporal.

El profesor deberá ser capaz de organizar los ejercicios y los contenidos de forma que el alumno pueda ir experimentando, interiorizando su práctica, y aprendiendo unos conceptos con unos procedimientos específicos de nuestra área y, evidentemente, con retroalimentación y reflexiones formativas. Queda explícito, de forma suficientemente clara, que no podemos separar los contenidos conceptuales de los procedimentales y actitudinales. Será en la práctica donde todos estos se verán ligados, y donde el profesor deberá tener la capacidad de haberlos previsto en forma de objetivos terminales y didácticos.

Serán, pues, estos objetivos los que deberemos tener en cuenta a la hora de evaluar y de escoger las actividades evaluativas.

Se acaba un proceso de E/A y habrá que encontrar los instrumentos que nos ayuden a valorar todo lo que se ha logrado hasta ese momento, con unos criterios preestablecidos, con una toma de decisiones final y una emisión de un juicio de valor expresado en forma de calificación.

La calificación

Hasta ahora, la calificación escolar es una cifra o una letra que tiene como misión expresar el nivel con el que un alumno ha logrado una serie de objetivos, en una área determinada.

Los criterios que se adoptan como referentes de la evaluación han de traducir los rasgos de una educación institucionalizada, intencional, social y sociabilizadora, mediante la cual se pretende

formar personas activas para la misma sociedad. Con este motivo, habrá que seguir haciendo la clásica distinción entre objetivos pedagógicos (que rigen la acción educativa) y objetivos sociales (Reuchlin, 1984; Noizet y Caverni, 1978).

Según Robert L. Ebel (1978), es útil desde el punto de vista educacional determinar e informar de manera periódica sobre el nivel de resolución del alumno. Ignorar las diferencias en la consecución de los objetivos o retener información sobre ellos ocultándola a las personas más interesadas —los alumnos y los padres— no soluciona, en realidad, ningún problema y a la larga no ayuda a nadie. Necesitamos conocer en qué medida nuestros esfuerzos tienen éxito y en qué aspectos necesitan ser modificados.

Pero, ¿hay que plantearse, ahora, qué significado tiene en realidad una calificación simbólica? ¿Qué significa realmente un “bien” en Educación Física en el primer crédito del segundo curso, o un “bien” en un crédito variable de álgebra del mismo curso? Estos resultados no dan casi ningún tipo de información, pero tienen un significado relativo (Ebel, 1978), ya que expresan una comparación entre los compañeros de clase.

El cuerpo de profesores de un centro de enseñanza no se preocupa en definir las calificaciones con claridad ni de supervisar el uso del sistema utilizado, como para mantener el significado definido. En otros casos, por razones diversas, los profesores no se nutren de datos suficientemente fiables sobre el nivel de consecución de los alumnos, como para que las calificaciones tengan una precisión razonable. Pero el remedio lógico para estas deficiencias es corregirlas, no abolir las calificaciones.

¿No hablábamos de una evaluación formadora? ¿La calificación es educadora y constructivista para nuestros alumnos? ¿Es alguna vez elemento premiador o sancionador? ¿Es instrumento disciplinario para algunos profesores? ¿Da suficiente información para explicar, razonar, justificar, orientar y educar a su destinatario? Normalmente, no.

Habría que plantarse que todo este desorden tuviera un aspecto educativo, que las calificaciones no fuesen sorpresas dramáticas de última hora, sino manifestaciones reales y fiables de la realidad.

La evaluación dialogante: una propuesta formadora

La evaluación forma parte del proceso de E/A y tiene como principal función pedagógica el hecho de ver en qué medida una persona está logrando una serie de objetivos a lo largo de este proceso. Para lograrlo, se organizan una serie de actividades evaluativas, se establecen criterios, se forman juicios de valor y se toman una serie de decisiones: ya sean adecuar los objetivos, los contenidos, las estrategias, los recursos, etc., para volver a enfocar el proceso educativo hacia la consecución de aquellas metas que no se hayan alcanzado.

Pero sabemos que si el alumno se hace participante activo de su propia educación conociendo el estado en el que se encuentra, los objetivos hacia dónde parece razonable dirigirse, los ejercicios y las actividades que se irán realizando, las características del área, los criterios de evaluación, y si todo esto no es un monólogo, y le supone una significación, tanto lógica como psicológica, y se le van construyendo estructuras de conocimiento sobre las ideas y habilidades anteriores, parece que nos encontramos en la perspectiva actual de la concepción del aprendizaje.

Muchas veces, erróneamente, el alumno conoce su nivel de resolución, en el momento de la calificación final. La evaluación inicial y formativa puede haber sido enriquecedora para el profesor, para ir haciendo los ajustes y las valoraciones pertinentes, pero ha sido poco educativa para el alumno. No ha habido retroalimentación, ni sensación de pertenecer a un proceso propio donde él es el protagonista.

| Apellido | Nombre | | | | | | | | | | |
|---|---------------------|---|----------------------|---|---|---|---------------------|---|---|---|---|
| Curso | Bloque de contenido | | | | | | | | | | |
| Curso académico | | | | | | | | | | | |
| EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA - HSD | | | | | | | | | | | |
| Objetivos didácticos | Evaluación inicial | | Evaluación formativa | | | | Evaluación sumativa | | | | |
| | Fecha | P | A | P | A | P | A | P | A | P | A |
| | | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ |

| | | | | | | | | | | |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Demostrar | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ |
| 2. Ejecutar | ⊗ | ⊗ | = | ⊗ | | | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ |
| 3. Identificar | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ? | ⊗ | ⊗ | ⊗ |
| 4. Reconocer | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ? | ⊗ | ? | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ |
| 5. Utilizar | ⊗ | ⊗ | = | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ |
| 6. Apreciar | ⊗ | ⊗ | | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|---|--------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Simbología | Observaciones | | | | | | | | | | | | |
| ○ Conseguido ⊗ No conseguido | ⊗ A medio camino ⊗ Progresamos mucho | ⊗ Vamos mejorando = Estamos igual | ⊗ Vamos empeorando ? Hay que hacer un replanteamiento Hablemos | | | | | | | | | | |
| Calificación | | | | | | | | | | | | | |

Cuadro 2. Hoja de seguimiento dialogante (HSD)

Pensemos que una mayor aportación de información al alumno sobre las condiciones y el estadio en los que se encuentra, así como reconducciones y refuerzos, son instrumentos de motivación para ajustar y llevar al alumno hacia aquellos objetivos que previamente han sido asumidos bilateralmente.

Un sistema que nosotros utilizamos para realizar este intercambio de impresiones y de informaciones es la entrevista personal. No obstante, normalmente el profesor no dispone del tiempo necesario para atender esta necesidad mutua de compartir la educación.

Hay que facilitar al profesor instrumentos para favorecer la evaluación. Pero no me estoy refiriendo al hecho de buscar baterías, pruebas y tests sofisticados (ver artículos de J. Mateo,

1991, en la misma revista), sino al hecho de que después de la aplicación de los criterios y una vez emitido el juicio de valor se transmita al alumno para que le resulte formativo. Quizás, recibir del mismo alumno sus propias valoraciones y juicios sobre los mismos conceptos de su educación. Sin embargo, si no intentamos simplificarlo quedará como una utopía educativa más.

La propuesta aplicativa de esta evaluación dialogante, en Educación Física y transferible a cualquier área, se traduce en la confección de una *hoja de seguimiento dialogante* (HSD), en la que se expresen los objetivos didácticos del crédito o de la unidad evaluable (bloques de contenidos o, simplemente, contenidos), en términos asequibles para los destinatarios. (Tam-

bien caben planteamientos a nivel de curso, ciclo y etapa.)

Habrá que definir (cuadro 2) y formular los objetivos didácticos más importantes y hacer un listado de los mismos. Este listado quedará en la parte izquierda de la HSD. En la hoja, también figurará el momento de la evaluación (parte superior). En la intersección de las dos variables se expresará el grado de consecución del mismo y su evolución, todo esto con una simbología sencilla.

Evidentemente, en esta HSD cabría más información: cómo destacar una breve orientación para conseguir aquellos objetivos más retrasados, o manifestar los principales errores, etc. Pero este primer modelo de la HSD pretende abrir camino hacia una reflexión particular a cada profesor, para la confección de

su propia HSD, con sus propios criterios y contextualización.

Cuando el alumno recibe la HSD rellena también la intersección, utilizando la misma simbología y el espacio reservado, según su criterio. Así, conocerá el papel del profesor y deberá reflexionar sobre su marcha, apropiándose más de su propia educación. (Podría ser que el profesor decidiera que fuese el alumno quien primero reflexionase y se auto-evaluase.) Esta HSD volverá a las manos del profesor, el cual, con la evaluación del alumno, podrá precisar más en sus decisiones.

La HSD que presentamos en este artículo es una propuesta a la evaluación en general, un instrumento fundamentado en las teorías constructivistas que, como dicen Stufflebeam y Shinkfield (1985), "en base al conocimiento de un amplio espectro de técnicas evaluativas adecuadas, el evaluador ha de saber cómo y cuándo aplicarlas, en función de la situación concreta y de los objetivos particulares de la evaluación en cuestión", y confeccionar, a partir de aquí, el Tercer Nivel de Concreción.

Conclusiones

En la Reforma, evaluar áreas como la Educación Física implica revisar las estructuras evaluativas y los criterios utilizados hasta la actualidad.

La concepción constructivista de la educación como aquel proceso formador a partir de unos conocimientos previos, centra sus esfuerzos en el logro de unos objetivos generales a lo largo de una etapa (primaria, secundaria, bachillerato o módulos profesionales), y, por lo tanto, en la consecución de unos objetivos intermedios o específicos en diferentes bloques de contenidos, créditos, unidades didácticas, cursos o ciclos. Esta estructura obliga al profesor a hacer unos planteamientos curriculares de carácter progresivo, metodoló-

gico e individualista, donde el alumno participa, de forma activa y significativa, en su proceso de aprendizaje.

Hay que buscar, pues, fórmulas y actividades evaluadoras que informen a los profesores, a los padres y a los alumnos del camino que se está llevando a cabo, de las trayectorias que se van siguiendo, a partir de una realidad concreta y hacia aquellos objetivos pre establecidos.

La necesidad de adaptar y ajustar continuamente los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje a la diversidad de los alumnos quiere ser el sentido de esta evaluación, una evaluación que, a su vez, pretende ser *formativa y formadora*.

Bibliografía

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