

# *Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica*

**Víctor Manuel López Pastor**

*E.U. Magisterio de Segovia*

## **Palabras clave**

evaluación en Educación Física; racionalidad curricular; revisión crítica; evaluación y reforma; evaluación formativa

## **Abstract**

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

## **Resumen**

En este documento realizamos un breve repaso a la temática de la evaluación en EF, como paso previo para realizar una propuesta y presentar algunos de los resultados más generales de su puesta en práctica por un grupo numeroso de profesores de EF a lo largo de los últimos seis cursos. Comenzamos explicando la evolución del grupo de trabajo, y las razones que nos llevan a esforzarnos por buscar sistemas e instrumentos de evaluación en EF más formativos. En el segundo apartado realizamos una serie de reflexiones sobre la temática de la evaluación, relacionándola con marcos de pensamiento y racionalidad más amplios, que nos ayudan a comprenderla mejor. En el tercero desarrollamos una serie de críticas y reflexiones sobre los modelos de evaluación dominantes en EF. Por último, en el cuarto apartado realizamos una propuesta sobre posibles líneas de trabajo y actuación a la hora de buscar una evaluación formativa en EF, y presentamos un breve análisis de los resultados más generales de los sistemas e instrumentos de evaluación contrastados en la práctica.

## ***En busca de una evaluación formativa en educación física: El inicio de la experiencia y la evolución del grupo***

Durante los últimos siete años un grupo de profesores de Educación Física (EF) de los distintos niveles del sistema educativo venimos estudiando la temática de la evaluación en la enseñanza de la EF. Algunas de las grandes finalidades que han guiado nuestro trabajo en estos años han sido las siguientes:

- Conocer, analizar y reflexionar sobre los planteamientos existentes actualmente sobre evaluación en Educación Física.
- Explicitar los paradigmas y planteamientos físico-motrices y pedagógicos que subyacen bajo cada sistema de evaluación en EF.
- Realizar un análisis crítico de las alternativas que emergen, y buscar, diseñar y comprobar, sistemas e instrumentos de evaluación

en EF que se adapten a nuestros planteamientos y convicciones educativas.

Esta historia comenzó cuando accedimos por primera vez a un puesto de trabajo como profesores de EF y llegó el momento de poner en práctica nuestras ideas sobre la evaluación. Durante nuestros últimos años de Formación Inicial (FI) cada vez estábamos más convencidos de que los sistemas más habituales y predominantes en EF en secundaria (1) no nos convencían, por parecernos claramente ilógicos, injustos y poco educativos (2). En aquellos momentos *teníamos claro lo que NO queríamos hacer* (y esto era ya un gran paso); lo que faltaba era comenzar a *descubrir, estudiar, analizar y aclarar QUÉ HACER* (o sea, cómo evaluar, y sobre todo *POR QUÉ, y PARA QUÉ hacerlo así*). Desde entonces, y a lo largo de estos seis años, hemos analizado y debatido las propuestas existentes, reafirmando en la idea de que muchas de ellas no coincidían con nuestros planteamientos educativos (al igual que muchas de las prácticas más habituales y extendidas).

El siguiente y obligado paso era la búsqueda, diseño y puesta en práctica de sistemas más acordes con dichos planteamientos. Pretendíamos desarrollar sistemas e instrumentos de evaluación que fueran eminentemente formativos, de modo que fueran útiles al alumnado y al profesorado, así como para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje puestos en marcha.

Aquel curso pusimos en funcionamiento un sistema de *Evaluación Compartida* profesor-alumno, basado fundamentalmente en los informes de autoevaluación del alumnado sobre todo el proceso seguido (uno cada trimestre más uno anual) y las entrevistas personales profesor-alumno (3). Pueden encontrarse presentaciones y análisis de estas experiencias en López y Jiménez (1994), López (1998) y López y otros (1999). Desde entonces hemos continuado esta dinámica cíclica de búsqueda, estudio, diseño y contrastación (puesta en práctica, análisis y perfeccionamiento (López, 1999)

### **Algunas consideraciones sobre la evaluación en Educación Física**

Con el tiempo hemos ido aprendiendo y comprobando que las prácticas de evaluación suelen obedecer a estructuras de pensamiento y racionalidad curricular más amplias, de modo que tras los tipos de evaluación subyacen diferentes formas de entender la Educación Física y la Escuela. En este apartado analizamos brevemente estas relaciones entre evaluación y racionalidad curricular; para después optar por una de ellas, y elaborar una serie de propuestas de sistemas e instrumentos de evaluación acordes con dicha opción.

#### **La evaluación como encrucijada didáctica**

Después de estos años de trabajo compartido, estamos cada vez más convencidos de que la evaluación constituye uno de los elementos más importantes y controvertidos de la Educación (y esto

mismo también se cumple en nuestra área curricular); una especie de "*Encrucijada Didáctica*" que afecta, condiciona y refleja el resto de aspectos didácticos que aparecen en cualquier proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología, actividades, temporalización, recursos...); hasta el punto de que en muchas prácticas educativas suele ser cierta la frase: "*dime como evalúas y te diré como enseñas*". En lo que respecta a nuestra área curricular (EF) esta deducción no es tan sencilla, debido a una incoherencia curricular que aún continúa siendo demasiado habitual: en muchos casos nuestras evaluaciones poco o nada tienen que ver con lo trabajado (¿enseñado?).

Estamos convencidos de que en estos momentos urge clarificar el papel que juega la evaluación en la búsqueda de verdaderas alternativas en la enseñanza de la EF. La búsqueda de coherencia entre nuestras finalidades educativas, nuestras prácticas de enseñanza y nuestros sistemas de evaluación pueden facilitarnos la compleja tarea de avanzar hacia enfoques verdaderamente educativos en nuestra materia; especialmente en unos tiempos en que bajo los presuntos ropajes de Reforma se reproducen (en muchos casos) los mismos modelos técnicos y de rendimiento de las últimas décadas. Esa es precisamente nuestra actual preocupación y temática de trabajo; por ello vamos a intentar transmitir esa preocupación, y ese enfoque, sobre el complejo e interesante tema de la evaluación en educación (y en nuestro caso en EF). Entendemos que reflexionar y discutir sobre el tema constituye, sin duda, un buen punto de partida en la búsqueda de procedimientos evaluativos más formativos (y más adecuados a nuestros planteamientos de enseñanza de la EF).

#### **Evaluación, enfoques curriculares y marcos de racionalidad en la enseñanza de la Educación Física**

Los modelos y discursos existentes de Evaluación en Educación Física (así como otros ámbitos de su Enseñanza) no constituyen entes aislados ni separados, como a veces puede parecer, sino que obedecen a una misma Racionalidad Curricular, en la cual se apoyan y adquieren sentido. Por ello comenzamos explicando como diferenciamos entre Racionalidad Técnica (o *instrumental*, o *centrada en los medios*) y Racionalidad Práctica (o *ética*, o *centrada en los valores*); y como cada una de ellas da lugar a planteamientos y prácticas de Evaluación y Enseñanza de la Educación Física marcadamente diferentes (si no opuestas), dado que están basadas en planteamientos ideológicos y profesionales muy distanciados. Para realizar dicha explicación me apoyaré en la tabla I.

Tal como estamos explicando, la Evaluación forma parte de marcos conceptuales más amplios; no sólo en lo que se refiere al modelo de Educación Física en que se apoya (*Discursos de Rendimiento* vs. *Discursos Educativos* y de *Participación*), sino también en el tipo de currículum ("*Programación por Objetivos*" vs. "*Currículum como Proyecto y Proceso*"), y de planteamiento educativo (*Educación "democrática", "comprensiva", "activa"...* vs. "*Educación transmisora, bancaria, instructora, reproductora...*").

RACIONALIDAD CURRICULAR TÉCNICA	RACIONALIDAD CURRICULAR PRÁCTICA
RACIONALIDAD INSTRUMENTAL Centrada en los medios	RACIONALIDAD ÉTICA centrada en los valores
PROGRAMACIÓN POR OBJETIVOS	CURRÍCULUM COMO PROYECTO Y PROCESO
CURRÍCULUM TÉCNICO Y EVALUACIÓN: La evaluación como medición, control, calificación y poder.	CURRÍCULUM PRÁCTICO Y EVALUACIÓN: Evaluación como diálogo, comprensión y mejora.

Tabla 1. Racionalidad, currículum y educación.

Esta es una cuestión aparentemente compleja, pero que debe ser clarificada con la mayor urgencia; pues sólo comprendiendo correctamente dichos marcos de pensamiento podremos analizar, cuestionar y modificar las prácticas de evaluación y enseñanza de la EF que no se adecuen a nuestros planteamientos educativos. Esperamos que las siguientes explicaciones y las dos tablas presentadas (1 y 2) sean de utilidad en este sentido (4).

En la tabla 1 explicamos como el asumir y defender presupuestos de racionalidad técnica o de racionalidad práctica supone ir tomando opción por uno de los dos tipos de racionalidad en *los diferentes aspectos (y niveles) didácticos: forma de entender el Currículum (por objetivos vs como proyecto y proceso), la Evaluación (como medición, control, calificación y poder vs procesos de diálogo, comprensión y mejora)*, etc...

En la tabla 2 explicamos como tras el falso debate que aparece en la mayoría de las publicaciones sobre evaluación en Ed. Física (evaluación objetiva vs. evaluación subjetiva), lo que subyace es un aparente enfrentamiento (o debate o dilema) entre la metodología (cuantitativa vs cualitativa) y, en un nivel aún más profundo un enfrentamiento entre formas de entender la enseñanza de la EF (rendimiento vs educación y participación), entre concepciones curriculares (programación por objetivos versus currículum como proyecto y proceso; y planteamientos de racionalidad (técnica vs. práctica).

### ***Las (oscuras) funciones de la evaluación en educación y la dificultad de llevar a cabo cambios educativos reales***

Es importante tener en cuenta como desde planteamientos de Racionalidad Técnica la evaluación cumple *funciones de medición, control, calificación y poder*. En la práctica escolar la "evaluación" suele ser sinónimo de "medición" (evaluación = medición) y de "calificación" (evaluación = calificación). Esto es, reducimos todo el proceso evaluador a una simple medición con el único fin de dar una calificación. De hecho, en la inmensa mayoría de las ocasiones que los docentes hablan de "evaluación" a lo que se están refiriendo realmente es a la "calificación". Las otras dos

funciones (aun más "oscuras") de la evaluación en el aula se refieren a su utilización como control del alumnado y de poder sobre el mismo, especialmente en los casos en que la única autoridad del profesor proviene de esta utilización del poder que posee la calificación (5).

A poco que reflexionemos sobre las prácticas evaluativas más extendidas y cotidianas en los centros educativos nos daremos cuenta que estos usos y funciones se reproducen una y otra vez, hasta tal punto que forman parte de la cultura profesional y son muy pocos los que se plantean que se puedan hacer las cosas de otra manera (y menos aún los que lo hacen, o al menos se esfuerzan en intentarlo). Si observamos y analizamos las prácticas evaluativas en las tres grandes etapas de todo sistema educativo (Primaria, Secundaria (incluida FP) y Universidad), puede apreciarse como este tipo de evaluación se va aposentando cada vez con mayor fuerza según cambiamos de etapa; de modo que se va haciendo cada vez más complicado no sólo el pensar de manera distinta, sino todo intento de avanzar en la práctica cotidiana hacia planteamientos más lógicos y educativos. Por eso es importante clarificar que desde planteamientos de Racionalidad Práctica, la evaluación debería entenderse como *un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (ver Santos Guerra, 1993).

Esta afirmación encierra varios conceptos que vamos a intentar explicar brevemente. El primero es entender la evaluación como un proceso en vez de como un simple resultado. El segundo es que la evaluación debe ser un proceso de diálogo entre todos los implicados, y no la simple aplicación de unos exámenes, pruebas o tests sobre el alumnado. El tercero y el cuarto son que dicho proceso busca la comprensión de lo que está ocurriendo, como paso previo y necesario para poder mejorarlo.

También es importante tener siempre presente que a pesar de que estos conceptos (o similares) pueden encontrarse en la mayor parte de los discursos que se hacen sobre evaluación (así como en los diseños curriculares y programas), es enormemente complicado ponerlos en práctica, pues supone luchar contra una cultura escolar y una inercia poderosamente asentadas. Las dificultades del cambio y las resistencias con que suele encontrarse el profesorado que intenta poner en práctica otro tipo de evaluación, suelen ser de tres tipos:

- Las propias. Las que provienen de nuestra experiencia y de los modelos de pensamiento que asumimos y reproducimos de forma automática e inconsciente.
- Las de nuestros compañeros; los de área y los de centro.
- Las de nuestros alumnos y sus familiares.

Por último, y en relación con lo dicho en este apartado, una de las características de la evaluación en EF que hemos comprobado con el paso del tiempo, es que *las claves no están tanto en los instrumentos de evaluación propiamente dichos, sino en los planteamientos de uso y práctica evaluativa. Esto es, más que en el cómo, están en el por qué, para qué y para quién.*

## Sobre los sistemas predominantes de evaluación en Educación Física

### La utilización de los tests de Condición Física y Habilidad Motriz como sistema habitual de evaluación-calificación

La rápida aceptación de un currículo por objetivos lleva asociada la interpretación de la evaluación como sinónimo (o cuasi-sinónimo) de medición (en busca de una máxima objetividad) y de comprobación de logros objetivos. Al igual que en otros ámbitos educativos, el planteamiento de un currículum técnico en el área de la EF ejerce una influencia concreta sobre el contenido y la pedagogía de la misma, enfatizándose la enseñanza de aquellas actividades cuya "performance" es fácil de medir, así como la cuantificación de su ejecución y desarrollo (Kirk, 1990; 128).

Este problema (aún muy actual) de entender la evaluación de la EF como sinónimo de medición, se remonta a los años cincuenta. Blázquez (1993: 67) explica como la psicometría sirve de modelo para inspirar los criterios de la evaluación en Educación Física, de forma que surgen y se fomentan los tests como uno de los procedimientos más adecuados para obtener información; y como dicha forma de proceder, que se ubica en torno a los años 50-60, se prolonga hasta nuestros días.

El siguiente paso, dentro de esta línea de pensamiento, es la reducción de la evaluación en Educación Física a la aplicación de tests de condición física, y habilidades motrices (Litwin y Fernández, 1982), dado que es lo fácilmente medible y objetivable. Esta realidad evaluativa guarda cierta lógica interna con los modelos en que se apoya, puesto que los deportes, y más particularmente las actividades físicas competitivas, se han preocupado siempre por cómputos y medidas (Pineau, 1992).

### Sobre su origen

La mayor parte de los tests aplicados en la EF Escolar provienen de dos grandes campos del conocimiento, ambos muy cercanos a las ciencias biomédicas (sobre todo de los marcos de pensamiento y racionalidad que hay tras su aplicación): el rendimiento deportivo y la antropometría.

Por una parte, la mayoría de los tests físico-motrices provienen del mundo deportivo; más concretamente del mundo de la alta competición y el máximo rendimiento deportivo. Por ello, en una EF planteada como disciplina con prácticas y competencias deportivas, la noción de rendimiento se identifica más o menos conscientemente con la idea de resultados y marcas en unas pruebas determinadas. Esta aplicación y paralelismo es, en cierto modo, lógica, dado que durante mucho tiempo una de las principales finalidades de la EF escolar era la detección y selección de talentos deportivos. Por otro lado, la aplicación sistemática de pruebas y tests físicos proviene de la antropometría, del interés por la obtención de datos antropométricos de las diferentes poblaciones, y su variación a través del tiempo (tanto intra como inter-cohortes), fundamentalmente con fines médicos y científicos.



Tabla 2 - Evaluación y Educación Física. Sus niveles dicotómicos.

### Algunas críticas

Es importante tener presente que este sistema de evaluación proviene del modelo curricular por objetivos. Un enfoque centrado en la conducta del alumno, y claramente vinculado con una preocupación por medir su rendimiento, el cual se considera como indicador de efectividad de la enseñanza y la calidad de un programa educativo (Kirk, 1990; 123).

A partir de esta consideración previa analizo brevemente algunos de los efectos de la aplicación evaluativa de este enfoque curricular en la EFE.

■ **Algunas críticas encontradas en la bibliografía sobre la utilización de tests de condición física como sistema evaluador en EF.** En este apartado recojo las críticas realizadas por otros autores sobre la utilización de estos sistemas de evaluación en EF.

- La utilización de tests de condición física para medir la salud en programas de EF y salud ha sido criticado por numerosos autores; una recopilación puede encontrarse en Devís y Peiró (1992:33-35; 1993:64-66); dentro de la cual puede encontrarse una interesante relación de los problemas que genera la realización de este tipo de evaluación en programas de ejercicio físico y salud (Seefeldt y Vogel, 1989).

- En Arnold (1991:177) podemos encontrar algunas de las deficiencias específicas de los tests referidos a la norma, cuando se utilizan en la escuela:

- No revelan que conocimiento o destrezas se han logrado en una determinada actividad, un curso o una unidad de trabajo.
- Rara vez proporcionan un diagnóstico adecuado, que sea útil al profesor o al alumno, de las dificultades o los fallos en el aprendizaje.
- Fomentan el espíritu competitivo.

- Por último, pueden encontrarse seis aspectos que Blázquez (1994a: 173-174) recoge sobre la crítica a los tests tradicionales:

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

► Confunden la capacidad medida por un test concreto, con las capacidades potenciales y reales de un individuo.

► Descuidan la eficacia motriz funcional.

► Pretenden llegar a una puntuación final justificada que globalice los resultados del sujeto. Están más centrados en los productos finales que en los procesos seguidos.

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

► Desembocan en un parcelamiento de la motricidad; resumen la complejidad de la conducta motora a un mosaico de factores.

■ **Se produce un grave reduccionismo en cuanto a las finalidades de la E.F.** La asunción de este enfoque evaluativo supone (e impone) la cuasi reducción de la Educación Física al entrenamiento de la Condición Física y la ejecución de determinadas Habilidades Motrices. Así mismo, reduce las posibles finalidades de la EFE al logro de objetivos operativos conductuales parciales y analíticos (de modo que puedan ser objeto de medición), imposibilitando el logro de objetivos más complejos, genéricos y formativos.

■ **Se superficializa el aprendizaje.** Bajo este enfoque sólo se evalúan, y por tanto sólo se enseñan, los objetivos y los contenidos más simples, fáciles y triviales, ya que los tests e instrumentos de evaluación denominados "objetivos", y las situaciones de evaluación denominadas "experimentales", sólo miden (¿evalúan?) los niveles de práctica (¿aprendizaje?) más básicos y simples. Las fases más complejas y "ricas" del gesto motor (percepción y decisión) se obvian (por no hablar de todas las características personales, afectivas, sociales y contextuales que se hallan imbricadas), dada la imposibilidad, o sería dificultad, de "medirlas cuantitativamente". Cómo no pueden medirse (¿evaluarse?), no figuran en los objetivos educativos y, por tanto, tampoco pueden enseñarse. En el caso de que se pretenda llevar a cabo una evaluación cuantitativa de las mismas, se convierte

en un proceso tan extraordinariamente dificultoso y analítico, que acaba careciendo de sentido.

■ **Su utilización es meramente calificadora.** En la mayoría de los casos, estos sistemas de evaluación se utilizan para calificar numéricamente. No hay ninguna (o muy escasa) intencionalidad educativa ni formativa. Se recurre a él cuando se hace necesario emitir una calificación (incluso aunque no se corresponda con los objetivos y contenidos desarrollados) porque es lo fácil y cómodo; también porque posee un aura de neutralidad y solución técnica que evita cualquier tipo de reclamación o implicación personal. También aquí puede observarse la aplicación del ámbito de lo deportivo a la EFE, puesto que a la hora de la evaluación (calificación) el profesor (entrenador) desempeña funciones de juez deportivo. Estas funciones son: medir, cronometrar y tabular resultados (6).

■ **Sobre la acientificidad del proceso y su imposibilidad de aplicación sobre objetivos complejos.** Una de las críticas más claras que pueden hacerse a muchas de las pruebas y tests físicos que se aplican actualmente es su acientificidad, su incumplimiento de los criterios de verdad por que se rigen (validez interna y externa, fiabilidad y objetividad), incluso con las finalidades de rendimiento y selección deportiva a que dicen servir (7).

Otra de las críticas más evidentes es la reconocida dificultad de "objetivizar" la evaluación de la mayoría de las habilidades motrices y deportivas; lo cual ha conducido al desarrollo de la metodología científica de la observación sistemática. Su desarrollo, reconocimiento y aceptación como método "científico" en la investigación (y evaluación) de la EF se debe principalmente a Pierón (1985, 1988, 1992). El mayor problema que posee como sistema de evaluación en la enseñanza de la EF es que no es compatible con las tareas docentes (evaluar siguiendo esta metodología requiere una atención absoluta durante el desarrollo de la sesión, por lo que el profesor no podría dedicarse a la enseñanza).

■ **La evaluación y la búsqueda de estatus en EF.**

Quizás llevados por un cierto complejo de inferioridad, los profesionales de la EF han creído ver en la cuantificación y objetivación de los niveles de habilidad una forma de equipararse al resto de las materias, motivo por el que en algunos casos se han producido consecuencias más negativas que positivas. (Blázquez, 1990:7)

Uno de los argumentos más esgrimidos por un gran número de profesionales a la hora de justificar la utilización de estos sistemas de evaluación en EF, es precisamente esa magia de lo numérico, ese halo de cientificidad y rigor que parece aportar la utilización de la cuantificación y la presunta "objetividad" de unas pruebas, sin entrar a considerar si su utilización es la más adecuada y coherente, educativamente hablando.

Pero incluso si así fuera, los sistemas de evaluación predominantes en EF continúan mostrando una fuerte y grave incoherencia respecto a las asignaturas de mayor estatus académico con que se quiere igualar. La razón es que la medición de la condición física guarda un estrecho paralelismo con la psicometría (medición de factores de inteligencia numérica, verbal, espacial...); mientras que las áreas curriculares no miden esos tipos de "aptitudes", por muy "objetivas" que sean las pruebas que empleen, sino que examinan sobre los contenidos impartidos, sobre los aprendizajes que han tenido lugar (importante detalle este que no solemos tener demasiado en cuenta en EF).

Otra de las estrategias más utilizadas en esa búsqueda de estatus académico es la realización de exámenes teóricos; especialmente desde que marco curricular de la Reforma recupera los tres tipos de contenidos para todas las áreas. En este sentido, habría que plantearse muy seriamente ¿hasta que punto se evalúa la comprensión y el conocimiento práctico que esos alumnos poseen sobre dichos métodos, o más bien lo evaluado es su capacidad memorística y teórica para retener y reproducir unos conceptos? (8) Además, al intentar evaluar de forma analítica y "objetiva" un nivel de aprendizaje más complejo que la

mera ejecución motriz, se generan situaciones didácticas muy alejadas de los principios pedagógicos más básicos de esta área curricular. Se rompe con el planteamiento de la EF como una asignatura fundamentalmente práctica y experiencial, que relacione e imbrique teoría y práctica (MEC, 1992).

Al igual que Kirk (1990;78) considero que el estatus de la asignatura crecerá por la calidad educativa de su práctica y las convicciones y calidad pedagógica de su profesorado, y no mediante la implantación de exámenes y de contenidos añadidos (que suele ser conocimiento "científico" biomédico y/o reglamentación deportiva).

■ **La adecuación entre la finalidad de la EF y los instrumentos de evaluación utilizados.** Esperamos haber sido capaces de dejar lo suficientemente claro que las finalidades más formativas y educativas de la EF, así como las características más valiosas y complejas del movimiento humano, no pueden medirse con los tests físicos y motrices. A pesar de ello, la predominancia en EF de un único modelo de evaluación produce el efecto de que gran parte del profesorado de EF suele optar por una de las siguientes dos soluciones: o se limita a enseñar (entrenar) lo fácilmente medible y registrable, o lleva a cabo un diseño curricular más complejo y educativo que no evalúa, pues cuando llega la hora de la calificación se ajusta al modelo dominante de tests de rendimiento físico, concuerde o no con el currículum desarrollado en ese período de tiempo. Además, si se reduce la evaluación de la EF a la medición de la condición física por la dificultad que presenta medir habilidades motrices (Blázquez, 1994c: 63-5); y dado que las mejoras en el desarrollo de ésta no pueden ser debidas (estadísticamente hablando) exclusivamente a las sesiones de EF, por sus condiciones actuales... Siguiendo el mismo razonamiento, deberíamos plantearnos por qué no incluir también en la evaluación-calificación la medición antropométrica del alumnado (talla, peso, envergadura, etc...), y su tabulación según las tablas normalizadas de población. Quizás a través de este razonamiento resulte más obvio que estamos evaluando LO

QUE SE ES, en vez de LO QUE SE APRENDE. ¿Qué sentido educativo tiene todo esto?

***Su reproducción en "La Reforma": los criterios de evaluación, los documentos del MEC, los libros de texto y la bibliografía de EF "para la Reforma"***

• En este punto vamos a intentar repasar brevemente como el modelo predominante de evaluación en EF se ha reproducido también en una Reforma Educativa cuyos fundamentos pedagógicos y espíritu inicial no podían ser más opuestos y lejanos a dicho modelo. La reproducción del sistema de evaluación se ha producido, básicamente, en tres niveles, de una forma más o menos camuflada o explícita:

- a) a través de las disposiciones legales (decreto curricular de contenidos mínimos, propuesta curricular para el área, etc...)
- b) a través de los "materiales didácticos" editados por el MEC, con propuestas curriculares concretas de EF "en la Reforma".
- c) a través de los libros de texto y la bibliografía "para la Reforma", que tanto auge han tenido en nuestro país en los últimos años.

• A pesar de las críticas que pueden realizarse, y las incoherencias que presenta, la propuesta del MEC (1992b, 1992c) en materia de evaluación en EF es, en general, bastante acertada, formativa e innovadora; de modo que aporta la base legal para desarrollar prácticas evaluativas realmente formativas y útiles, tanto para las personas implicadas (alumnado y profesorado) como para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Especialmente en cuanto a indicaciones sobre la evaluación en el documento sobre el área (MEC, 1992b, 1992c); y de una forma aun más clara en el diseño de la optativa de Expresión Corporal (MEC, 1992d), donde se ve la extraordinaria importancia y lógica de una evaluación formativa y personalizada, alejada de criterios de rendimiento y ejecución, y más cercana a criterios de vi-

encias, experimentación y participación. Por otra parte, los criterios de evaluación propuestos muestran un modelo de EF que busca, principalmente, la autonomía del discente en materia corporal y motriz, mediante el conocimiento y dominio de su propio cuerpo y de sus posibilidades y limitaciones, y el empleo de los diferentes instrumentos, principios y actividades para la vida cotidiana y la realización de sus propias prácticas físicas.

A pesar del avance cualitativo que se produce con la propuesta curricular del MEC, y la claridad con que habla sobre como debe ser la evaluación (9), se reproducen también una serie de modelos de EF que dan lugar a un extraño y confuso eclecticismo (también en lo referente a sistemas de evaluación). Consideramos que el modelo de EF que plantea la Reforma puede considerarse como "eclectico", en el sentido de intentar agrupar y recoger modelos y corrientes de EF diferentes (cuando no opuestas) (ver Álvarez, 1996)

Reflejo de este eclecticismo, las propuestas de evaluación en EF "para la Reforma" plantean una gran variedad de instrumentos de evaluación y amplias clasificaciones de los mismos, además de las usuales clasificaciones definitorias sobre tipos de evaluación. Pueden encontrarse estas propuestas en: Chivite (1987, 1988), Blázquez (1990, 1993, 1994a, 1994c, 1994d), Velázquez (1991), MEC (1992b, 1992c), Díaz Lucea (1993), Sebastiani (1993), Fraile (1994), González (1995)...

Nuestra mayor duda gira en torno a las posibilidades reales de un eclecticismo tan generalizado en cuanto a funciones, métodos e instrumentos de evaluación en Educación Física. El MEC (1992a,b,c,...) y todos los autores que reproducen su planteamiento, compatibilizan la evaluación formativa y la sumativa como dos momentos de un mismo proceso, con apariencia de naturalidad y facilidad; como una solución técnica a un problema técnico, al fin y al cabo. El mismo planteamiento se realiza respecto a la evaluación cuantitativa y cualitativa, y con la misma impresión de ser igualmente simple, posible y positivo.

• Por ejemplo, analizando con mayor detalle la propuesta del Ministerio sobre criterios de evaluación en EF, y a través del marco metateórico elaborado (ver tablas I y II), puede apreciarse como a la hora de concretar a efectos prácticos las orientaciones sobre evaluación, el peso del modelo de EF tradicional es excesivamente fuerte como para deshacerse de él, lo que da lugar a una serie de contradicciones e incoherencias internas. Presentamos a continuación algunas de ellas.

♦ La primera es que no todos los contenidos están representados de igual forma en los criterios de evaluación. En primaria, las Habilidades y Destrezas son tratadas por seis criterios de evaluación (de un total de quince), y por cuatro el bloque de Juegos. Quedan dos para la Imagen y Percepción Corporal, y uno para Expresión y la Salud Corporal, respectivamente. El que queda se dedica a la condición física, que no existe como tal bloque de contenidos en primaria. Posteriormente nos centraremos en él, puesto que es el único que se repite en todos niveles.

En secundaria las diferencias aun están más marcadas. El Bloque de Condición Física es tratado por seis criterios de evaluación (de un total de trece), y Juegos y deportes por otros seis. Cualidades motrices por dos, y sólo por uno la Expresión Corporal. Las Actividades en el Medio Natural no son recogidas por ningún criterio de evaluación de forma específica.

♦ La segunda es, que a pesar del discurso sobre evaluación en EF es innovador y formativo, no pueden librarse de la pesada rémora de la tradición sobre evaluación normativa de la condición física, y por tanto de su traducción a una calificación a través de las tablas de resultados baremadas.

Este tipo de evaluación se reproduce a través de su presentación como uno de los criterios mínimos de evaluación. Curiosamente el único criterio de evaluación del área de EF que se mantiene inalterable a lo largo de toda la enseñanza primaria y secundaria es el referido a la evaluación de la

condición física (criterio nº 9 en primaria, nº 5 en secundaria y nº 4 en Bachillerato):

Haber incrementado las capacidades físicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

Este criterio da pie a la realización de un buen número de análisis y cuestionamientos. Por ejemplo, su inclusión en primaria es cuanto menos sospechosa, dado que la condición física no posee un bloque de contenidos propio (como ocurre en secundaria), ni viene recogida en los objetivos generales de etapa; y además se especifica que debe ser trabajada de una forma global y lúdica. ¿Porqué aparece entonces en los criterios de evaluación de una forma tan clara e inconfundible? Quizás como posible justificación a la hora de utilizar unos instrumentos de evaluación muy concretos. En este criterio de evaluación encuentran la justificación de su proceder los defensores y practicantes de los tests de condición física como principal instrumento evaluador en EF (por convicción, tradición, hábito o desconocimiento de otras alternativas); y lo que es más grave, la justificación de su utilización como criterio de calificación.

Respecto a esta "finalidad educativa", el criterio presenta, además, una grave incoherencia interna, puesto que solapa una evaluación criterial con una normativa. Además encierra unas implicaciones un tanto ilógicas y absurdas, aparte de poco respetuosas con las características personales del alumnado de estas etapas educativas. El razonamiento es el siguiente: si existen valores medios es porque también existen valores superiores e inferiores (siguiendo los valores "z" de la distribución normalizada de una población. Dado que la condición física no es una excepción, existirán grandes diferencias en este tipo de características dentro de nuestro alumnado, difícilmente modificables durante las sesiones de EF. ¿Qué hacemos, declaramos "no aptos" sin más a los que no lleguen a los valores medios de la población? ¿Y con los excepcionalmente dotados? ¿También los suspendemos por no-normales, por alejarse de los valores medios?.

♦ La tercera es *la distancia* entre el discurso y la práctica; *entre el discurso elaborado* respecto a una evaluación integral y global (como reflejo de una concepción pedagógica de la Educación Física integral e integrada en la educación del individuo, así como una evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje), y *sus orientaciones prácticas* hacia una evaluación analítica y parcial (10), regeneradora de concepciones dualistas (11).

En relación con esto, existe el concepto de que la evaluación de lo físico (identificado con procedimental) y lo teórico (identificado con lo conceptual) deber ser realizada a través de métodos e instrumentos cuantitativos (y "objetivos"); y la de los aspectos afectivos y sociales (identificados con actitudes) de forma cualitativa y ("subjettiva") (Saenz, Tierra y Jiménez, 1996:19;...). Quizás vaya siendo hora de explicar que el individuo es uno, que sus acciones son únicas; y por tanto sus actividades motrices y corporales, así como el resto de significados contextualizados que las envuelven; qué no podemos seguir compartimentalizando a la persona, aplicándola sistemáticamente una descomposición analítica en partes, ámbitos y facetas; y qué por tanto debemos buscar, dentro de lo posible, una evaluación que respete la globalidad y la integridad de la persona y del hecho educativo.

*La evaluación en EF en los materiales editados por el MEC.* Los materiales curriculares son muy apropiados para este tipo de análisis, puesto que reflejan de una forma clara el enfoque curricular en que se basan (Martínez Bonafé, 1990). También Apple (1989) y Torres Santomé (1991: 90-98) explican como se reproducen los modelos educativos dominantes e ideologías a través de materiales curriculares y libros de texto.

En el caso de la Educación Física, y el desarrollo de material curricular y libros de texto que ha supuesto la implantación de la Reforma, la reproducción del modelo dominante es obvia (López y Monjas, 1997). Por otra parte, si analizamos la mayor parte de los documentos que bajo el epígrafe de "Materiales Didácticos" de EF (para Educación Se-

cundaria Obligatoria y para Bachillerato (1992g)) ha editado el MEC (12), descubriremos que la gran oportunidad de cambio real y profundo en esta materia se está perdiendo, si no se ha perdido ya. Salvo raras excepciones (MEC, 1993b. 4º ESO-II) no hay avances, ni innovaciones, ni cambios profundos. Es la misma Educación Física dominante que ya se impartía de forma mayoritaria antes de la implantación anticipada de la Reforma y que, por suerte o desgracia (según quien suscriba) continúa siéndolo. La mayor dedicación en tiempo y contenidos continúa recayendo en la Condición Física (aunque se hable de Salud), y en los deportes (aunque se les denomine "Juegos y deportes", o "Juegos deportivos").

En cuanto a la evaluación, las incoherencias internas vuelven a manifestarse, dado que se defienden presupuestos pedagógicos que nada tienen que ver con la práctica evaluativa que se propone. Esto nos lleva a pensar que, o bien se están proponiendo sistemas evaluativos de un modelo diferente (cuando no opuesto) a las teorías educativas que se dicen abrazar, o bien se enuncian presupuestos pedagógicos que se desconocen, o en los que no se cree; lo cual sería aun más grave. El caso es que se utiliza la estrategia (no me atrevo a asegurar si de forma consciente o no), de cambiar el discurso didáctico-pedagógico y mantener las prácticas habituales (Sparkes, 1992a; Barbero, 1996); o bien, cambiar superficialmente las prácticas de aprendizaje y mantener las evaluativas (calificadoras).

Otro hecho que no deja de extrañarnos es la divergencia evaluativa al tratar los bloques de contenidos. Esto es, unos mismos autores (MEC, 1994) proponen una serie de actividades de evaluación que agrupan instrumentos y técnicas cuantitativas y cualitativas (pruebas orales y escritas, tests motores con diseño pretest-postest, pruebas motrices específicas, observación de habilidades específicas en situación real de juego, observación de actitudes...), que varían mínimamente de unas unidades didácticas a otras; salvo en las relacionadas con la Expresión Corporal, en las que la evaluación:

se basará única y exclusivamente en la observación de las actitudes y conductas de los alumnos a lo largo de todas las sesiones.

Lo cual nos plantea una serie de cuestiones, como: *¿cuál es la verdadera razón de este hecho?, ¿Si es una consideración de la expresión corporal como de mayor (o menor) valor educativo?, ¿Simplemente es cuestión de ser más o menos medible?, ¿No se evalúan "otros contenidos" porque no se tiene claro que enseñar y que aprender?, ¿Qué tipo de actitudes y conductas se observan?...y, especialmente, ¿cual de las dos posiciones –evaluaciones– es más correcta (educativamente hablando)?*

### **Las razones de su imposición, extensión y reproducción**

■ **Por la fuerza de la tradición y la costumbre, así como la irreflexividad y automatismos que genera.** Durante muchos años de su vida, la mayoría del profesorado de EF ha experimentado, comprobado, escuchado, leído (e incluso contestado en exámenes), que la evaluación en EF consiste, fundamentalmente, en la aplicación de este tipo de pruebas; por ejemplo, desde su larga experiencia como alumnos de primaria y secundaria, hasta su formación inicial y permanente como profesor de EF, pasando por el acceso a dichos estudios y a dichos puestos de trabajo; o en la consulta y estudio de la bibliografía específica más conocida; o/y en los procesos de socialización docente (en que se aprende a ser profesor a base de ver, asumir y reproducir o transformar-adaptar lo que ves hacer a tus compañeros más experimentados).

El peso de esta costumbre y tradición es tal, que el proceso más habitual, fácil y sencillo es asumirlo y reproducirlo sin demasiados cuestionamientos; sin replantearse demasiado las razones por las que las cosas son así, o si debieran ser de otra manera. Esto es, la utilización de estos sistemas de evaluación se reproduce, normalmente, de una forma irreflexiva, como un automatismo.

Se hace lo que se conoce y/o en lo que te socializas, sin cuestionarse demasiado si es correcto o no respecto a las propias finalidades educativas, al propio proyecto curricular y a la propia práctica.

■ **La escasez de alternativas estructuradas, desarrolladas, extendidas, explicadas... (la falta de formación y de recursos).** Como comentaba en el punto anterior, este sistema de evaluación en EF parece que es el modelo único (el único que existe y el único que se enseña). No existen sistemas alternativos lo suficientemente estructurados y extendidos), de forma que resulta enormemente complejo y difícil realizar las cosas de otra manera, porque incluso teniendo claro que no se quiere utilizar este sistema, no se suele conocer, dominar (o al menos tener experiencia sobre) otros sistemas e instrumentos de evaluación, sobre otra forma de hacer las cosas. No es suficiente sólo con remover y cambiar las estructuras de pensamiento (las convicciones pedagógicas, la filosofía e ideología educativa). Hace falta también tener recursos, conocer ejemplos de cómo hacer las cosas de otra forma; pues de no ser así, el cambio suele suponer un salto al vacío, habitualmente tan grande, complejo y difícil que el "batacazo" (el error, el fracaso, con la consiguiente desilusión y resquemor) está asegurado. No basta con criticar las prácticas educativas que no creemos correctas (aunque se trata de un primer paso fundamental), sino que es necesario aportar también alternativas de acción.

■ **Por comodidad.** Una de las claves del éxito de la utilización de estos sistemas de evaluación-calificación son su simplicidad y comodidad, así como lo impersonales que resultan ser a la hora de fijar la calificación ("no dan problemas", puede escucharse afirmar a muchos docentes). En efecto, este tipo de evaluación cuantitativa suele ser bastante sencilla de aplicar, y también bastante sencilla a la hora de traducir los resultados "medidos" a una calificación (especialmente si se realiza sin demasiado rigor); requiere poco tiempo de trabajo fuera del horario laboral y la tabulación de los datos en calificaciones es muy sencilla. Muchos profesores incluso ven también como ven-

tajoso el hecho de que estos sistemas de evaluación suelen requerir muchas horas lectivas para su realización con cada uno de los grupos (e incluso en ocasiones también varios días, ó incluso semanas, para su preparación o para su recuperación).

Por el contrario, llevar a cabo un sistema de evaluación que pretenda integrarse en el proceso y ser formativo (especialmente si se utiliza metodología básicamente cualitativa), requiere un considerable empleo de tiempo, tanto para la obtención de datos como para su análisis y su comunicación al alumnado (aparte de supone una mayor implicación personal, ya que se busca comprender y mejorar los procesos de aprendizaje de cada uno de los alumnos)

### **Realización de una propuesta y presentación de algunas experiencias**

Para dar el difícil salto que relaciona nuestros planteamientos didácticos con nuestra práctica docente, lo primero que hicimos fue plantearnos una serie de preguntas-problema a resolver (que constituyen el primer apartado); a continuación elaboramos unos Criterios de Calidad Evaluativa que debían cumplir nuestros sistemas y propuestas de evaluación (segundo apartado); y por último, presentamos algunas líneas de actuación para sistemas e instrumentos concretos de evaluación, a partir del trabajo que hemos desarrollado en los últimos seis años.

#### **Las preguntas-problema a resolver**

Las preguntas-problema que intentamos resolver (y que nos ayudan a tomar decisiones sobre los sistemas e instrumentos de evaluación a utilizar) son las siguientes:

- ¿Cómo integrar la evaluación con los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cómo estructurar un sistema de evaluación útil para (y al servicio de) la mejora del proceso de enseñanza, el aprendizaje

del alumnado y el perfeccionamiento del profesor?

- ¿Cómo plantear un sistema de evaluación con una orientación claramente formativa y continua?
- ¿Cómo lograr que sea viable en las condiciones habituales de trabajo de un profesor de EF? ¿Cómo conseguir que sea una ayuda y no una carga?

#### **Los criterios de calidad educativa**

Como intento de encontrar respuestas a estas preguntas elaboramos una serie de criterios de "Calidad Educativa" que deberíamos intentar cumplir en los sistemas e instrumentos de evaluación que diseñáramos y utilizáramos. Son los siguientes:

- **ADECUACIÓN.** Se refiere al hecho de que los sistemas e instrumentos de evaluación sean coherentes y adecuados en tres aspectos: *respecto al diseño curricular; respecto a las características del alumnado y el contexto; y respecto a los planteamientos docentes.*
- **RELEVANCIA.** Si la información que aporta es relevante, significativa y útil para los implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A).
- **VERACIDAD.** Si cumplen los criterios de credibilidad y veracidad (para profundizar en estos aspectos consultar: Guba (1983) y del Villar (1994)).
- **FORMATIVA.** En que grado la evaluación sirve para mejorar el aprendizaje del alumnado, la actuación docente y los procesos de E-A que tienen lugar.
- **INTEGRADA.** En un doble sentido; en primer lugar si los sistemas e instrumentos de evaluación están integrados en los procesos cotidianos de E-A, en vez de constituir momentos puntuales y finales (este aspecto está relacionado con el concepto de "evaluación continua" –correctamente entendido dicho concepto–); en segundo lugar estar integrados los diferentes sujetos de la evaluación (profesorado, procesos, alumnado y los diferentes ámbitos y aspectos evaluados).

#### **Una propuesta basada en cuatro líneas de actuación**

Proponemos trabajar en torno a cuatro líneas, instrumentos y dinámicas de evaluación, en las cuales venimos investigando durante los últimos años. Entendemos que estas cuatro líneas pueden (y deben) ser complementarias; y en ningún caso excluyentes entre sí.

- **EL CUADERNO DEL PROFESOR.** La primera propuesta se basa en la utilización de algún tipo de diario o cuaderno del profesor, donde recoger información sobre los procesos de E-A que van teniendo lugar día a día. Las diferentes posibilidades de esta línea de actuación van desde los cuadernos:
  - ◆ *más estructurados* (que nos ha conducido hacia las *fichas de autoevaluación* de las sesiones por parte del profesor); hasta los
  - ◆ *menos estructurados* (tendente a anecdóticos, reflexiones sobre la práctica, y emergencia de aspectos claves a considerar)
- **LAS FICHAS-SESIÓN Y LAS FICHAS-UNIDADES DIDÁCTICAS, Y LOS CUADERNOS DEL ALUMNADO.** La segunda posibilidad se basa en la importancia de *diseñar y utilizar apartados (para la observación, el análisis, la reflexión sobre lo acontecido y la toma de decisiones) en las fichas que se utilizan para planificar las Unidades Didácticas (UUDD) y las sesiones*, de modo que se generen ciclos de reflexión-acción sobre los procesos educativos cotidianos que se llevan a cabo (sobre lo acontecido en las sesiones y UUDD respecto a lo planificado) (14). También proponemos la utilización del *cuaderno del alumno* si lo entendemos como instrumento de aprendizaje y diálogo profesor-alumno, que además sirve también para hacer una evaluación formativa e integrada. Pero también somos conscientes de que hay que ser extraordinariamente cuidadosos para que no ocurra lo contrario; esto es, que se utilice el cuaderno para realizar una evaluación fundamentalmente sumativa.

▪ **FICHAS Y HOJAS PARA EL ALUMNADO.** A pesar de la gran diversidad de instrumentos de estas características (que pueden encontrarse en la inmensa mayoría de los manuales más habituales), nosotros estamos trabajando fundamentalmente en torno a dos grandes tipos de instrumentos:

- ◆ Fichas de seguimiento individual y hojas de observación grupal.
- ◆ Autoinformes, fichas y/o cuestionarios de autoevaluación.

▪ **INVESTIGACIÓN-EVALUACIÓN.** En este apartado entran las dinámicas de trabajo colaborativas y grupales dirigidas a la mejora de la propia práctica del profesorado participante, en torno a un tema, o a un problema de la práctica. Habitualmente siguen dinámicas de Investigación-Acción o Investigación Colaborativa (ver la anterior nota de pie de página). Para llevar a cabo estos procesos suelen utilizarse diferentes instrumentos y técnicas de obtención de datos, como: *Observación externa, Narraciones, descripciones, grabaciones video, fotografías, observación sistemática, informes...*

### **Algunas ventajas e inconvenientes encontrados**

▪ LAS VENTAJAS más significativas son las siguientes:

- ◆ La evaluación está integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ◆ Se puede recoger información aporta mayor profundidad y detalle sobre los procesos que tienen lugar.
- ◆ Posibilita una mejora en la relación y el diálogo profesor-alumno.
- ◆ Puede darse una aplicación directa en la práctica del proceso evaluador: fácil transmisión de información, valoraciones, realización de toma de decisiones compartida y reorientación.
- ◆ La Evaluación está al servicio del proceso, del alumnado y el profesorado.
- ◆ La observación y la observación participante adquieren una importancia fundamental. La clave está en como realizarla correctamente y como reflejar la información así obtenida.

- ◆ Diseñar y utilizar instrumentos de evaluación que puedan utilizarse en el tiempo que hay entre clase y clase, o al final de las mismas (cuaderno, fichas,...).

- ◆ La adecuación de este sistema de evaluación con las finalidades pretendidas y la metodología empleada.

▪ Los principales **INCONVENIENTES** y **DIFICULTADES**, habitualmente provienen del elevado número de alumnos y grupos con que suelen tener que trabajar los profesores de EF en enseñanza secundaria y algunos profesores especialistas en primaria. Son los siguientes:

- ◆ La dificultad de recoger información sobre todos los alumnos todos los días. Algunas estrategias para resolverlo son: sólo recoger los casos más significativos (tipo anecdótico, en el cuaderno del profesor) o, si se utilizan fichas de seguimiento, centrarse más en observar cada día a 4 ò 5 alumnos.

- ◆ La dificultad de un mayor conocimiento mutuo, convivencia y trato personal.

- ◆ Cuando el profesor debe dedicar mucho tiempo y esfuerzo a la organización y control del aula, estos sistemas son más complicados de utilizar. Lo mismo ocurre cuando la metodología empleada exige estar continuamente interviniendo en decir al alumno como hacer las cosas.

### **Notas**

(1) Basados principalmente en la aplicación de tests de condición física y, a veces, habilidad motriz. Estos sistemas de evaluación no sólo eran los predominantes en la enseñanza secundaria, sino también en la formación inicial recibida y en la bibliografía especializada consultada.

(2) Para profundizar en esta temática consultar López y López (1996) o López Pastor (1998, 1999).

(3) Otros instrumentos complementarios eran los documentos del alumnado (fichas de sesiones, trabajos...), el cuaderno del profesor, el cuaderno de la clase, las entrevistas grupales...

(4) Para profundizar en todos estos aspectos consultar López, 1998.

(5) En los últimos años estas funciones de la evaluación como control y poder también están siendo utilizadas en nuestro país sobre centros y profesores por la administración educativa, en algunos de los procesos de evaluación del profesorado y los centros que se están llevando a cabo.

(6) Una de las críticas más claras a la utilización de tests de condición física y habilidad motriz como sistema principal de evaluación en EF, es que no hacen falta tres o cinco años de formación universitaria para su aplicación. Cualquier curso de juez-árbitro de nivel básico no viene a durar mucho más de dos semanas. Comentando esta cuestión en un curso sobre esta temática, un compañero realizó una acertada intervención: *—pero es que en cinco años ni siquiera recibimos dos semanas de formación sobre evaluación cualitativa, ni de la conexión entre evaluación y modelos de racionalidad curricular, etc... Ni dos, ni una, ni nada...—*

(7) En este sentido Blázquez (1994c:63-5) critica el carácter normativo de la evaluación de la condición física en EFE por desvirtuar la realidad práctica de muchos deportes, ya que no considera sus relaciones con las diferentes tipologías corporales. A pesar de la razón que encierra, es una crítica que admite a su vez otra muy seria, por la fuerte racionalidad técnica que encierra, y las finalidades deportivas asignadas a la EF que subyacen (en vez de educativas y formativas).

(8) Un serio problema es el hecho de que la realización de estos exámenes teóricos normalmente conlleva unas clases teóricas previas, cuando no un mero visionado de vídeos (¿didácticos?), que dan la lección en lugar del profesor (López y Monjas, 1997).

(9) Por ejemplo, en las "Orientaciones Didácticas" que edita el MEC (1992a) se explicita que: *"La información que suministra la evaluación debe servir como punto de referencia para tomar medidas de intervención pedagógica (sic). Se evalúa para mejorar el proceso de aprendizaje...".* (ibid, pg 47); y continua explicando como *—la evaluación deber ser un proceso que se lleve a cabo de forma continua y personalizada; es decir, integrada en el quehacer diario del aula y del centro (no debe reducirse por tanto a unas pruebas aisladas), y aportando al alumno información sobre lo que realmente*

- ha progresado respecto a sus posibilidades, sin comparaciones con supuestas normas estándares de rendimiento (*Ibid*, pg 47). ¿Guardan estas orientaciones alguna similitud con el modelo tradicional de evaluación en Educación Física?
- (10) También puede encontrarse un reflejo de este problema en la bibliografía más difundida en nuestro país (Chivite, 1987, 1988; Navarro y Fernández (1989, 1992); Pérez (1989); Blázquez (1990); Díaz (1993); Geri-có, Pérez y Ramírez (1994); González Halcones (1995); Saenz, Tierra y Giménez (1996); Sicilia (1996)...
- (11) Ver las orientaciones del Ministerio sobre evaluación en EF (MEC, 1992b: 124 y 1992c: 121-122); así como el planteamiento analítico de la mayoría de los autores sobre evaluación en EF, que separan la evaluación (y sus procesos e instrumentos) en los tres ámbitos: conceptos, procedimientos y actitudes. Este hecho se ve reflejado también en los criterios de calificación, que muy a menudo se estructuran de la siguiente manera: -condición física (60 %) -teoría (20 %) -actitud (20 %). Propuestas de este tipo pueden encontrarse en Pila-Teleña (1988), Saenz et al. (1996:21), Pérez (1989), Saenz, Tierra y Jiménez (1996)...; y en los resultados de estudios en Sicilia (1996)...
- (12) "Materiales Didácticos". Educación Física: 2º ciclo ESO, I y II (1992e, 1992f); Bachillerato (1992g); 4º curso ESO, I (1993a); Primer ciclo ESO, I (1994).
- (13) En un primer momento (López, 1996) los denominamos "Criterios de Adecuación"; actualmente creemos que es más significativa y adecuada esta segunda denominación de "Criterios de Calidad Evaluativa".
- (14) Estos procesos de reflexión-acción guardan un fuerte paralelismo con los microciclos de la Investigación-acción, dado que se va pasando de forma recursiva por las fases de: planificación, acción, observación, análisis, reflexión, toma de decisiones (re-planificación).
- (1993b), "Perspectivas de la evaluación en Educación Física y Deporte". *Apunts* 31, pp. 5-16.
- (1994b), "Estrategias de evaluación formativa en Educación Física y Deporte". *Habilidad Motriz* n.º 4, pp. 5-15.
- CALVO MORALES y CHIROSA RIOS, J. (1994), "Propuesta de evaluación conjunta de las capacidades conceptuales y procedimentales a través de la actividad física". *Habilidad Motriz* n.º 5, pp. 24-28.
- CASTAÑER BALCELLS, M. y CAMARINO FOGUET, O. (1991), *La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Una propuesta curricular para la Reforma*. Barcelona: INDE.
- CASTEJÓN OLIVA, F. J. (1995), "Evaluación de la Condición Física: Una propuesta". *Aula* n.º 39, pp. 59-63.
- (1996), *Evaluación de programas en Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- CHIVITE IZCO, M. (1989), "El proceso de evaluar en Educación Física". *Apunts* 16-17, pp. 109-118.
- CSD (1979), Orientaciones sobre evaluación objetiva en Educación Física. Madrid: CSD.
- DEL VILLAR ÁLVAREZ, F. (1994), "La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Ed. Física". *Apunts* 37, pp. 26-33.
- DEVÍS DEVÍS, J. y PEIRÓ VELERT, C. (1992), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- (1993) "Evaluación de programas: un programa de Educación Física y Salud", *Apunts* 31, pp. 60-69.
- DÍAZ LUCENA, J. (1994), *El Currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa*. Barcelona: INDE.
- FERNÁNDEZ, G. y NAVARRO, V. (1989), *Diseño curricular en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- FRAILE ARANDA, A. (1995), "El maestro de Educación Física y su cambio profesional". Salamanca: Amaru.
- GONZÁLEZ, M. A. (1995), *Manual para la Evaluación en Educación Física*. Madrid: Escuela Española.
- GUBA, E. (1989), "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en J. Gimeno, y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148-164. Madrid: Akal.
- HAAG, H. y DASSEL, H. (1995), Tests de la condición física: en el ámbito escolar y la iniciación deportiva. Barcelona: Hispano-Europea.
- KIRK, D. (1990), "Educación Física y Currículum". Valencia: Universidad de Valencia.
- LITWIN y FERNÁNDEZ (1974), Evaluación y estadística aplicadas a la Educación Física y el Deporte. Buenos Aires: STADIUM.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (1998), "Prácticas de Evaluación en Educación Física: Estudio de Casos en Primaria. Secundaria y Formación del Profesorado". Tesis doctoral. Publicada en 1999 por el servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid. Valladolid.
- (1999), *Evaluación, Educación Física y Reforma. Sistemas e instrumentos de evaluación en Educación Física*. Segovia: Diagonal.
- LÓPEZ, V. M. y JIMÉNEZ, B. (1994), "Una experiencia de autoevaluación en Educación Física". *Revista de EF y Deportes* n.º 4, pp. 30-35.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. y E. M. (1996), "Patología evaluativa en Educación Física". *Revista de Educación Física y Deporte* n.º 63, pp. 9-12.
- LÓPEZ, V. M. y MONJAS, B. (1997b), "Las nuevas tecnologías en la enseñanza de la Educación Física, Formación del Profesorado especialista y racionalidad técnica. La eterna reproducción de la perspectiva dominante". *Actas I Congreso Internacional de Formación y Medios*, pp. 242-249. Segovia: Universidad de Valladolid.
- MACCARIO, B. (1986), *Teoría y práctica de la evaluación de las actividades deportivas*. Buenos Aires: Lidium.
- MEC (1992), Primaria. Área de Educación Física. Madrid: MEC.
- (1992), Propuestas de secuencia. Educación Física. Madrid: MEC-Escuela Española.
- PASCUAL BAÑOS, C. (1996c), "La evaluación de la Educación Física, esa desconocida". *Revista Educación Física* 63, pp. 5-8.
- PÉREZ CERDÁN, J. (1992), "Propuestas de autoevaluación de la conducta física en enseñanzas medias". *Perspectivas* n.º 9, pp. 42-48. León.
- PIERÓN, M. (1988), "Didáctica de las actividades físicas y deportivas". Madrid: Gymnos.
- PILA TELEÑA, A. (1985), *Evaluación de la Educación Física y los deportes*. Madrid: Augusto E. Pila-Teleña.
- SAENZ, P.; TIERRA, J. y GIMÉNEZ, F. J. (1996), "La evaluación de la Educación Física en Primaria". *Habilidad Motriz* n.º 8, pp. 18-23.
- SALES BLANCO, J. (1997), *La evaluación de la EF en Primaria*. Barcelona: INDE.
- SEBASTIANI OBRADOR, E. M. (1993), "La evaluación de la Educación Física en la Reforma Educativa", *Apunts* 31, pp. 17-26.
- SPARKES, A. (1992), "Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física". *Perspectivas* n.º 11, pp. 30-33.
- TINAJAS, A.; TINAJAS, V. y ARRONTES, I. (1995), "Rendimiento y discriminación en Educación Física". *Apunts* 39, pp. 121-127. Barcelona.
- TINNING, R. (1992), *Educación Física: la Escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- VACA ESCRIBANO, M. (1996), *La Educación Física en la práctica en Educación Primaria. (Planificación, desarrollo y análisis de unidades didácticas)*. Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.

## Bibliografía

- BARBERO GONZÁLEZ, J. I. (1992), "La difícil búsqueda de alternativas a la Educación Física dominante". *Perspectivas* n.º 11, pp. 46-48. León.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1990), "Evaluar en Educación Física". Barcelona: INDE.
- (1993a), "Presentación". *Apunts* 31. Dossier: Evaluación en la actividad física y el deporte.