Cómo Evaluar bien Educación Física

El enfoque de la evaluación formativa

Domingo Blázquez Sánchez

INDE

DOMINGO BLÁZQUEZ SÁNCHEZ

- Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona.
- Licenciado en Educación Física por el INEF Madrid.
- Master por el INSEP de París.
- Catedrático del departamento de Educación Física del INEFC Centro de Barcelona.
- Jefe del proyecto INEFC Global.
- Premio Thullin 2011 de la FIEP de Europa.
- Conferenciante en congresos internacionales.
- Autor de numerosos libros, entre ellos Enseñar por competencias en Educación Física; Métodos de enseñanza en educación física.

dblazquez29@gmail.com
facebook.com/dblazquez29
@dblazquez29
http://domingoblazquez.com/

Cómo Evaluar bien Educación física

El enfoque de la evaluación formativa

Domingo Blázquez Sánchez

INDE

ÍNDICE

A MODO DE INTRODUCCIÓN 7

PASO 1. ¿A QUÉ MODELO DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA NOS ADHERIMOS? APROXIMACIÓN A LA CONCEPCIÓN ACTUAL DE EVALUACIÓN 13

1. ¿EN QUÉ CONSISTE EVALUAR? ACEPCIÓN ACTUAL DEL TÉRMINO EVALUACIÓN COMO BASE PARA UNA LÍNEA DE ACTUACIÓN 16
2. EVALUACIÓN Y REALIDAD EDUCATIVA 22
3. ¿QUÉ EVALUACIÓN PARA QUÉ EDUCACIÓN? LA NECESIDAD DE CAMBIO 28
4. UN NUEVO (O NO TAN NUEVO) MODO DE ENTENDER LA EVALUACIÓN 30
5. EVALUAR PARA APRENDER. LA EVALUACIÓN COMO MOTOR DEL APRENDIZAJE 32

PASO 2. ¿QUÉ DEBEMOS EVALUAR? CUÁL ES EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA 37

1. EVALUAR SÍ, PERO ¿QUÉ EVALUAR? OBJETO DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA 40
2. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO 41
3. EVALUACIÓN DEL PROCESO DIDÁCTICO 54
4. EVALUACIÓN DEL PROFESORADO 56
5. METAEVALUACIÓN. EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN 62

PASO 3. ¿PARA QUÉ EVALUAR? DEFINIR LA FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN 67

1. LA EVALUACIÓN ES UN PROCESO CONTINUO 71
2. FINALIDADES O FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN 72
3. LA EVALUACIÓN INICIAL 76
4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA 90
5. LA EVALUACIÓN SUMATIVA Y LA EVALUACIÓN FINAL 98

PASO 4. ¿QUÉ HACEMOS CON LOS ERRORES DE LOS ALUMNOS? REGULAR Y AJUSTAR EL APRENDIZAJE A PARTIR DE LOS ERRORES 103

1. ME INTERESAN TUS ERRORES 106
2. LOS ERRORES SON UNA ETAPA DEL ÉXITO 109
3. TIPOS DE ERROR 112
4. ENMENDAR EL ERROR. EL ERROR SE PUEDE ELIMINAR O MINIMIZAR 118

PASO 5. ¿QUIÉN PUEDE EVALUAR Y A QUIÉN SE PUEDE EVALUAR? DESTINATARIOS E INTERESADOS 125

1. LA EVALUACIÓN ¿ES COSA DE TODOS? DE LA HETERONOMÍA A LA AUTONOMÍA 129
2. ¿CÓMO INCORPORAMOS AL ALUMNADO EN EL PROCESO EVALUADOR? 131
3. EL GRUPO COMO SUJETO Y OBJETO DE EVALUACIÓN 139
4. CUÁNDO Y EN QUÉ MEDIDA PARTICIPA EL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN 148
5. ¿QUÉ PROBLEMAS PLANTEA AL ALUMNADO LA CONCESIÓN DE RESPONSABILIZARSE DE LA EVALUACIÓN? 152

PASO 6. ¿CON QUÉ REFERENTES COMPARAMOS LA INFORMACIÓN PARA PODER EVALUAR? CRITERIOS DE EVALUACIÓN, ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES, INDICADORES DE LOGRO 159
1. LA EVALUACIÓN COMO COMPARACIÓN 163
2. NOCIÓN DE «CRITERIO DE EVALUACIÓN» 165
3. ¿QUÉ SON LOS «ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES»? 168
4. ¿QUÉ SON LOS «INDICADORES DE LOGRO»? 172
5. ¿QUÉ SON LAS «SITUACIONES DE EVALUACIÓN»? 182
PASO 7. ¿CON QUÉ PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS VAMOS A OBTENER O REGISTRAR LA INFORMACIÓN? EL TRÁNSITO DE LA MEDICIÓN A LA OBSERVACIÓN 191
1. QUÉ PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS PARA OBTENER INFORMACIÓN 195
2. QUÉ INSTRUMENTOS PARA EVALUAR 201
3. INSTRUMENTOS MÁS RELEVANTES 204
4. REQUISITOS EXIGIBLES A LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN 240
PASO 8. ¿CÓMO VAMOS A RESOLVER LA CALIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS? CALIFICACIÓN Y SISTEMAS DE CALIFICACIÓN 247
1. LA CALIFICACIÓN, UNA ENCRUCIJADA PEDAGÓGICA 251
2. MODOS DE RESOLVER EL SISTEMA DE CALIFICACIÓN PARA PROMOCIONAR AL ALUMNADO 254
3. CODIFICACIÓN 261
4. LA EVALUACIÓN CONTINUA CON FUNCIÓN SUMATIVA: UN CONTRASENTIDO 263
5. SISTEMAS DE CALIFICACIÓN Y REGÍMENES DE PROMOCIÓN 263
6. INFORMAR DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN ¿SÓLO UN PURO TRÁMITE? 273

PASO 9. ¿QUÉ DECISIONES VAMOS A TOMAR AL FINALIZAR CADA MOMENTO DE LA EVALUACIÓN? TOMA DE DECISIONES ANTES, DURANTE Y DESPUÉS 285
1. TOMA DE DECISIONES 289
2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD 292
3. DECISIONES A PARTIR DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICO INICIAL 293
4. DECISIONES A PARTIR DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA 295
5. DECISIONES A PARTIR DE LA EVALUACIÓN FINAL 296
PASO 10 ¿CÓMO EVALUAR LAS COMPETENCIAS? LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS 301
1. CAMBIO DE PARADIGMA. DE LA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL SABER A LA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL DESEMPEÑO 305
2. LAS COMPETENCIAS ¿REQUIEREN DE UNA EVALUACIÓN ESPECIAL? 307
3. BUSCANDO LOS DISPOSITIVOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN MÁS ACORDES PARA EVALUAR COMPETENCIAS 312
4. ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA INTEGRAR LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVES EN EL CURRÍCULO 315
5. ESCENARIOS Y MÉTODOS DIDÁCTICOS COMO CLAVE PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS 318
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 323

A MODO DE INTRODUCCIÓN

«Los alumnos pueden llegar a escapar, con dificultades, de los efectos de una mala enseñanza, pero no pueden escapar de los efectos de una mala evaluación»
(Boud, 1995)

Estimado lector, déjeme que me presente, soy el autor de este libro, y como usted ya bien sabe, la evaluación es uno de los aspectos de la educación más complejos y que ha supuesto más debates y más literatura controvertida. Quizá, porque constituye una pieza clave en el proceso de innovación pedagógica, o quizá, también, porque representa la confluencia en la que coinciden las responsabilidades del sistema educativo y los intereses del sistema social. En esa encrucijada, la de la evaluación de la educación física (al igual que la de las otras materias), se generan grandes controversias, incertidumbres e interrogantes a los docentes a los que quiero dar respuesta.

Ciertamente, educación física y evaluación es un encuentro difícil, una relación llena de dudas, una concurrencia desagradable para el profesorado y el alumnado. Y es que en una cultura de la dualidad «cuerpo y espíritu», que nos viene de lejos y sigue presente, donde la evaluación de la educación física ha estado encarnada por la primera parte (medir el cuerpo), la evaluación tiene que encontrar otra manera de enfocar este ámbito. Y ciertamente la hay, es la de aquellos profesores de educación física que apuestan por una evaluación al servicio del proceso de aprendizaje del alumnado, en lugar de hacerlo por la medición, clasificación e, implícitamente por la discriminación. Es la mirada de quienes creen posible y necesaria una evaluación que tenga presente las fortalezas del alumno, la necesidad de ayudarle a desarrollar su autonomía, y una concepción de la enseñanza donde la evaluación cumpla una función clave para facilitar el progreso.

En esta línea, y a partir de estas preocupaciones, la pretensión de este autor es aportar un conjunto de propuestas de la máxima actualidad. Lo cual no supone cerrar los ojos a las dificultades que surgen en la tarea de evaluar en educación física. Léase pues, este esfuerzo mío, como una nueva y humilde prestación para aquellas personas que, como tú, se dedican a la tarea educativa y para que afrontes la evaluación de la educación física con mayor solidez y efectividad.

Debo añadir que, personalmente y gracias a estar en contacto con el profesorado de muchos países, y como consecuencia de los cursos que he impartido, he detectado las inquietudes que más les agobian, y he conocido cuáles son los temas que les suscitan mayor interés. Por ello, en este libro, he realizado un esfuerzo de afinidad, para, poniéndome en tu piel, y partiendo de tus problemas reales, —es decir, los que vives diariamente en tu patio, campo deportivo o en la pista— contribuir a reducir las **dificultades** verdaderas que te supone la ardua responsabilidad de evaluar.

La ingrata labor de evaluar

Los problemas educativos y las situaciones de enseñanza son, por su propia naturaleza humana y comunicativa, de extraordinaria complejidad. Toda acción educativa, por muy sencilla que aparente, está siempre sujeta a multitud de variables que la condicionan.

La evaluación, como aspecto indisociable de la enseñanza, es, en consecuencia, una práctica compleja y de una importante carga moral. Este carácter ético se hace todavía más patente por el hecho de que algunos de sus efectos no provienen de los datos que se han podido obtener sino del efecto psicológico que generan en el sujeto evaluado. Por ejemplo, el alumnado puede llegar a ser encasillado académicamente por sus calificaciones obtenidas, afectando así a su desarrollo equilibrado del autoconcepto y de la autoestima (es el caso del «efecto Pigmalión» o «efecto halo») (Alvarez Méndez, 2008).

Sin ir más lejos, amigo lector, como profesor que ya eres (o futuro profesor en formación), poniéndote la mano en el pecho, responde con sinceridad a esta pregunta ¿tendrías algún recelo si alguien evaluara tu labor profesional? ¿Aceptarías ser evaluado mientras cumples tus tareas docentes? A priori, estoy casi seguro que la mayoría de los docentes de la educación física tendríamos grandes reticencias al respecto, y también que los que admitiesen realizar esa supuesta evaluación actuarían de forma un tanto forzada cuando se diera el caso. Y es que al decir de Weiss «*la evaluación usa los métodos y técnicas de la investigación social, pero los aplica en un contexto de acción que le es intrínsecamente hostil*» (Weiss, 1998). Esta idea de hostilidad tiene su razón de ser en la incidencia social de la evaluación que sobrepasa el ámbito de los escolares y de la propia escuela y, de las percepciones y expectativas que ella genera. La evaluación se considera una tarea difícil que se puede utilizar para fines que se ocultan en un principio..., y, por lo tanto, es temida casi de modo general por cuantos intervenimos en los diferentes ámbitos educativos (Sales, Rodríguez, & Sarni, 2014).

Por ello, es necesario y fundamental esclarecer y establecer criterios y definiciones sobre **qué evaluación** deseamos, **qué procedimientos**, **qué expectativas** y **qué decisiones** deben ser aceptadas como resultado de la disposición de evaluar. Pero, además, debe realizarse con la máxima democracia y transparencia entre los colectivos afectados: estudiantes, evaluadores, familias, instituciones escolares, etc.

Cuando la evaluación significa cosas distintas para el evaluado y el evaluador, para el evaluador y los padres, se alteran totalmente no sólo las expectativas que aparecen con las decisiones sino también, la formulación de la evaluación misma. Si la evaluación para los evaluados es percibida como una amenaza, un castigo o una posible consecuencia en su futuro laboral, entonces ya están condicionados a ver la evaluación como una manera de inquietarlos, más aún si consideran que han sido marginados en las consecuencias que de ella se derivan.

La evaluación debe ser una instancia de **orientación**, de **reflexión**, de **crítica a la acción** que estamos ejecutando; se trata de descubrir los desajustes que se producen entre objetivos, procesos y resultados; de cuestionar el programa, y por derivación a sus responsables, pero con la intención de proceder a establecer acciones remediadoras que mejoren dicha propuesta.

Así pues, el **modelo** de evaluación tiene mucho que ver con el modelo de sociedad y con la tipología de valores que predominan socialmente. El papel asignado a la evaluación en un **sistema** está fuertemente ligado a las finalidades del mismo. En ese sentido, proponer o adoptar un enfoque de la evaluación es adoptar una posición reflexiva y crítica sobre lo que debe ser la educación y sobre lo que se espera del alumnado como futuro ciudadano integrado en el tejido social. De hecho, para muchos autores, educación y evaluación son dos caras de la misma moneda. Un determinado modo de evaluar sólo puede entenderse en sintonía con un paradigma de enseñanza.

Por todo ello, la evaluación significa una intervención muy delicada y trascendente, nada agradable para el profesorado, más bien al contrario, supone una auténtica encrucijada pedagógica y humana. Pero eso sí, un gran reto a superar.

¿Por qué leer este libro?

Ya sé que para muchos profesores la preocupación fundamental de la evaluación radica en solucionar el problema de cómo **calificar** a los alumnos; y que cuando deciden consultar la literatura existente, lo hacen, la mayoría de las veces, con el ánimo de solventar esa importante y legítima inquietud.

Sin embargo, creo que es necesario avanzarle a usted —a ti— estimado lector, antes de iniciar la lectura de la obra, que el **objeto de este libro** es, de forma general, mostrar que: (a) es posible una evaluación que, sobre todo, ayude al alumnado a avanzar en su aprendizaje; (b) que es viable una evaluación que supere las presiones que la tradicional manera de reducirla a la mera calificación ha generado y; (c) que se puede construir una práctica de evaluación coherente y pertinente, a pesar de las múltiples teorías existentes, con los postulados educativos en vigor.

Creo que este enfoque está en la línea de superar el conformismo pedagógico al que se ven arrastrados muchos docentes en su rutina diaria. Es decir, la búsqueda de una seguridad sin riesgos, acompañada de una monotonía en la docencia. Pero esto lleva a muchos profesores a actitudes conservadoras, que se ven plasmadas en expresiones como: *¡Siempre lo hice así y no me ha ido mal! ¿Por qué debo cambiar?* que son bastante habituales, acarreando fácilmente insatisfacción y apatía en el quehacer profesional.

El misoneísmo,[1] que suele estar presente en las instituciones educativas, debe ser sustituido con actitudes progresistas que postulan la necesidad de cambio, entre otras cosas, por el derecho que tiene el alumnado al «mejor profesor» que cada uno de los docentes puede ser cotidianamente (Siedentop, 1999).

Pero de nuevo, ¿por qué leer este libro? ¿Qué puede aportar la lectura de este trabajo al profesorado? Para no decepcionar al lector diré que las **intenciones** de este libro, en cuanto al avance en una concepción actual de la evaluación, son dos. Por un lado, proporcionar **recursos prácticos** que, siendo resultado de una manera de entender la educación, estén conectados con la problemática real del profesorado de educación física, huyendo de propuestas inaplicables o pertenecientes a una teorización desproporcionada, y por otro lado, abrir una vía **reflexiva** sobre la evaluación y su concepción actual.

Pero para ser más concreto, me voy a ceñir a las **habilidades del docente** a las que puede contribuir la lectura de este libro. Todo docente debe disponer de unas habilidades adecuadas para poder desempeñarse de forma eficaz en su profesión. En este libro, a modo de decálogo, me he planteado el logro de diez habilidades docentes. De ahí la existencia de diez capítulos, pues cada uno responde al logro de cada una de estas habilidades.

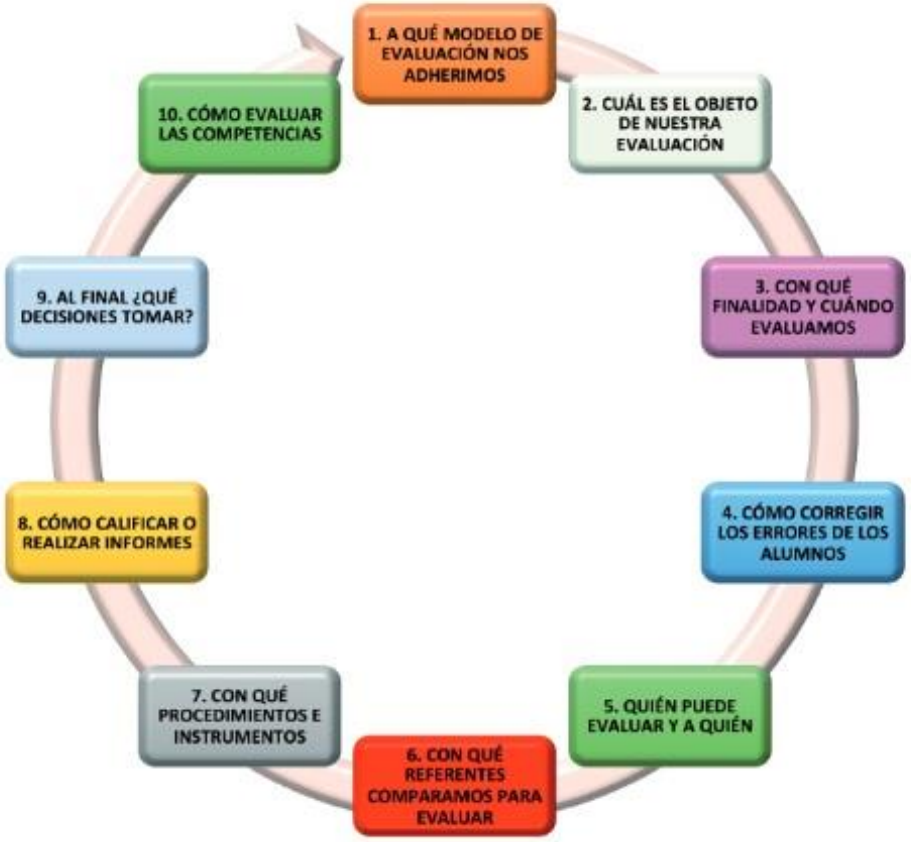
¿Cómo leer este libro? Organización de la obra

He concebido esta obra de forma que enriquezca y sobrepase lo que podría ser un texto meramente informativo. Mi intención es que usted –tú (sí de nuevo me permites tutearte)- lector, puedas acudir rápidamente a aquel capítulo que sea de tu interés en cada momento. En consecuencia, el libro no exige una lectura lineal de la primera a la última página. Se pueden saltar aquellos capítulos que no te interesen o, si prefieres, se puede acudir directamente al tema que desees consultar. Asimismo, he optado por dar un tono divulgativo al texto, prescindiendo de tecnicismos que dificulten la lectura y que resulte agradable a la vez que riguroso. Esta idea de «libro de consulta» la he tenido siempre presente, sobretodo porque conozco bien las necesidades del profesorado ¡no disponen de tiempo! En la misma línea, al inicio de cada capítulo, he elaborado un esquema conceptual que permite entrever lo qué se va a abordar en cada apartado.

La obra consta de diez pasos, organizados por capítulos, que articulan lo que yo he denominado **«proceso de evaluación de la educación física paso a paso»**, y que permiten una lectura fragmentada y asequible. Aunque, todas ellas se interrelacionan. Las decisiones que tomemos en respuesta a alguna de las preguntas influyen en las demás. Cada paso da respuesta a una pregunta.

1 **Misoneísmo**: Actitud propia del misoneísta, aversión a lo nuevo. **Misoneísta**. Hostil a las novedades.

«Seis honrados servidores me enseñaron cuanto sé; sus nombres son: cómo, cuándo, dónde, qué, quién y por qué»
Rudyard Kipling (1865-1936)



Proceso de evaluación de la educación física paso a paso

En el **capítulo 1, ¿A qué modelo de evaluación nos adherimos?,** he procurado realizar una aproximación teórica a la **cultura evaluativa** que caracteriza a las instituciones de enseñanza. La intención innovadora de este libro me obliga a plantear la **noción de evaluación** con el objeto de clarificar lo que significa este concepto en la actualidad y analizar las dificultades con que se enfrenta la evaluación educativa. También abordo en este apartado las posibles vías por las que se puede producir el **cambio** evaluativo. Finalmente, expongo qué función debería cumplir el **modelo de evaluación** actual, más con una misión de ayuda y regulación del aprendizaje, que de certificación o calificación de saberes.

En el **capítulo 2, ¿Cuál es el objeto de nuestra evaluación?,** he pretendido dar respuesta a uno de los aspectos clave de la evaluación. Se trata de determinar el **qué** debemos y podemos evaluar o, si se prefiere, cuál es el **objeto** de la evaluación en **educación física** (no debe confundirse con el objetivo de la evaluación). Así, abordo los diferentes aspectos que intervienen en el proceso educativo y que deben ser motivo de evaluación: alumnos, profesor y proceso. Pero doy un especial protagonismo al **aprendizaje de los alumnos** y su desempeño como el **objeto** más importante de la evaluación de la educación física escolar.

El **capítulo 3, ¿Con qué finalidad y cuándo evaluamos?,** lo he destinado a las dos **funciones** de la evaluación en relación a su misión: bien la predominantemente pedagógica (formativa) o bien la

acreditadora (rendir cuentas). Me parece sumamente necesario distinguir estas dos vías con el objeto de señalar claramente sus diferencias e intenciones, para encontrar así la pertinencia de cada una de ellas. En ese sentido, defino también los momentos de **evaluación: diagnóstica/inicial, formativa y sumativa**, puesto que en cada uno de ellos suceden estas funciones. También las sitúo en el proceso educativo desde un punto de vista formativo, dándoles continuidad y coherencia.

En el **capítulo 4, ¿Cómo corregir los errores de los alumnos?,** me centro en una de las formas de evaluación formativa: la encargada de la corrección de los **errores**. Aún a sabiendas de que la evaluación formativa dispone de diversas modalidades de actuación para ser resuelta (y que explico en el capítulo 3: pre-activa, inter-activa, retro-activa y formadora), he escogido el tema de la corrección de los errores porque me parece el de más actualidad y necesidad en nuestra asignatura.

En el **capítulo 5, ¿Quién puede evaluar y a quién?,** planteo la cuestión de la **implicación** del alumnado en la evaluación. La autorregulación del aprendizaje gracias a la evaluación, constituye una vía preferencial de conducir a la autonomía de los alumnos. Eso lleva a la necesidad de entender la evaluación como un quehacer que puede favorecer la democratización de la enseñanza. Sobre todo, si se le imprime un carácter participativo y de transparencia en su forma de proceder. Todo ello, sin que afecte al liderazgo que debe caracterizar a todo docente.

En el **capítulo 6, ¿Con qué referentes comparamos la información para evaluar?,** trato el tema de la necesidad de confrontar lo «que debería ser» con lo «que ha sido». Cualquier evaluación consiste siempre en una **comparación**. Para comparar es preciso disponer de referentes. En ocasiones se designan con el término de **evidencias,** es el caso de la evaluación de **competencias**. Pero, en el quehacer cotidiano de nuestras Unidades Didácticas (UDs) y programación anual, utilizamos tres referentes (1) los criterios de evaluación, (2) los estándares de aprendizaje y (3) los indicadores de logro. En ese sentido he tratado de definirlos y caracterizarlos para trabajar con ellos en la obtención de juicios de valor.

En el **capítulo 7, ¿Con qué procedimientos e instrumentos?,** he realizado una pormenorizada categorización de los diferentes procedimientos e instrumentos que los profesores de educación física podemos utilizar. Actualmente, parece claro el predominio de los procedimientos de observación sobre los procedimientos de experimentación como técnicas más adecuadas para evaluar desempeños. Por eso me centro especialmente en los dispositivos de esta categoría. Pero, a su vez, parto de la idea que los instrumentos, por sí solos, no definen un modelo de evaluación, sino que será su uso el que definirá el enfoque pedagógico que se les quiere otorgar. En cada uno de los instrumentos analizo ventajas, desventajas, aplicaciones, etc. con la intención de saber adaptarlos en función de las diversas condiciones en las que se encuentra el enseñante.

En el **capítulo 8, ¿Cómo calificar o realizar informes?,** abordo la **calificación** y la **promoción** del alumnado en función de los valores obtenidos en las diversas secuencias didácticas. La calificación, por su naturaleza, entra en colisión directa con un modelo formativo de la evaluación. Está claro que esta exigencia administrativa nos obliga a reflexionar sobre el valor formativo que le podemos imprimir a la calificación ¿Es posible? En ese sentido, aporto algunas posibilidades de gestionar las valoraciones provenientes de las unidades didácticas para que se integren en un balance de ayuda y crecimiento.

En el **capítulo 9, ¿Qué decisiones tomar?,** me centro en la última fase de todo proceso evaluador: la obligación de tomar **decisiones**. Lamentablemente, esta fase no siempre es llevada a cabo en la realidad. En multitud de casos el profesorado finaliza con la mera transmisión informativa de las calificaciones o la promoción del alumnado. Ciertamente, he detectado que es un tema **no resuelto** sobre el que apenas existe bibliografía. Una evaluación orientada a tomar decisiones requiere de una fundamentación y orientación adecuadas.

En el **capítulo 10, ¿Cómo evaluar las competencias?,** he querido dar información a una preocupación muy actual de nuestro colectivo: cómo se evalúan las competencias clave; o las competencias en general. El Enfoque Basado en Competencias (EBC) constituye uno de los paradigmas vigentes en

cualquier sistema educativo occidental. Pero hay muchas facetas de este enfoque que están por resolver. Una de ellas es su evaluación. En este apartado se aportan algunas propuestas prácticas. Sobre todo, pensando en la evaluación de las competencias clave (o básicas).

Evaluación diagnóstico

Estimado lector, me gustaría que antes de iniciar la lectura de los contenidos de este libro, realizaras esta pequeña prueba de conocimientos previos. Eso te permitirá reflexionar sobre aquellas ideas que ya tienes asumidas y las que te falta por conseguir.

EVALUACIÓN INICIAL DE CONTENIDOS CONCEPTUALES SOBRE «EVALUACIÓN»

Columna 1

Indica con un *SI* o *NO* si has estudiado *antes* el concepto en cuestión.

Columna 2

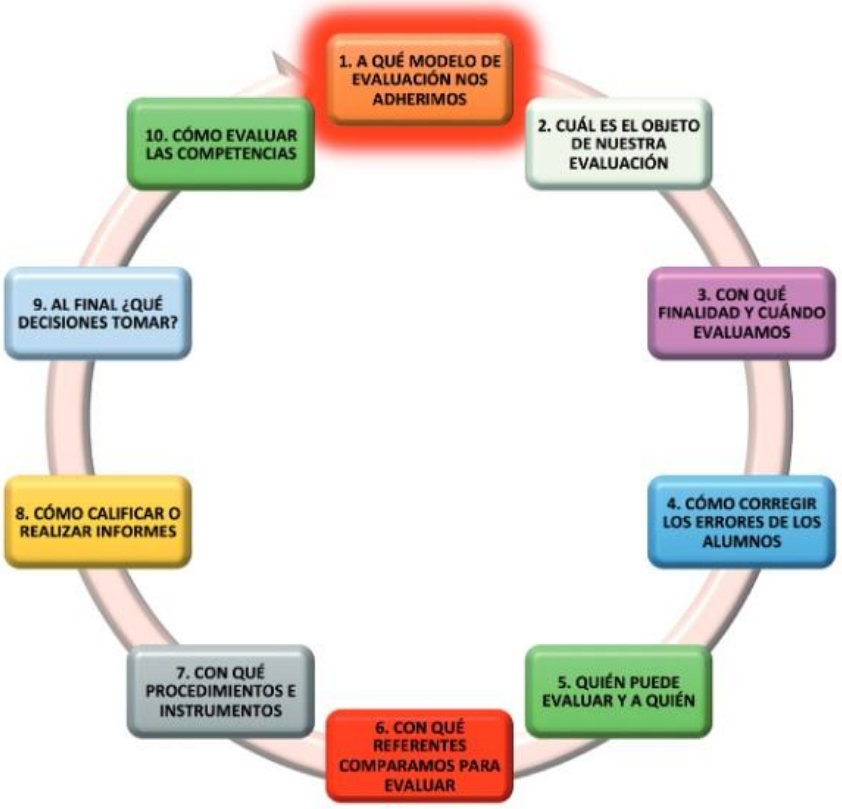
Indica el grado de *conocimiento/comprensión* del concepto poniendo una cruz *X* en el número que corresponda, señalando:

1 si no lo conoces o no lo comprendes.
2 si tienes una ligera idea.
3 si lo conoces o lo sabes parcialmente.
4 si lo conoces o lo entiendes bien.
5 si se lo puedes explicar a otra persona.

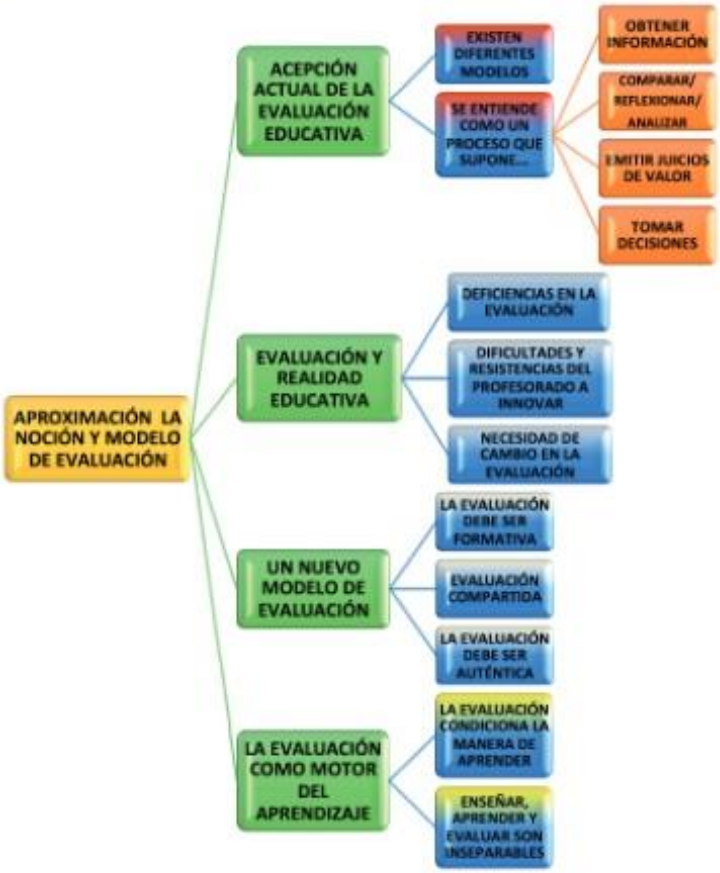
	Columna 1	Columna 2				
CONCEPTO/TEMA	Estudio previo	Conocimiento				
(Contenidos conceptuales)	(SI o NO)	1	2	3	4	5
1. Concepto de «evaluación formativa».						
2. Principales «objetos» de la evaluación educativa.						
3. Tipología de «errores» que se pueden encontrar en educación física.						
4. Noción de «tabla de especificaciones».						
5. Definición de «criterio de evaluación».						
6. Concepto de «indicador de logro».						
7. Rasgos de lo que es un «portafolio».						
8. Concepto de «rúbrica».						
9. Tipos de «decisiones» que se pueden tomar a partir de los resultados de tus alumnos.						
10. Definición del término «evaluación auténtica».						

PASO 1. ¿A QUÉ MODELO DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA NOS ADHERIMOS?
APROXIMACIÓN A LA CONCEPCIÓN ACTUAL DE EVALUACIÓN

«— ¡Perdón! no pensé que...
—Ahí está la diferencia, si no piensas no hables.»
Lewis Carroll. Alicia en el país de las maravillas



Esquema del capítulo



Introducción

Respetado lector, de nuevo estoy con usted o contigo —y si me permites mi atrevimiento y que te tutee, lo haré así de ahora en adelante—, iniciando el primer paso de este apasionante itinerario del «proceso de evaluación de la educación física paso a paso». Vamos a ir discurriendo juntos en la lectura de esta obra por cada uno de los jalones que caracterizan este recorrido anunciado. Sin duda encontraremos tropiezos y dudas, pero seguro que todo ello nos ayudará a andar el camino.

Este primer capítulo lo he dedicado a la fundamentación y sustento teórico del proceso evaluativo que constituye un eslabón indispensable para la unificación de ideas y de nociones. Se trata de una necesaria aproximación teórica, sobre la problemática y relevancia de la evaluación: el concepto actual, su necesidad y las características del modelo sobre el que muchos docentes ya se han posicionado y que es motivo de reflexión. A su vez, realizo un recorrido por los diferentes rasgos que sustentan las formas de evaluar la educación física en la actualidad. Me encantaría que esta parte teórica te sirviera para comprender mejor el sentido del resto del libro, pués me voy a apoyar en ella para sustentar las ideas generales.

Aunque lo tratado en este apartado no es muy trasladable a la realidad escolar, al menos desde el punto de vista práctico, sí son razonamientos imprescindibles para ubicarte en el momento y sentido actual de tu evaluación. Y digo «tu evaluación» porque depende del sentido que le des «tú»... será de una forma u otra. Tu compromiso como docente es imprescindible para determinar el enfoque educativo con el que te sientes identificado y, en consecuencia con las maneras de enfocar la evaluación.

Los diseños curriculares, abiertos y flexibles que se proponen en la actualidad, requieren una evaluación ajustada a las bases teóricas en las que se fundamentan. Frente al modelo tecnicista y eficientista, que valora fundamentalmente los logros conseguidos, algunos apostamos por un enfoque alternativo y reflexivo que prima el proceso y el desarrollo producido en el alumnado (Sales et al., 2014). Ante una evaluación comparativa y jerarquizadora, que nos ha presionado durante años, se propugna una evaluación constructiva, emancipatoría y auténtica.

Habilidad docente a conseguir en este capítulo

Conocer y analizar las fundamentaciones teóricas y las repercusiones prácticas del actual modelo o enfoque de evaluación con el fin de dar coherencia y unidad al modo de evaluar.

Objetivos

Al finalizar este capítulo el lector estará en condiciones de:

1. *Conceptualizar* la evaluación desde la perspectiva del enfoque vigente, asumiendo las diversas acepciones y definiciones que han sostenido históricamente la noción de evaluación.
2. *Reflexionar* y asumir la problemática de la evaluación en la actual cultura escolar.
3. *Conocer* las principales *razones* que llevan a innovar y cambiar en la forma de evaluar en educación física.
4. *Conocer* el concepto de *evaluación formativa*, como punto de referencia para instalar este modo de evaluar.
5. Distinguir y proponer *estrategias* de *evaluación* para los diferentes objetos de la evaluación didáctica para favorecer así el logro de los objetivos y competencias en el alumnado.

Preguntas frecuentes

- ¿De qué hablamos hoy cuándo nos referimos a evaluación de la educación física? ¿En qué consiste?
- ¿Existe un único modelo de evaluación? ¿Cuál es entonces el paradigma que actualmente tiene mayor consenso sobre el enfoque de la evaluación?
- ¿Cuáles son los problemas a los que se enfrenta el profesorado de educación física cuando evalúa?
- ¿Qué obstáculos dificultan el cambio en la manera de evaluar del profesorado de educación física?
- ¿La preocupación más importante de la evaluación debe ser la calificación? La evaluación ¿puede favorecer el aprendizaje de los alumnos?

Reflexiones previas de un colega

La entrevista enmarcada más abajo y realizada a un docente, es reveladora de las dificultades que entraña vincular la evaluación con la realidad. ¿Qué reflexiones te merece?

Miguel es un profesor de educación física que imparte docencia en Primaria y Secundaria. Nos lo vamos a encontrar de nuevo en algunos capítulos de este libro. Es un profesor joven e innovador, pero siempre ha tenido dudas respecto a su forma de evaluar. No le agrada la manera en que ha venido procediendo hasta ahora.

Miguel es muy perfeccionista y autocrítico, siempre quiere estar actualizado. Hasta hace poco utilizaba, sobre todo, pruebas de valoración final, debidamente tratadas estadísticamente, y que

trasladaba a escalas de calificación numérica. Pero él quisiera hacer una evaluación que se basara más en el proceso de aprendizaje que en la medición y calificación. Para él la evaluación no debería ser un arma que amenaza, sino una ayuda que orienta e ilumina, debería ser una herramienta para favorecer el aprendizaje en vez de ser un obstáculo a superar.

Miguel me preguntó un día sobre este tema y yo le respondí que para realizar una evaluación realmente educativa era preciso seguir unas pautas que nos garantizasen que lo que hacemos sigue un proceso coherente y sistemático.

— *¿Cuál es el primer paso que debo seguir para establecer una estrategia de evaluación correcta según mis ideas?* me preguntó Miguel. Y yo le respondí…

— *El primer paso es* ***saber*** *lo que* ***representa para ti*** *la evaluación. Cosa nada fácil de concretar y que en nuestra asignatura se complica aun más dado el grado de flexibilidad curricular con el que trabajamos. Puede ser que lo que te preocupe, como les sucede a muchos profesores de educación física, es el problema de poner «notas» a los alumnos. Es lo más habitual. Pero, no lo olvides, tu evaluación también puede suponer una oportunidad para tus alumnos en sus aprendizajes. Puede servirte para ayudar a aquellos que tienen dificultades. Para saber en qué medida estás obteniendo buenos resultados de aprendizaje, o no.*

— *¿Sabes qué pasa? Que tengo muchas limitaciones, …no tengo tiempo suficiente, tengo una cantidad de alumnos que me supera, el número de grupos-clase es excesivo, y no dispongo de instrumentos de evaluación adecuados para manejar la información, …*

— *Sí, ya lo sé. He vivido situaciones iguales a la tuya. Pero la evaluación, tal y como se entiende hoy, debe estar integrada en el proceso de enseñanza. Por lo tanto, debes pensar en un modelo en el que enseñanza y evaluación cabalguen juntos. Sean los dos lados de la misma moneda. Eso te obliga a tener presente la evaluación desde otro punto de vista y por ello la debes considerar desde el primer momento del diseño de tus secuencias didácticas.*

— *¡Ya! Si estoy de acuerdo contigo. Pero luego nos exigen las calificaciones. Es decir, ¡poner las notas en los boletines! Y eso me parece horrible. No puedo reducir todo el proceso de enseñanza a un simple número.*

— *Así es. Y para superar este modo tradicional de proceder es indispensable adoptar un nuevo enfoque en el que poder apoyar otras decisiones más constructivas. Miguel, nos encontramos con una nueva concepción de la educación física, desafiante, llena de retos y de incógnitas, que necesita de profesores audaces, osados y creativos, dispuestos a romper moldes y dar respuesta a una educación física para la vida y para el ciudadano. La evaluación, en este contexto, debe tener una nueva consideración y enfoque. Atrévete.*

Y así siguió la conversación (…)

Apreciado lector, después de leer este diálogo, te invito a que pienses en al menos tres características de un modelo de evaluación que responda a un enfoque eminentemente educador y formativo. Estás preguntas te pueden ayudar: ¿Por qué evalúo? ¿Para quién evalúo? ¿Qué y cómo evalúo?

Desarrollo de contenidos

1. ¿EN QUÉ CONSISTE EVALUAR? ACEPCIÓN ACTUAL DEL TÉRMINO EVALUACIÓN COMO BASE PARA UNA LÍNEA DE ACTUACIÓN

La evaluación educativa ha sufrido a lo largo de su historia importantes cambios en los que las Ciencias de la Educación han aportado considerables avances. Cada avance ha comportado modificaciones en

la manera de entender y asumir la noción de evaluación. Así nos lo expresa Rul, «*Los cambios producidos en la significación de la evaluación, en el tiempo, están relacionados con los cambios producidos en las necesidades sociales y en los planteamientos teóricos y técnicos*» (Rul, 1995, p.19).

Los fundamentos de la evaluación y la determinación de sus procedimientos se sitúan en la relación sociedad-escuela. Su tratamiento está en íntima unión con el papel que se le asigna; la evaluación no tiene sentido por sí misma, sino como resultado de las diversas relaciones donde se cruzan contenidos, estrategias pedagógicas, alumnos, exigencias sociales, etc. Transformar la evaluación es contribuir a transformar estas relaciones.

1.1. Re-significación y cambio del concepto evaluación

No quiero entrar en un análisis histórico que me haga retroceder en exceso, pues esto conllevaría un largo y pesado procedimiento sin demasiado interés para situar al lector en el concepto actual. Siendo más pragmático, me centraré en la historia reciente que nos acerca más a nuestro problema real.

El nacimiento de la evaluación reciente puede situarse a principios del siglo XX y va íntimamente ligado al concepto de medición del rendimiento. Si bien se establece ya entonces la distinción entre medición y evaluación, se mantiene la reducción de la evaluación a actividades de medición. Esta acepción de evaluación implica la comparación del resultado obtenido con una «unidad de medida» previamente establecida, independiente del evaluador y del evaluado. Evaluar llega a ser sinónimo de construir instrumentos de evaluación, pero sólo se elaboraron instrumentos para aquello que se puede medir dejando de lado otros aspectos significativos.

En la década de los cuarenta Tyler propugna la especificación clara de los objetivos de manera que se pudiera comprobar si los currículums habían producido o no los cambios deseados en los alumnos. Así, la evaluación es el modo de determinar la congruencia entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y los objetivos pretendidos en un determinado programa docente. Al respecto, Tyler (1973), postula que «*el proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas de enseñanza...*». Tyler es el primer referente de la «evaluación educativa» sistemática. A partir de él podemos hablar de una nueva concepción de la evaluación cuya finalidad es reajustar y optimizar el proceso de enseñanza. Esta redefinición del concepto evaluación significa un cambio importante, ya que asigna a la evaluación la mejora del diseño del currículo.

Hasta los años sesenta la evaluación convencional aparece fuertemente vinculada con una forma de investigación predominantemente cuantitativa, dentro de un paradigma positivista.

A partir de estos años, y coincidiendo con el desarrollo de nuevos paradigmas de investigación, van apareciendo importantes aportaciones para la renovación conceptual y metodológica de la evaluación, sin que esto quiera decir que se descarte totalmente la metodología convencional, sino que más bien se hace patente la necesidad de una armonización, con utilización adaptada de metodología y técnicas en función de diversos condicionantes. En este periodo se promueve que el trabajo del evaluador debe dirigirse fundamentalmente a la recopilación de información, con el fin de que esta pueda ser utilizada en la toma de decisiones para escoger o seleccionar la acción adecuada que permita mejorar la práctica.

1.2. Concepto de evaluación

Posteriormente, si analizamos las definiciones que nos aportaron en su día conocidos expertos tales como Cronbach (1980), Scriven (1967), Stufflebeam (1971), Noizet (1978), Caverni (1978) y Nevo (1983), vemos que conceptualizaron la evaluación como la actividad que comporta, de manera inherente, el hecho de emitir un juicio, independientemente del objeto evaluado y de los criterios utilizados. También Cronbach (1980) le daba un nuevo acento, y entendía la evaluación como la acción que procura determinar qué es lo que está sucediendo con la aplicación de un programa o diseño

curricular concreto. De Ketele (1980), por su parte, defendía que evaluar significa examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con la finalidad de tomar una decisión. Todas estas nociones, se caracterizan por está visión de comprobación atribuida a la evaluación.

Más recientemente, Tenbrink nos define la evaluación como: «*Proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones*» (Tenbrink, 2006). A su vez, en nuestro pais y más recientemente, López-Pastor habla del término evaluación educativa y la define como aquella «*que se realiza dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas [...]; a los procesos de evaluación que se dan en las situaciones educativas formales y cotidianas del mundo escolar*» *(2006, p. 23)*.

Si adoptamos el sentir más compartido de diversos autores (Blázquez & Sebastiani, 2016; Díaz Barriga, 2005; López Pastor, 2009; Sanmartí, 2010; Tobón, 2011), podríamos llegar al acuerdo de que la evaluación es concebida, en este momento, como:

«***Proceso*** *compartido que, en función de unos* ***criterios****, obtiene* ***evidencias*** *de aprendizaje, tanto del transcurso como del producto, para* ***reflexionar*** *y formular un* ***juicio*** *sobre los cambios y resultados de ese fenómeno, con el fin de poder tomar las* ***decisiones*** *más adecuadas que* ***ayuden*** *al alumnado para hacerse más responsable y autónomo en cualquier decisión de su vida*». Tenbrink (2006).

Podríamos así analizarlo en cinco apartados:

Términos principales	Significado de cada término
1. **Proceso** compartido;	**Proceso:** Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial.
2. Obtener **evidencias** de aprendizaje;	**Evidencias:** Certeza clara y manifiesta de la que no se puede dudar.
3. Para **reflexionar** (analizarlas, compararlas, etc.);	**Reflexionar:** Pensar atenta y detenidamente sobre algo.
4. Y formar **juicios** de valor;	**Juicio:** Relación lógica entre dos o más conceptos.
5. Para toma de **decisiones** que favorezcan la emancipación del alumnado.	**Decisión:** Determinación, resolución que se toma o se da en una cosa dudosa.

Tabla 1.1 Adaptado de Tenbrink (2006).

Hablamos, pues, de una evaluación que, lejos de aquella identificación con la medición-producto; es decir, comparar objetivos con resultados (Lafourcade, 1972); pretende obtener de diversas maneras, bajo unos criterios previstos, una información sobre el recorrido del proceso de enseñanza–aprendizaje y sobre el nivel de consecución de los objetivos; y todo esto, con la finalidad de regular y reajustar los elementos que interactúan en el proceso educativo, para encontrar una mayor **igualdad** entre los resultados **obtenidos** y los **deseados**, teniendo en cuenta que la finalidad última es la formación integral del alumnado.

Ello comporta necesariamente que enseñar y aprender es un proceso de **regulación** continua de los aprendizajes (Sanmartí, Jorba, & Ibañez, 1999). Regulación en el sentido de adecuación de los procedimientos utilizados por el profesorado a las necesidades y dificultades que el alumnado encuentra en su proceso de aprendizaje (y que se detectan al evaluar). Y continua porque esta

regulación no es un momento específico de la acción pedagógica, sino que debe ser uno de sus componentes permanentes (Sanmartí, 2007).

1.3. Enfoque de interpretación de la evaluación

Ciertamente, la evaluación ha sido conflictiva a causa de la confrontación entre dos modelos de comprensión de las relaciones entre los humanos, y de estos con el entorno: el **positivista** y el **humanista**. El primero pone el acento en los hechos cuantificables, la comprobación, la medida (paradigma cuantitativo); el segundo, en las interacciones, la comunicación, la interpretación situacional de los hechos y los acontecimientos, los valores que asignamos a las cosas en relación con las necesidades (paradigma cualitativo).

La evaluación del **rendimiento** o producto frente a la evaluación del **proceso**, constituye en nuestros días, una de las representaciones más palpables y más polémicas de estas concepciones y en este espacio didáctico. Gran parte de los instrumentos que se utilizan en evaluación de la educación física sólo constatan rendimientos, nos informan de lo que los sujetos son capaces de hacer en su esfuerzo máximo, pero no nos dicen nada (o poco) de cómo lo lograron.

Sin embargo, afortunadamente, asistimos a un cambio de actitud. La **observación,** como procedimiento para tomar información del proceso, va ganando terreno a la medición de los resultados. Existe una nueva sensibilidad para encontrar un perfil diferente del «buen alumno» que no sea forzosamente el que corra más rápido, ni el que salte más alto, ni el que lance más lejos (Feu Molina, 2000).

Podemos pues hablar de una evaluación... **procesual**, que no sólo se preocupa por los resultados; ... **holística**, que no se limita a aspectos parciales; ...**contextualizada**, que toma como referencia un contexto y un proceso concreto; ...**reflexiva**, no formulada en vacío o falsamente aséptica; ... **democrática**, en la que todos tienen voz y voto; ...**cualitativa**, que no se apoya solo en mediciones y que, por tanto, es profundamente rigurosa.

Este es el enfoque con el que me siento identificado, y sobre el que doy sentido a esta obra, haciendo referencia a una concepción muy determinada de la evaluación y su aplicación en el campo de la educación física. Propongo así, una forma de abordar la evaluación cuya metodología y eficacia estén basadas, no primordialmente en la medición de los resultados sino, en la comprensión del proceso del aprendizaje y de las estrategias que utilizan los alumnos para abordar las tareas y llegar a un determinado resultado, devolviendo así el centro de gravedad al aspecto regulador e integrador de la evaluación.

Por esta razón, el lector comprobará que, en este libro, se hace poca alusión a los paradigmas positivistas de evaluación de la educación física; apenas se mencionan «test» o tablas de puntuaciones o percentiles. Apenas si se aporta alguna prueba estandarizada para medir rasgos físicos y motrices. Ello se debe a un compromiso, el del autor, con sus convicciones, y como profesional de la enseñanza.

1.4. ¿Necesitamos evaluar en educación?

«Lo que no se define no se puede evaluar. Lo que no se evalúa, no se puede mejorar. Lo que no se mejora, se degrada siempre».

William Thomson Kelvin (Lord Kelvin), físico y matemático británico (1824-1907)

Pero ¿es necesaria la evaluación en el proceso educativo? ¿Es ineludible, por no decir indispensable, evaluar periódicamente los resultados de las acciones educativas?

La respuesta a estas preguntas se corresponde con el análisis de las funciones sociales y pedagógicas de la evaluación en cada momento. Si, como decíamos al principio, el término evaluación constituye un concepto amplio y flexible, también debe ser así en el ámbito pedagógico. Representa un aspecto imprescindible del acto docente y, por ello, no debe abandonarse a criterios arbitrarios o improvisados.

El carácter intencional de la educación física (búsqueda en la consecución de objetivos), con propósitos definidos, tanto personales como sociales, hace que la necesidad de la evaluación sea obvia. Ésta debe estar integrada en el currículo educativo, de lo contrario, se puede convertir en un fin en sí mismo y externa a la acción educativa. Asimismo, se correría el riesgo de trasladar acríticamente modelos y procedimientos propios de otros ámbitos, para integrarse mecánicamente en nuestro ámbito educativo.

Hoy en día, la justificación de que la presencia de la evaluación es indispensable gira entorno a varias ideas:

- Para informar a la **sociedad**, que no puede desinteresarse de la rentabilidad social y de los importantes costes que representa el aparato educativo. Cualquier control constituye, en definitiva, una forma de evaluación.
- Para informar al **alumnado**, acerca de su progreso o sus dificultades en el aprendizaje. Si se aprende en función de las capacidades y de las aptitudes, entonces evaluar lo aprendido es uno de los aspectos esenciales del proceso educativo. La evaluación también permite retroalimentar la práctica ya que observa las características de los alumnos, constata sus ritmos de aprendizaje, analiza la configuración de las relaciones que se producen en el aula y los problemas en la adquisición de los conocimientos, así como el nivel de actitudes, habilidades y destrezas que el alumno manifiesta.
- La evaluación es necesaria para el **profesorado**, pues necesita conocer si su acción es o no es eficaz y quiere saber la validez de su método pedagógico. La evaluación supone la oportunidad de realizar una reflexión crítica y valorativa sobre los componentes y los intercambios que intervienen en el proceso didáctico, con el fin de determinar cuáles están siendo o han sido los resultados del mismo, y poder así tomar las decisiones más adecuadas para la consecución de los objetivos educativos (L. Á. Blanco, 1996).

La necesidad de la evaluación, así entendida, queda justificada pues nos permite realizar un seguimiento que nos proporciona información acerca de cómo se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de reajustar la actuación docente con relación a la calidad educativa del centro y en beneficio del alumno. Nos estamos refiriendo a un tipo de evaluación que debe vivir la realidad, utilizando procedimientos para reflexionar sobre ella.

1.5. ¿Debemos diferenciar la evaluación de la educación física de la que se realiza en otras áreas?

La evaluación de la educación física ha estado criticada durante muchos años por la manera de proceder a la hora de calificar.

En cuántas ocasiones me he encontrado con padres y madres que me han cuestionado la forma de proceder de los profesores de educación física con sus hijos o hijas.

Por ejemplo, un caso que me sucedió con una madre:

— ¿Encuentras justo –me dice- que mi hijo haya suspendido (reprobado) educación física porque no es capaz de realizar «X» abdominales en 30 segundos? El profesor de educación física les dice que hay un mínimo. ¿Quién marca ese mínimo? ¿Cuántos abdominales hay que hacer para aprobar educación física?

Otro caso suele ser el del padre que me dice...

— ¡Mi hija es la mejor en el club deportivo en el que entrena! ¡Logra el primer puesto en todos los campeonatos de tenis! ¿Cómo es posible que le den tan baja nota en educación física?

Incluso algún deportista de élite menciona en alguna entrevista la anécdota de que en la escuela le suspendieron en educación física. Lo que suele ocasionar unas risas maliciosas en el entrevistador.

Todas estas situaciones no son fruto del azar.

La educación física posee una serie de peculiaridades que deben tenerse en cuenta necesariamente a la hora de establecer pautas sobre su evaluación. Sólo un análisis serio de esta realidad nos puede permitir extraer consecuencias para situarnos en una posición correcta. Veamos algunas de estas consideraciones que hacen de la educación física una materia «original».

En primer lugar, el carácter **lúdico**[2] **y agonístico**[3] que la actividad física y el deporte posee y propaga hace que los objetivos que nos propongamos sean, en una gran medida, de gusto y satisfacción por la práctica y no tanto de busqueda de aprendizajes utilitarios con vistas a un futuro profesional. Esto no suele suceder en otras asignaturas. La utilización de los juegos y actividades recreativas y de competición como contenido de enseñanza provoca una cierta perplejidad cuando llega la hora de tener que evaluarlos, pero ¿no son recreativas? Se preguntan algunos ¿Por qué hay que evaluar lo lúdico-recreativo? Se cuestionan otros.

En segundo lugar, es preciso tener presente la **carencia de un contenido estable**, definido y uniforme que dé solidez a nuestra asignatura. Efectivamente, decir que las matemáticas, la lengua, etc., son asignaturas no sorprende a nadie, el objeto de su enseñanza es identificable puesto que corresponde a un objeto cultural en sí mismo, nacido de corpus científicos o sociales. Sin lugar a dudas, la actividad física es un objeto cultural y, por lo tanto, potencialmente motivo de transmisión y enseñanza, la diferencia estriba en que no se le puede considerar objeto cultural por los conocimientos científicos que transmite, sino por su carácter de **práctica beneficiosa**. Es decir, socialmente la educación física se justifica más hoy por su carácter saludable, higiénico o compensatorio (acepciones vinculadas a estilos de vida activos) que por el logro de aprendizajes físico-deportivos mínimos (sólo últimamente profesionales y expertos han mantenido y defendido esta postura). En términos de evaluación, esto supone un gran interrogante acerca de la posibilidad de normalizar/estandarizar niveles y criterios ¿Qué debo evaluar hoy?

En tercer lugar, la educación física puede impartirse, y de hecho se imparte, de forma sustancialmente **diferente** según sean las características del entorno: culturales, geográficas, económicas, sociales, etc., de forma que puede darse casos tan dispares como el que haya niños y niñas que jamás recibieron clase de educación física (zonas deprimidas); o alumnos a los que se les ha sustitudo la educación física por alguna práctica deportiva concreta (por ejemplo la natación); o resolver la educación física mediante una oferta de tipo polideportivo de algún club próximo (pseudo privatización).

Un cuarto aspecto se deriva del carácter **funcional** de esta asignatura. La estrecha relación existente entre motricidad y desarrollo evolutivo desvirtúa los éxitos conseguidos por la acción docente del profesorado. Tomando como referencia el progreso realizado por el alumnado en el periodo de la adolescencia, el educador físico olvida a menudo, que muchos avances, sobre todo los vinculados directamente con la condición física, pueden ser debidos más al crecimiento y desarrollo del alumnado que como consecuencia de lo realizado en las clases de educación física. Pensemos que la educación física ha destinado gran parte de sus intereses a garantizar un desarrollo físico armónico del alumnado, más, incluso, que la enseñanza de habilidades motrices concretas. ¿Cómo evaluar la condición física en base a capacidades que van evolucionando según crecen nuestros alumnos?

Una quinta consideración hace referencia a las **condiciones** en las que se desarrolla la asignatura y, por ende, la evaluación de ésta. El excesivo número de alumnos, el escaso tiempo disponible, la necesidad de instrumentos o condiciones especificas y la imposibilidad de evaluar de forma masiva restan eficacia a la evaluación ¿De qué me sirve evaluar si no dispongo de tiempo? Dicen muchos docentes.

No podemos dejar de mencionar, en último lugar, que la educación física, no es una asignatura convencional de aula, tiene un carácter **visible**, es decir, que los progresos y manifestaciones de la

2 A través del término lúdico se refiere a todo aquello propio o relativo al juego.

3 El comportamiento agonístico es un concepto más general al de la conducta agresiva pues incluye cualquier conducta de oposición a otros, como la competición, el enfrentamiento.

persona son palpables tanto para el profesorado como para el alumnado. El cuerpo no se puede esconder, esta presente en cada momento de nuestra vida, la motricidad es visible inmediatamente. Esto imprime unas especiales connotaciones en las relaciones profesor-alumno. En el lado positivo, se dispone de una información **instantánea** que permite una acción reguladora magnífica (se conoce inmediatamente el nivel de los resultados de nuestros alumnos). No hay que esperar a realizar situaciones de control para disponer de información de nuestros estudiantes. Pero por el lado negativo, el profesor debe ser sumamente **cuidadoso** con sus juicios de valor. La introducción de factores difícilmente asumibles por los alumnos, como pueden ser el reconocimiento de las actitudes positivas hacia la asignatura...(por ejemplo *¡no es hábil pero se esfuerza mucho y pone empeño...! ¡se merece una buena nota!*), pueden crear un ambiente de desconfianza en el grupo en lo referente a lo justo o injusto de la evaluación.

2. EVALUACIÓN Y REALIDAD EDUCATIVA

Es cierto que la evaluación tiene mala prensa. Como dice Casanova «*la evaluación está bajo sospecha, se considera una tarea que no revierte en perfeccionamiento alguno*» (Casanova, 1995, p. 10). Si bien este juicio me parece algo exagerado hay que admitir que existe un cierto rechazo, o al menos incomodidad ante su aplicación. Pero a este punto no se ha llegado por azar, es preciso reflexionar acerca del por qué se ha producido y cómo se pueden encaminar los pasos para superar esta situación.

También Sales (Sales et al., 2014) cuestiona la evaluación tal y como se resuelve en la actualidad y propugna un modo más en consonancia con el momento: el enfoque emancipatorio de la evaluación. A su vez, López Pastor et al. presentan una propuesta alternativa, denominada «evaluación formativa y compartida», partiendo de la crítica al modelo tradicional de evaluación-calificación y test de condición física. Destacando el valor formativo de la propuesta, donde el compromiso con el alumnado esté siempre presente, la coherencia con sus concepciones educativas y la conexión con los procesos de perfeccionamiento profesional (López Pastor, 2006).

Ciertamente, el sistema tradicional de evaluación había deformado el sistema de enseñanza. Las evaluaciones se reducían a medir las aptitudes o la mejora de habilidades. Dada la importancia concedida a sus resultados, el alumnado justificaba la actividad docente únicamente como una forma para mejorar dichos resultados. Se identificaba evaluación con la valoración del rendimiento físico del alumnado.

Y la evaluación no puede ser reducida a una mera cuestión métrica; no es una simple tecnología de la educación. La función de la evaluación no es únicamente instruccional, es, en gran medida, social. La evaluación debe ser entendida como una práctica reflexiva. Debe permitirnos comprender mejor lo que sucede en el escenario educativo, así como facilitarnos la investigación sobre nuestra propia práctica.

2.1. Las patologías de la evaluación

En opinión de Santos «*En el complejo mundo de la educación se realizan diversos procesos evaluadores del currículum que están afectados de las patologías más diversas*». Asimismo, comenta el autor, el poder que dimana del proceso evaluador es tan grande que permite atribuir causalidades arbitrariamente, catalogar éticamente, justificar decisiones, etc. (Santos Guerra, 1993).

Existe una serie de preconcepciones sobre la evaluación, generalmente implícitas, que condicionan fuertemente la mayoría de los comportamientos del profesorado. Es importante, por ello, identificar dichas preconcepciones, analizarlas y considerar posibles alternativas. Relacionadas con estas preconcepciones me atrevo, siguiendo a Santos, a pormenorizar algunas de las debilidades que posee la evaluación tal y como se ha entendido tradicionalmente. A continuación, mostramos literalmente aquellas patologías que el autor considera como más relevantes (Santos Guerra, 1993).

2.1.1. La evaluación se confunde con la calificación

La confusión entre **evaluación** y **calificación** ha provocado que cuando emerge este tema, se genere una cierta hostilidad por parte del alumnado y un considerable recelo por parte del profesorado. La falta de distinción entre las funciones certificativas y pedagógicas de la evaluación contribuye a este efecto (abordaré esta cuestión más adelante en el capítulo 8).

En educación física, durante muchos años y todavía ahora sucede, se aplica una evaluación basada en la simple medición de determinadas capacidades físico-motrices mediante test, que conducen a la calificación atendiendo casi únicamente a la baremación estadística de dichos resultados.

2.1.2. La evaluación se sitúa en el momento final de las actuaciones

Cuando se evalúa suele hacerse con objeto de comprobar los resultados conseguidos al final; esto lleva a que, cuando se ponen de manifiesto los mismos, la situación ya no tiene solución.

> *«Si se espera al final de un proceso para conocer qué ha ocurrido, difícilmente se aprovechan las posibilidades de acción que favorece la evaluación. Solamente se utiliza una: su función sumativa o verificadora, que da cuenta del punto al que se ha llegado, pero que ya no permite mejorarlo, salvo a bastante largo plazo. Este planteamiento resulta deprimente o descorazonador, porque el evaluador poco puede hacer cuando conoce los objetivos no alcanzados. Por otro lado, como casi siempre no tiene solución.»* (Casanova, 2004, p.11).

Se identifica así la evaluación con el examen final del proceso de aprendizaje. Es más, se confunde la función evaluativa con la aplicación de instrumentos para reconocer aprendizajes finales. Además, la valoración final se llena de una carga de inmovilidad. El sujeto que recibe una calificación no puede actuar sobre ella, es como si la nota estuviera condenada a su paralización en ese punto. Ese carácter sentenciador hace que el alumno se sienta impasible frente a sus aprendizajes. No puede intervenir ni reaccionar sobre sí mismo. Pero, ¿por qué no pensar en actividades de evaluación integradas totalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

2.1.3. La evaluación destaca lo negativo

A la hora de aplicar la evaluación, se sigue insistiendo en su uso para superar dificultades y no para reforzar y hacer creer las capacidades existentes y no perder, nunca, todo lo positivo que ya se ha conseguido, entendiendo la evaluación como medio para corregir los fallos. Así es común que se asocie evaluación inicial con diagnóstico de deficiencias, evaluación formativa con regulación del aprendizaje centrándose en los errores y evaluación final con recuperación de carencias.

Ciertamente para eso sirve la evaluación, pero no sólo para eso. También es imprescindible evaluar lo positivo, de manera que los protagonistas de los procesos educativos dispongan de información sobre lo que funciona bien, y puedan generalizarlo a otros ámbitos.

2.1.4. La evaluación distorsiona la manera de aprender

Como casi siempre, lo que importa socialmente en la educación es que el alumnado «apruebe» y eso parece que se consigue mediante la aplicación de exámenes finales, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje queda condicionado por el modelo de evaluación que se aplica; o sea, que profesores, familias, alumnos, etc., dedican todos sus esfuerzos a la obtención de la calificación positiva, dejando de lado la meta real de la enseñanza: el aprendizaje. El alumnado, así, aprende a y para aprobar y no «aprende a aprender». A la hora de la verdad lo que aprende el alumno depende de la evaluación esperada.

El alumno estudia para aprobar la asignatura (o para obtener unas notas excelentes) y de lo primero que procura enterarse es cómo examina el profesor. No son los consejos del profesor, ni sus orienta-

ciones; es sobre todo su modo de evaluar lo que va a condicionar cómo estudia (y no sólo qué estudia). También puede decidir no ir a clase, porque da lo mismo ir que no ir si al final lo que importa es llevar bien aprendidos, más o menos de forma automatizada, unos requerimientos.

Se considera que el único objetivo de la evaluación es poner una nota a cada estudiante que muestre sus rendimientos al final de un proceso de aprendizaje. Pero, ¿por qué no pensar que evaluar es conocer la estrategia utilizada por el alumno en la resolución de una determinada tarea y llegar a comprender las causas de sus dificultades con el fin de ayudarle a superarlas?

2.2. Dificultades y resistencias del profesorado en la adopción del modelo formativo de evaluación de la educación física

La experiencia que me proporciona la formación de docentes de educación física demuestra que al inicio la propuesta de una evaluación formativa de los aprendizajes es acogida favorablemente. El conflicto se plantea cuando hay que trasladar a la práctica todas las argumentaciones teóricas. «Que la evaluación formativa sea constante», se acepta con naturalidad. «Que la evaluación formativa sirve para la regulación del aprendizaje», se comprende fácilmente. Pero, ¡cuanto trabajo supone! Cuando aceptamos que «la evaluación formativa requiere procedimientos específicos», se tropieza con la ausencia de procedimientos y se echa en falta instrumentos de observación ya elaborados (F. Martínez, 2012).

A su vez, «la evaluación formativa supone que en ocasiones se cuente con la participación del alumnado», lo que provoca ciertas reticencias y ya algunos docentes se pronuncian de la siguiente manera: *¡si hacemos evaluación formativa no tendremos tiempo para enseñar!* ¿Se trata de pretextos para no asumir el espíritu mismo de la evaluación formativa? o ¿se trata simplemente de un cierto temor a comprometerse con una práctica cuyos procedimientos no están definidos? ¿Cuáles son los frenos que impiden desarrollar una evaluación formativa bajo los presupuestos anteriormente reseñados? ¿Desconocimiento, falta de formación o formación inadecuada?

López-Pastor, et al. (2005) comentan que la resistencia del profesorado al cambio para avanzar hacia nuevos planteamientos evaluativos es normal, lógicamente, como en todo cambio, hay cierto temor a los problemas que puedan producirse durante su aplicación. También nos habla de un anacronismo patológico debido a la sobre utilización de la medición y la cuantificasción para resolver la calificación en educación física.

2.2.1. ¿Qué problemas comporta la evaluación al profesorado de educación física?

Es importante que los docentes se informen y conozcan diferentes aspectos a tener en cuenta para llevar a cabo planteamientos de evaluación formativa, aunque hay una resistencia por el profesorado al cambio, incluso cuando la ley establece su obligatoriedad (López Pastor, 1999, p. 159). Así, Álvarez y Vega (2010, p. 36) comenta que muchos de ellos se sentirían cómodos y aliviados si no tuvieran que evaluar.

A continuación, he redactado algunos de los problemas con los que se suele enfrentar el profesorado de educación física:

- *La calificación me supone un momento complicado. No tengo seguridad de que mis criterios elegidos sean los más adecuados, ni que me ofrezcan bases sólidas para emitir un juicio correcto de mis alumnos. La mayoría de las veces me dejo llevar más por mi intuición personal que por datos objetivos y rigurosos!*
- *¡Me resulta difícil evaluar determinados aspectos de la educación física tales como la mejora de las actitudes o el desempeño de las competencias!*
- *¡Quisiera personalizar más los criterios de evaluación; considerar más las características y las diferencias individuales, sin crear desconfianzas en el alumnado sobre mi modo de evaluar!*

- *¡Muchos de mis alumnos demuestran muy buena actitud hacia la asignatura, pero su rendimiento físico no está en consonancia con su esfuerzo! ¿Como debo tener presente estos aspectos a la hora de la evaluación? ¿Qué peligro corro de dar más importancia a las actitudes que a los aprendizajes tales como habilidades y/o capacidades motrices?*
- *¡A veces pienso que lo que han mejorado mis alumnos no se debe tanto a mi labor como a su propio desarrollo personal; o incluso a lo que aprenden fuera de la escuela! ¿Para qué evaluar?*
- *¡Delante de los padres y/o de otros profesores me encuentro sin argumentos sólidos sobre los que fundamentar los referentes utilizados para otorgar calificaciones a los alumnos. Me encuentro sin defensas cuando se me piden datos y criterios ante los casos conflictivos!*
- *¡No estoy convencido que se haya de calificar en educación física. Me resulta difícil creer que esta asignatura deba someterse a las mismas normativas que otras materias!*

Pero podemos reducir a tres los problemas más importantes que se detectan cada vez que se indaga sobre las dificultades del profesorado respecto a la implantación de una manera diferente de enfrentarse a la evaluación de la Educación Física (Blázquez, 2010; Blázquez, 1997)

¡No tengo tiempo!

¡Pierdo mucho tiempo con las pruebas de evaluación; esto me hace pensar sobre su rentabilidad! ¿Es necesario todo este proceso? ¿No sería mejor destinar este tiempo a la enseñanza y no malgastarlo rellenando fichas de seguimiento alumno por alumno? ¿Existen modos de evaluar más eficaces y económicos?

El profesorado de educación física tiene unas peculiaridades que le distinguen del resto del profesorado. Por ejemplo, las instalaciones en las que se desenvuelve suelen ser exteriores o, cuando menos, diferentes al aula (polideportivos, gimnasios, etc.). Eso hace que una cuestión clave, como es el tiempo para dedicar a acciones administrativo-pedagógicas, quede reducido a la mínima expresión.

¡Tengo demasiados alumnos!

El profesorado de educación física maneja diariamente un promedio de 200-250 alumnos, o su equivalente a ocho o nueve cursos. Está claro que es un número excesivo de alumnos, lo que genera un problema añadido. Poder personalizar la evaluación cuando tenemos tantos alumnos y alumnas, se convierte en una tarea ímproba. Las posibilidades de conocimiento-seguimiento continuo de los alumnos se dificultan poderosamente. Como consecuencia, es habitual (hasta diríamos normal) que el profesorado busque «refugio» en formas más tradicionales que le tranquilice en el modo de resolver la evaluación frente a los numerosos grupos clase.

Pero existen posibilidades para lograr superar esta adversidad. Son alternativas administrativas, técnicas y pedagógicas. Las veremos a lo largo de esta obra.

¡No dispongo de instrumentos!

Pensamientos de este orden son habituales en el profesordo de nuestra área. *¡No dispongo de instrumentos adecuados para la valoración de cada uno de los aspectos que componen el currículo de educación física! ¡Me gustaría tener un repertorio que me permitiera elegir el más acorde con mis necesidades! ¡No dispongo de un soporte que me permita sistematizar los datos recogidos! ¡Pierdo mucho tiempo e información por no tener un procedimiento que me rentabilice los datos obtenidos!*

Pero... ¿es posible una solución a estos problemas? Las nuevas tecnologías nos facilitan mucho resolver esta carencia. Al finalizar cada capítulo de este libro aporto una relación de posibilidades que nos brindan actualmente las TICs.

2.2.2. ¿Qué otros obstáculos dificultan el cambio al profesorado?

Para conseguir una transformación efectiva en el modo de evaluar es imprescindible un cambio de actitud del docente, así como de que éste adquiera nuevas competencias profesionales que exigen

investigar sobre la acción en el aula, trabajar en equipo y relacionarse adecuadamente con otros profesionales. Además debería conocer y manejar otros medios que le permitan liberarse de la rutina que facilite el desplazamiento de los planteamientos tradicionales que le dificultan la transformación deseada.

Sus propias creencias fruto de su historia como alumno

Quizá, el primer obstáculo que encuentra el docente para asumir el cambio son sus creencias fruto de la propia historia como alumno tanto en las etapas básicas, como en su formación universitaria; muchas veces cargada de competitividad, de frustraciones y de injusticias. La condición de sujeto evaluado multitud de veces en su vida, a partir de una concepción tradicional, hace que éste termine por asimilarla automáticamente como parte de la cultura educativa, asumida internamente como normal y cotidiana. Lo cual exige, para desplazarla y regenerarla, una reflexión profunda y un esfuerzo consciente. A menudo, el propio docente ha hecho críticas al modo en cómo se le había evaluado en su etapa de alumno, pero curiosamente, si no se producen cambios sustanciales en su formación, no se produce un cambio reflexivo e intencional en su modo de proceder.

Un ejemplo de creencia que se transmite de forma oculta es lo que Antibi (2005) denomina la «constante macabra», se resume así: si todas las notas de los alumnos de una clase son buenas, eso no parece normal, el profesor no es considerado un buen profesor, un docente serio. Para que no parezca que regala los aprobados, siempre es necesario que haya un cierto porcentaje de notas bajas. Así sucede en algunas culturas académicas donde se toma el fracaso de muchos alumnos como un indicador de exigencia y calidad. Un profesor no tiene prestigio si no suspende (reprueba) a un determinado porcentaje de alumnos.

Paradójicamente, lo que sucede en el sistema educativo, parecería una contradicción en otros ámbitos. Ningún fabricante diría que es el mejor porque el 50 % de su producción es defectuosa.

El desfase entre currículum y realidad

Otro obstáculo es la necesaria coincidencia entre el diseño curricular y su expresión operativa, y la manera de evaluar el aprendizaje en el patio. En otras palabras, se puede haber adquirido una concepción avanzada sobre la evaluación, coherente con una concepción de la enseñanza y del aprendizaje, pero si ésta no coincide con la expresada en el currículo, encontrará muchos inconvenientes para desarrollarla plenamente.

La carencia de formación

No parece que el profesorado no utilice instrumentos de evaluación formativa-cualitativa porque esté conceptualmente en contra de este modelo, sino más bien por la ausencia de conocimientos sólidos para aplicarlos. Esta limitación puede ser superada con mayor o menor facilidad dependiendo de las herramientas cognitivas que posea el profesorado para asumir aceleradamente el proceso de formación necesaria.

A veces, esa falta de formación, hace que el docente se sienta evaluado a través de los modos que él utiliza para evaluar. Entiende que la manera de ganar prestigio en su ámbito es aumentando la exigencia en la asignatura o siendo muy riguroso en sus calificaciones.

El método más eficaz para cambiar los hábitos de los profesores es proporcionarles formación docente y oportunidades de desarrollo profesional en equipo. Los profesores necesitan formación en métodos educativos innovadores y en cómo usar las tecnología para desarrollar una enseñanza que combine el uso de tecnologías «on line» con el mejor aprovechamiento posible del tiempo de clase y con la inducción de estudio autónomo de nuestros alumnos en el tiempo de fuera de clase. En ese sentido recomiendo ver el capítulo dedicado a «Flipped classroom» en el libro de «Métodos de enseñanza en educación física» (Blázquez, 2016).

Aceptar el cambio

> **«El derecho de un profesor de educación física a no cuestionar su enseñanza, encuentra la frontera en el derecho de los alumnos a gozar del mejor profesional que cada uno de nosotros podemos llegar a ser»**
>
> (Siedentop, 1999)

Se sabe sobradamente que el conocimiento y la formación adquirida sobre algún proceso o aspecto, no es suficiente para determinar una modificación del quehacer o actuar diario. Se precisa un convencimiento interno para llegar a modificar la práctica real. Esta problemática es fundamental a la hora de poner en marcha cualquier estrategia de cambio en lo educacional, ya que las actitudes sólo se adquieren a través de un proceso de apropiación, dirigido u orientado por quienes preconizan el referido cambio.

> **«El aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender, no cuando alguien quiere enseñar»**
>
> Roger Schank

A sabiendas del impacto de las evaluaciones recibidas en la infancia, adolescencia o nuestra formación universitaria, no debe ser motivo para no aceptarlo como reto y seguir mejorando.

Como se puede comprobar, cambiar la evaluación implica cambios en las concepciones y en la práctica del profesorado que, en cierto modo, se pueden considerar radicales. A veces, se piensa que mejorar la forma de evaluar los aprendizajes se reduce sólo a diseñar mejores pruebas o a corregir con una mayor precisión pero, tal y como se ha mostrado, implica cambios en las concepciones sobre:

- Por qué y qué evaluar en relación a los aprendizajes.
- Quién debería evaluar.
- Cuándo, qué y cómo evaluar, y qué hacer con los resultados de la evaluación.
- Para quién se evalúa.

2.2.3. Aspectos de la evaluación sobre los que nos tenemos que poner de acuerdo los profesores de educación física

Aunque el profesorado de educación física ha permanecido distanciado del resto de los docentes, sobre todo en lo referente a los métodos de evaluación, el momento actual nos impulsa a entrar en una dinámica más coherente y coordinada con el equipo de profesores. Las características y peculiaridades de la educación física no deben impedir que los profesionales de nuestra área no participemos de lleno en los criterios pedagógicos generales y específicos de la evaluación.

Para dar coherencia al proyecto curricular y promover una tarea conjunta entorno a esta problemática es indispensable que **todos los docentes nos pongamos de acuerdo** en unas directrices mínimas y comunes. Es decir, es imprescindible llegar a acuerdos que generen una impresión de consistencia frente al alumnado. Para llegar a compromisos sobre la evaluación de los alumnos, los profesores necesitamos contrastar nuestros puntos de vista con las nuevas propuestas educativas. Esta reflexión debemos hacerla entre todo el profesorado de educación física.

Siguiendo a Casanova, la práctica evaluadora requiere la modificación de algunos aspectos, destacamos los más importantes (Casanova, 1995, p. 120).

El objeto de la evaluación

En primer lugar, hay que cambiar la mentalidad de que lo evaluable es la cantidad de contenidos que han adquirido los alumnos. No es así. El referente de toda evaluación son los objetivos que se deben alcanzar (en cada unidad didáctica, en cada área o materia, en cada etapa).

Los agentes evaluadores

Con la adopción de un modelo evaluador esencialmente formativo, ya no es sólo el profesor el que evalúa al alumno, sino que es importante implicar al alumnado en su evaluación de manera que adquiera un mayor protagonismo en su proceso formativo. Igualmente, pueden incorporarse actividades de coevaluación, en las que se evalúa entre todos los trabajos desarrollados.

Los tipos de evaluación

En función de la finalidad con la que se aplica la evaluación, este modelo se decanta claramente por la aplicación de una evaluación formativa, encaminada a mejorar los procesos y alcanzar así mejores resultados. Es decir, la evaluación como seguimiento y regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación integrada en las acciones del enseñante para el continuo ajuste del aprendizaje.

3. ¿QUÉ EVALUACIÓN PARA QUÉ EDUCACIÓN? LA NECESIDAD DE CAMBIO

La realidad social en los últimos años ha sufrido un cambio enorme, se ha vuelto más compleja; lo saben bien los profesores. La sociedad ha sufrido transformaciones muy importantes que han afectado y han obligado a la pedagogía de la educación física a profundizar en la investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje para poder dar respuestas eficaces.

La gran revolución producida en los sistemas educativos, consecuencia de esos cambios y de esas transformaciones, ha sido el paso de un paradigma educativo centrado en la enseñanza (profesor), basado en la transmisión tradicional de conocimientos, a otro centrado en el aprendizaje (alumno), en la construcción de «saber hacer» y «competencias». De hecho, esta es la base del sistema educativo desde la implantación de las denominadas reformas educativas.

Cada vez se acepta más la consideración de que la enseñanza está al servicio de la educación. Ya no debe ser, por lo tanto, la transmisión de conocimientos el motivo fundamental de los programas. La meta deberá ser preparar individuos autónomos capaces de adaptarse y ajustarse al mayor número de situaciones.

Pero también han aparecido nuevos acontecimientos que repercuten en el modo en que el profesorado debe enfrentarse al grupo clase: la multiculturalidad, el impacto de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, etc. Para muchos de ellos todavía no tenemos respuestas sólidas y nos movemos en un mar de dudas e incertidumbres.

Nada se modificará en la dirección adecuada si no se interviene para que así sea. Es la primera Ley de Newton o ley de la inercia: «en ausencia de una fuerza externa un objeto permanecerá en reposo, y si está en movimiento, éste será rectilíneo y uniforme a no ser que sea obligado a cambiar su estado por fuerzas impresas sobre él».

3.1. ¿Y yo? ¿Necesito cambiar?

> **«Si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo»**
>
> Einstein, A.

El ejercicio diario de la profesión suele arrastrar al docente a una inercia en las formas de proceder que va repitiendo y perpetuando a lo largo de los años. La evaluación no se libra de esta dinámica. Los modos y formas con las que nos han evaluado constituyen un factor decisivo que nos marca en nuestra manera de proceder y se perpetúan sin ocasión de reflexión y por tanto sin progreso ni optimización.

Ciertamente, el profesorado en general es reticente al cambio en sus procedimientos de evaluación. Sus métodos, aún conociendo sus carencias, no son modificados ni actualizados con la frecuencia necesaria. Frente a las críticas de los alumnos reaccionan mediante una posición defensiva enfervorizada. Y es que, nuestras ideas se asientan sobre nuestras convicciones o creencias más que en criterios lógicos ya demostrados como eficaces.

Pero sin cambio no existe posibilidad de mejorar la calidad de la enseñanza. Aceptar el cambio... es una cuestión muy personal. Las resistencias al cambio son poderosas fuerzas. ¿Cómo conseguir modificar nuestros métodos de evaluación? Quizás, lo más importante corresponde a las actitudes, a estar dispuesto a cambiar nuestra manera de proceder.

Según Sparkes, se pueden diferenciar dos tipos de cambio en el profesorado de educación física, «el real» y «el superficial» (1992, pp. 100–101). El primero implica alteraciones en las creencias, los estilos de enseñanza, los materiales y por supuesto, la intencionalidad de la evaluación, cuando esto no ocurre es cuando se nos plantea el segundo tipo, el superficial, según el autor uno de las más habituales. La evaluación formativa se postula ante el cambio real del profesorado de educación física

Ciertamente, como plantean Martínez (2012) y Sparkes (1992), no sería justo exigir a los profesionales de la educación física que cambien su metodología de un día para otro, ya que es complicado, prolongado en el tiempo y difícil. Pero sí que revisen y se replanteen su práctica docente y obren en consecuencia.

3.2. Pero, ¿hacia dónde el cambio?

La respuesta a la pregunta de hacia dónde cambiar la evaluación, se corresponde con el análisis de las funciones pedagógicas y sociales de ésta. Es decir, reside en el modelo educativo con el que concordemos.

Las reformas educativas, sobre todo al inicio de este siglo, han puesto énfasis en el discurso de la evaluación; de ahí que el éxito de toda propuesta educativa y pedagógica está sujeta a una manera determinada de evaluar.

Tradicionalmente, (y aún hoy), la evaluación ha sido considerada como un factor externo del proceso de aprendizaje y como un elemento «verificador»: ¡se cumplió o no lo previsto! Pero en la actualidad, la evaluación es un elemento que incorporamos desde el inicio del proceso, de ahí su carácter formativo. Estrategias, tipos, métodos, técnicas e instrumentos de evaluación, son analizados para dar seguimiento al proceso de enseñanza aprendizaje.

Varios de los factores que contribuyen a justificar la importancia del cambio en la evaluación son comunes a las diversas materias, otros son específicos del área educación física.

3.3. Qué debe cambiar en evaluación

Las renovaciones educativas, en las que todavía estamos inmersos -al menos en el papel- siguen exigiendo cambios en la manera práctica de enfrentarse a la evaluación, y en la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el gimnasio, patio, etc., como en el aula.

Es preciso, pues, revisar antiguos modos didácticos de proceder e introducir innovaciones acordes con las nuevas teorías y que permitan progresar. Estos cambios afectan, por supuesto, a la evaluación que, a mi entender, tal y como se está resolviendo actualmente, resulta insuficiente para abordar los retos de hoy. Creo que la evaluación debe adoptar nuevas fórmulas más audaces que permitan introducir nuevos elementos más en consonancia con los problemas y cambios a los que se enfrenta cualquier docente en la actualidad. La evaluación debe, a mi entender, sustituir viejas fórmulas y no verse condicionada por anclajes de otros tiempos.

Para López-Pastor (1999, p. 159) el primer paso sería tratar de modificar las prácticas evaluativas que dominan entre el profesorado. «*Es fundamental abrir la mente y analizar nuestro trabajo, aquella concepción de relacionar nuestras clases de educación física con fines para mejorar la salud, para mejorar la condición física*» ¿Realmente es cierto esto y en qué medida?

De acuerdo con Learreta en cuanto a atreverse los docentes a realizar cambios en la evaluación, es importante que «*la transformación debe hacerse de forma progresiva, [...] afianzando los procedimientos que funcionan e incorporando otros nuevos de manera paulatina*» (2007, p. 67), por ello una de las recomendaciones que nos da esta autora que puede servir de ayuda para aquellos docentes que

quieran dar el cambio es ver publicaciones basadas en experiencias del profesorado en este tipo de prácticas, compartir foros sobre esta temática o trabajar en equipo con otros compañeros.

4. UN NUEVO (O NO TAN NUEVO) MODO DE ENTENDER LA EVALUACIÓN

En el siglo XXI la evaluación se va a ver vinculada de forma directa con la búsqueda de la **calidad** y supeditada, forzosamente, a los proyectos de **innovación** educativa. La calidad, entendida como una obligación de la oferta frente a la demanda, se ha convertido, en nuestros días, en un objetivo social que suscita enorme atención. Se busca la calidad para mejorar, pero para mejorar hay que cambiar, y así entramos en un continuo círculo dinámico en el que calidad y cambio son un tándem inseparable.

La calidad, en su sentido más amplio, está estrechamente vinculada a evaluación, son casi aspectos inseparables. Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, la calidad se define como: «*Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor*». A su vez, el mismo diccionario define evaluar como: «*Señalar el valor de algo. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo*». En este sentido, parece que la calidad es la consecución de un grado de superioridad o excelencia, pero, para poderlo asegurar requiere, de forma imprescindible, ser evaluada.

De hecho, la búsqueda de la calidad está hoy en día en el discurso de todos; veamos sino la utilización de la expresión «calidad de vida» para hacer alusión a un modo más saludable de vivir. En ese sentido, la calidad, parecería no plantear problemas ideológicos ni políticos. Sin embargo, no todos entienden la calidad educativa de la misma manera, ni esperan los mismos resultados de la educación. Por eso, no me parece exagerado decir que la calidad educativa no es neutra, siempre tiene un carácter ideológico. Depende de la naturaleza del objeto estudiado, de la concepción que tengamos sobre él, de los intereses que subyazcan y de las aspiraciones que tengamos. En consecuencia, la evaluación educativa no puede considerarse como un mero instrumento y menos aún neutro. «*Detrás de toda forma de evaluar hay un fondo que es necesario desentrañar*» (Sales et al., 2014, p. 100) .

En el marco de los procesos de reforma educativa (que se iniciaron en la segunda mitad del S.XX) es donde el cambio quiso tener mayor trascendencia. La evaluación, al igual que el resto de componentes de la enseñanza, debería haber experimentado grandes transformaciones en la manera de concebir y administrar el currículo y por tanto generar importantes controversias políticas y pedagógicas. Sin embargo, no ha sido así. Las divergencias que se han presentado, por lo general, han tenido su origen en quienes toman las decisiones, implementan los programas, e imponen nuevas concepciones y procedimientos, sin que los protagonistas del área educativa se sientan vinculados a ella.

No basta con declarar sus virtudes, es preciso acompañarlo de un proceso de transformación profunda de la cultura existente. No es sólo un problema legal, ni es suficiente tener un proyecto pedagógico claro propuesto por las autoridades, en nuestro caso del Ministerio de Educación, o que las escuelas estén bien dotadas. Se trata de que todos los actores sociales involucrados y en especial los docentes, quienes lideran el cambio, se comprometan y comiencen a construir sus propios aprendizajes, asimilen en la teoría y en la práctica todo lo que implica esta reforma y la evaluación que está contenida en ella. Sólo así podrá ser una verdadera transformación. Y, más allá de ésta, una verdadera revolución educativa que transforme el quehacer cotidiano de la escuela dentro de un proyecto pedagógico acorde con los momentos de crisis que vive la educación actualmente.

4.1. El enfoque formativo de la evaluación

Desde que Scriven, a partir su óptica conductista, acuñó, a finales de la década de los sesenta, el término de **evaluación formativa** hasta la fecha, han surgido una enorme cantidad de estudios que complementan, interpretan o matizan este concepto (Scriven, 1967). Para los fines de este libro reiteraré que la evaluación formativa permite comprobar «in situ» el progreso de los estudiantes en el logro de los aprendizajes propuestos y ayuda a regular continuamente el proceso de enseñanza

aprendizaje en curso, de acuerdo a las necesidades de cada estudiante. «*Es formativa toda evaluación que ayuda al alumno a aprender y a desarrollarse. Dicho de otro modo [...] la evaluación formativa se define por sus efectos de regulación del proceso de aprendizaje*» (Perrenoud, 2008, p. 135). La finalidad de la evaluación formativa es ayudar al estudiante a aprender mejor; para decirlo rápido, su función es optimizar los procesos de aprendizaje en marcha.

En relación a esta preocupación, este paradigma, aceptado bajo la denominación **evaluación formativa** ha ido cobrando un papel notorio. Poco a poco, este modelo se ha ido introduciendo en la literatura especializada.

Responde a una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo transcurso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo. Si un alumno no aprende no es sólo porque no trabaja o no tiene capacidades, sino que también se debe a las actividades de aprendizaje. En ese sentido, la evaluación formativa tiene como objetivo fundamental determinar las peculiaridades y/o dificultades de cada alumno en su proceso de aprendizaje, así como sus aciertos, para adecuar las actividades a las necesidades que se detectan y planificar los mejores medios para la regulación.

Por tanto, esta forma de evaluación tiene como finalidad fundamental una función **reguladora** del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Tiende más a identificar cuales son los puntos débiles del aprendizaje que no los resultados conseguidos con dicho aprendizaje.

¿Cómo se identifica pues la evaluación formativa? Si bien no existe una teoría consolidada, las definiciones mantienen en común algunas características esenciales. Veamos algunas de ellas.

4.2. La implicación del alumnado en la evaluación

En un marco de evaluación formativa y de regulación, es decir, pensando en facilitar el progreso de los aprendizajes, la implicación del alumnado desarrolla los aspectos madurativos y de emancipación a la vez que fomenta la capacidad crítica del sujeto. Hacer participar al alumnado en la evaluación de sus propios aprendizajes parece no solo viable sino deseable tanto desde el punto de vista educativo como socio-afectivo.

López Pastor (2006, p. 98), utiliza el término **evaluación compartida** para referirse a «*...los procesos de diálogo que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar*». «*Dentro de estos procesos, la autoevaluación, la coevaluación, la autocalificación y la calificación dialogada son técnicas que juegan un papel fundamental*». (López Pastor, 2006 p. 87).

4.3. El carácter auténtico de la evaluación

Una de las principales críticas que por lo común se realiza a la evaluación en el ámbito educativo es que no hay congruencia entre evaluación y enseñanza, es decir, se enseña una cosa y se evalúa otra. A la educación física le sucedió hace tiempo, cuando utilizaba los test de condición física como único medio para calificar al alumnado.

La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga & Hernández, 2002). Es decir, que las condiciones de la evaluación guarden un alto grado de fidelidad con las condiciones reales en las que se produce el desempeño evaluado. En palabras de Herman, Aschbacher y Winters (1992:2), este tipo de evaluación se caracteriza por «*demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales*». Por lo tanto, cuanto más se relacione una tarea de evaluación con su homónima en un contexto de práctica social y situación de vida real, más auténtica podremos considerarla.

5. EVALUAR PARA APRENDER. LA EVALUACIÓN COMO MOTOR DEL APRENDIZAJE

> **«Se puede afirmar que enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables»**
> (Sanmartí, 2007, p. 23)

5.1. El poder condicionante de la evaluación

En los últimos años, en los congresos y jornadas internacionales sobre evaluación educativa, se está poniendo especial énfasis en un pensamiento: la **evaluación como motor del aprendizaje** (y no sólo como comprobación del aprendizaje) ¿Por qué?

Pues resulta que ahora nos damos cuenta de que el modo cómo se enfrentan los alumnos al aprendizaje está más influenciado por nuestra manera de **evaluar** que por nuestro modo de **enseñar** e incluso que por el diseño de nuestro modo de programar. La idea que los alumnos tienen de lo que han de aprender no depende tanto de lo que el profesorado les dice, sino de lo que éste exige en el momento de evaluar, y con relación a ello adaptan su forma de aprender (Sanmartí, 2007, p. 22).

En consecuencia, la manera más rápida de cambiar cómo aprende el alumno consiste en.... ¡cambiar el estilo de evaluación! Desde la perspectiva de los alumnos, la evaluación define siempre el currículo real (Ramsden, 1992, p. 187). El currículum oficial es el que figura en los programas oficiales (contenidos, temas, objetivos, etc.), pero el currículo oculto, el real, el que condiciona el aprendizaje de nuestros alumnos, es el implícito en la evaluación tal como de hecho se da y el alumno espera. Así, si queremos influir en cómo y qué aprenden nuestros alumnos, la evaluación es el punto de partida (Scouller, 1998).

Es muy importante tener claro lo que por otra parte ya sabemos, que los puntos de partida del profesor y de los alumnos son (pueden ser) muy distintos, tal como queda expresado en la siguiente figura.

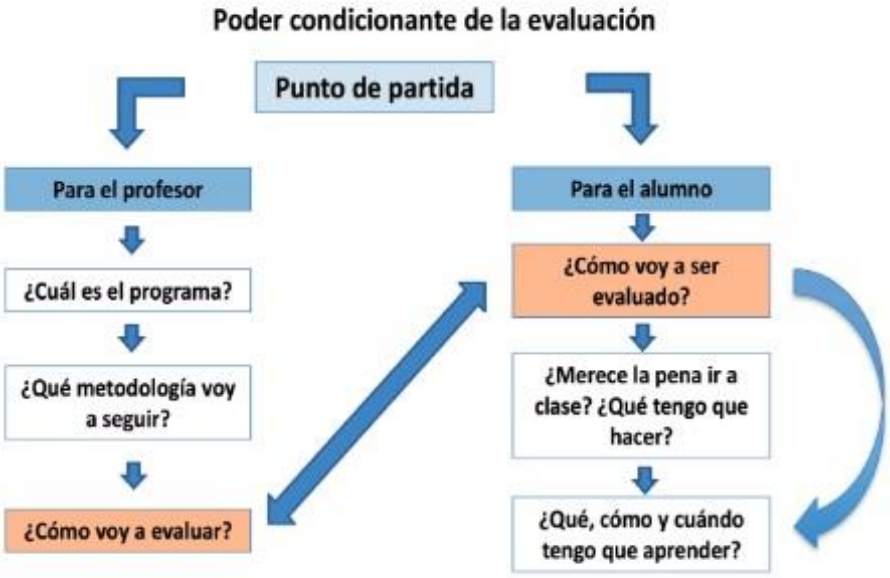


Figura 1.1. Esta figura es una adaptación muy libre de la que presentan James, McInnis y Devlin (2002), válida sobre todo para Secundaria.

Eso nos está haciendo más conscientes de la importancia de dos variables:

1. El poder **condicionante** de la evaluación, en el qué, cómo y cuándo aprende el alumno, y...
2. La tarea del docente como **facilitador** del aprendizaje.

5.2. La otra cara de la moneda. La evaluación ¿la gran ocasión perdida?

Con frecuencia los profesores hacemos a los alumnos los únicos responsables de su fracaso o de un menor rendimiento del que cabría esperar. El catálogo de razones para culpar a los alumnos puede ser muy amplio:

- Les falta motivación,
- No dedican tiempo suficiente,
- Nos vienen con déficits importantes de preparación previa,
- Les falta capacidad para determinados contenidos.
- Faltan mucho a clase.

Si estamos hablando de la evaluación para facilitar el aprendizaje, pensemos también que, de hecho, la evaluación puede constituir un obstáculo, para impedir o hacer más difícil un buen aprendizaje.

Una mirada rápida a la otra cara de la moneda nos puede ayudar a entender las obvias ventajas de la evaluación formativa. Si nosotros, como profesores, queremos influir eficazmente en el cambio, tenemos que enfrentarnos con los estilos y prácticas de la evaluación que tienden a obstaculizar el aprendizaje. Con la evaluación podemos estar yendo, sin darnos cuenta, en contra de nuestros propósitos (aprendizaje de calidad, excelencia, etc.). En un lenguaje muy informal diría que, con nuestro modo de evaluar podemos estropear la eficacia de unas clases excelentes, bien preparadas y que gustan a los alumnos. Y lo contrario también podría ser verdad, un sistema de evaluación bien pensado y organizado puede compensar algunas limitaciones nuestras, estimulando en los alumnos un aprendizaje de calidad.

Es posible que tengamos que reconsiderar cómo, cuándo y para qué evaluamos e intentar desaprender modos y maneras que en definitiva son prácticas **heredadas**, no sometidas a crítica reflexiva y que pueden ser manifiestamente mejorables. Son modos de actuar espontáneos, rutinarios, heredados (hacemos con nuestros alumnos lo mismo que nuestros profesores hicieron con nosotros), y que aceptamos como normales.

Muchos dispositivos e instrumentos que utilizamos para evaluar (tipos de pruebas, de ejercicios, uso de la evaluación, modos y criterios para calificar, etc.) se basan, a menudo, en malos o discutibles hábitos arrastrados del pasado y que difícilmente se puede justificar con criterios educativos.

En tiempos de cambio (y los nuestros lo son) se hace necesaria una reflexión tranquila sobre nuestro rol como profesores (facilitadores del aprendizaje) y sobre nuestras prácticas relacionadas con la evaluación. La evaluación formativa, en cualquiera de sus diversas modalidades, puede ser un buen contrapeso o antídoto contra prácticas dudosas, internalizadas y vividas como normales.

Es ya hora de ir pensando en otra normalidad en nuestro quehacer docente y poner más énfasis en la evaluación formativa para mejorar la calidad del aprendizaje de nuestros alumnos. Solemos quejarnos de falta de tiempo en clase, pero si se trata de conseguir que nuestros alumnos aprendan, y aprendan mejor, tenemos que revisar nuestro rol en cuanto profesores y cambiar radicalmente nuestra manera a fin y efecto que podamos concentrar nuestro tiempo y energías más en la evaluación formativa y en proporcionar retroalimentación a nuestros alumnos que en explicarles la materia, ya que los alumnos tienen fácil acceso a muchas fuentes de información (Brown, 2006). La cuestión no está en evaluar para calificar sino en evaluar para ayudar a aprender.

5.3. Convertir la evaluación en una situación de aprendizaje

En las escuelas del S. XXI evaluación y aprendizaje forman una entidad indisociable. Definitivamente, hoy día se piensa ya en la evaluación como algo integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solamente como el último episodio del proceso. Enseñanza y aprendizaje son actividades complementarias y la evaluación es un componente esencial de ambas para mejorar la calidad del aprendizaje y minimizar el número de fracasos sin bajar (o incluso subiendo) el nivel de exigencia.

Toda experiencia de evaluación es una oportunidad de aprendizaje; no existe propuesta de enseñanza que no lleve asociado un referente evaluativo. Caminan juntos, coordinando los cambios en la metodología, en el diseño de las experiencias y en el rol de alumnos y profesores. Evaluar no es la acción que protagoniza los finales de curso; evaluar es el puente que regula el proceso de andamiaje y la construcción del conocimiento. En el escenario de aprendizaje de toda escuela del S. XXI la evaluación es un regulador de la práctica educativa, una guía, un compromiso, una prueba, un diario de aprendizaje y el acuerdo que concede autonomía para que alumnos y profesores guíen su interacción (Hernando Calvo, 2015).

La identidad compartida de aprendizaje y evaluación en este escenario se manifiesta en:

- La **comunicación** de criterios y evidencias de evaluación a los alumnos.
- El **aumento** de los momentos de evaluación.
- La **superación** del examen como evidencia única del aprendizaje.
- El **asesoramiento** constante a los alumnos.
- La **implicación** de los alumnos como evaluadores de su propio aprendizaje y del aprendizaje de sus compañeros.
- La **comprensión** de la nota final y obligatoria de los expedientes, como **resultado** de un proceso de evaluación activo.
- La pautada y creciente **autonomía** del alumno para hacerlo cada vez más consciente y responsable en la evaluación de su propio aprendizaje y de su vida.

La evaluación debe constituir una oportunidad para aprender más y mejor, no para adivinar y seleccionar a quien ha logrado ciertos aprendizajes, sino para promoverlos en todos los estudiantes. Esta dimensión formativa, formulada por Scriven en los años sesenta (1967), ha sido abordada ampliamente por Hall y Burke y (2003) y Kaftan et al (2006).

Para favorecer que los estudiantes avancen hay que afrontar un doble reto: (1) seleccionar los contenidos que les resulten más **significativos** y, (2) aplicar una evaluación que sea **útil** al profesor en su actuación docente, **gratificante** para el alumno en su aprendizaje y, orientadora para ambos en sus actuaciones (Sanmartí, 2007, p. 22).

Resumen

- La evaluación es un concepto que ha ido tomando diversas **acepciones** en función de los paradigmas educativos que han ido prevaleciendo en cada momento, lo que exige una necesaria revisión de nuestras prácticas pedagógicas y consecuentemente de nuestras formas de **evaluar** los aprendizajes.
- Admitimos que evaluar es un **proceso**, casi indisociable del proceso de enseñanza aprendizaje, que se produce en varias fases: recogida de datos, análisis y reflexión, juicio y toma de decisiones.
- Hemos pasado de la mera **medición** y toma de datos e informaciones, a menudo sin comportar consecuencias en el transcurso de la enseñanza, a una preocupación por obtener información que **optimice** los procesos.
- La cultura real que actualmente envuelve a la evaluación escolar posee todavía una serie de **deficiencias** o debilidades sobre las que es preciso intervenir. Pero, no hay cambio sin **resistencias**.
- A su vez, el cambio debe tomar una dirección. En la actualidad la denominada evaluación **formativa** constituye el principal referente. Así entendida, la evaluación debe ser: **formativa, auténtica y compartida**.
- La evaluación constituye un aspecto indisociable de la **enseñanza**. El alumnado no aprende para ser evaluado, sino que, es evaluado para aprender.
- La denominada evaluación **formativa** está al servicio de la regulación de los aprendizajes, y contribuye a la preocupación de guiar el proceso de cada alumno en una secuencia de aprendizaje.

Situación para reflexionar en la práctica

Para comenzar a delimitar el alcance del significado de la evaluación te proponemos, a continuación, diversas situaciones de la vida cotidiana que se suelen considerar como evaluación. No todas ellas reúnen las características de una evaluación pedagógica. Eso mismo suele suceder en el ámbito educativo. Es preciso diferenciar entre lo que constituye evaluación de lo que simplemente se aproxima a este concepto.

Finalidad y condiciones para su realización

La actividad a realizar consiste en distinguir, de las frases que se mencionan más abajo, aquellas que realmente suponen una evaluación y diferenciarlas de las que no.

Al buscar fundamentos para su decisión reconocerá elementos personales que surgen de su propia experiencia. Las razones, conceptos, nociones que vendrán a su mente cuando usted se decida por una u otra situación constituyen sus primeros elementos de reflexión.

¿Considera que todas las situaciones siguientes son de evaluación?

1. La calificación de un producto según estándares de calidad.
2. La adquisición de nociones de matemáticas en niños de edad preescolar.
3. La temperatura ideal para trabajar en la intemperie.
4. La asignación de profesores que hace un coordinador para los cursos de idioma que se dictan en una empresa.
5. La cantidad de unidades didácticas de una programación en el primer cuatrimestre.
6. El tiempo requerido para entregar una carta certificada.
7. La selección de personal que hace una empresa según el origen del título de los postulantes.
8. El tipo preferido de lectura de las mujeres de 30/40 años.
9. El tiempo de exposición a la TV en niños pequeños.
10. El cambio de currículo a mitad de año.
11. La calidad de las prestaciones ofrecidas por un sindicato.
12. El nivel de formación académica de los docentes de nivel medio.
13. La importancia del instituto de formación de profesores en el sistema nacional educativo.
14. El estudio de rendimiento del sistema educativo nacional.
15. Los chinos de la edad media seleccionan a sus funcionarios.
16. La reina elige a su dama de compañía.
17. La cantidad de recursos necesarios para lograr un objetivo.

Reflexione su decisión

Para comprobar si su resultado es correcto bastará que tome como referencia el concepto de evaluación mencionado en este capítulo y verificar si cumple o no con todas las condiciones: (1) Obtener información; (2) Reflexionar y analizar; (3) Emitir juicios; (4) Tomar decisiones.

TICs

Questionmark Perception

https://www.questionmark.com/es

El sistema de manejo de evaluaciones de Questionmark Perception permite a docentes crear, organizar, enviar y confeccionar informes sobre encuestas, concursos de preguntas y respuestas, pruebas y exámenes.

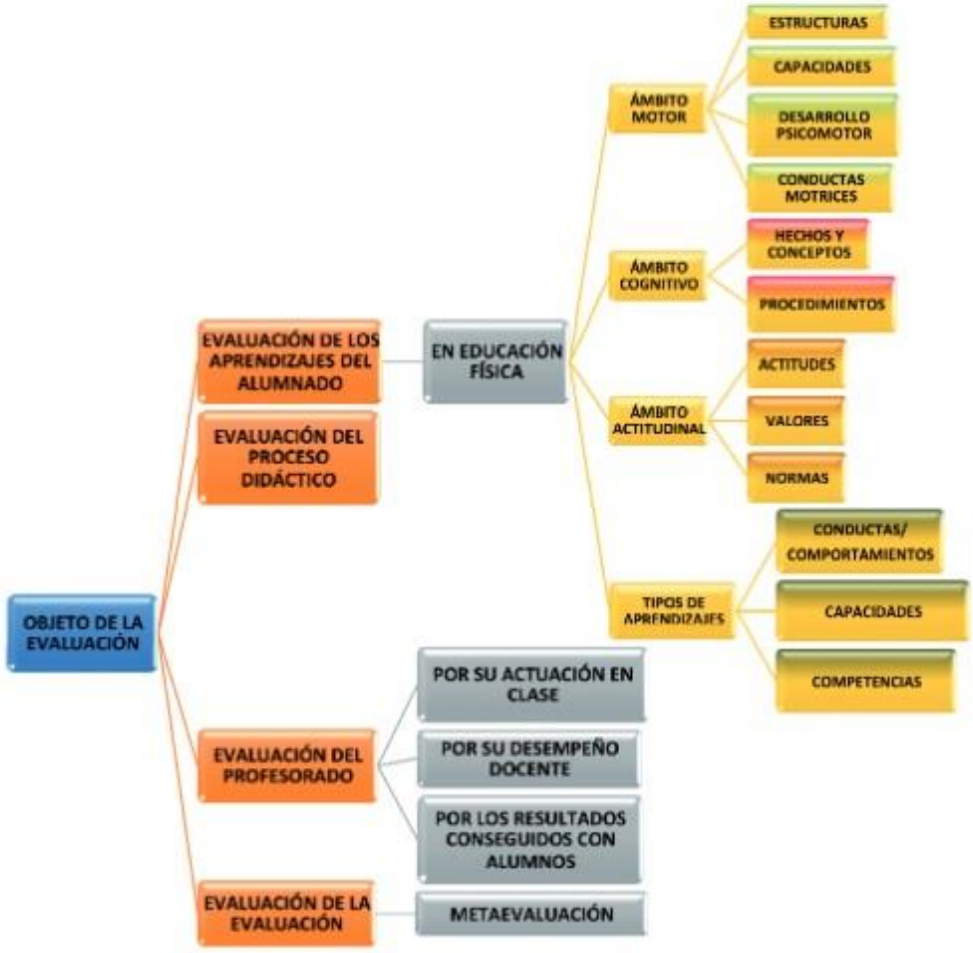
PASO 2. ¿QUÉ DEBEMOS EVALUAR?
CUÁL ES EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

¿Quién eres tú?

—Ya no lo sé, señor, he cambiado tantas veces que ya no lo sé.

Lewis Carroll. Alicia en el país de las maravillas

Esquema del capítulo



Introducción

Apreciado lector, sigamos avanzando en la lectura de este «proceso de evaluación de la educación física paso a paso». En el capítulo 1 he realizado una presentación general del concepto y modelo de evaluación, y he caracterizado el proceso de evaluación considerando las variables, etapas y componentes involucrados. Ha sido una perspectiva teórica para iluminar el resto del itinerario que estamos recorriendo. Pero como dijo Kurt Lewin «*No hay nada más práctico que una buena teoría*» (Lewin, 1951, p. 169).

Ya has visto, amigo lector, que el modelo de evaluación predominante en este momento está ubicado en esa idea de **evaluación formativa**. Ahora debemos entrar en la siguiente cuestión: ¿Qué debo evaluar? Cuando el profesorado de educación física se hace esta pregunta, suele surgir espontáneamente la siguiente respuesta: *¡el rendimiento conseguido por mis alumnos!* Esta contestación aparece como el objeto inmediato de nuestra evaluación. Y no nos falta razón cuando lo decimos puesto que los alumnos son el centro de nuestros propósitos, y son el foco que guía la programación. Dichos propósitos e intenciones quedan reflejados en nuestro currículum bajo términos como objetivos y contenidos que expresan las mejoras que queremos conseguir en nuestros **alumnos**.

Sin embargo, existen otros aspectos, más allá del rendimiento del alumnado, que también constituyen motivo de preocupación en la evaluación. Se trata de todo aquello que interviene y afecta

al éxito didáctico: el programa, el profesorado, la metodología utilizada, los recursos materiales, y hasta la evaluación misma. Estos aspectos no son compartimentos externos ni superpuestos, sino que están integrados en la compleja situación que supone el mismo proceso educativo, por lo que es imprescindible tenerlos presentes si queremos realizar un cometido evaluador integro.

Pero debemos ser realistas y pragmáticos, *¡todo no lo podemos evaluar!*, y para determinar cuál de los objetos posibles de evaluación tiene nuestra prioridad es necesario definir primero cuál es la unidad de análisis que nos interesa. Es decir, que dependiendo de cuál consideremos nuestro foco de atención prioritario, estaremos en capacidad de establecer cuál será el objeto de la evaluación.

En esa línea de pragmatismo, actualmente hay una cuestión que prioriza sobre las demás en nuestros currículums: son los **aprendizajes** de nuestros alumnos. Ese es el tema preferencial de preocupación de las planificaciones educativas; aun sabiendo de la importancia de los otros factores (que no debemos desestimar de ninguna de las maneras).

Y ya situados en ese terreno, uno se hace nuevas preguntas ¿Sólo debo evaluar los aprendizajes en educación física? ¿Existen otros aspectos que deben ser evaluados en nuestro ámbito? Y si fuera así, ¿qué otros aspectos tengo que evaluar en educación física? Entonces la cosa empieza a complicarse; sobre todo en nuestro contexto. Es más, si el profesor no lo tiene claro, en ocasiones, se puede producir una «confusión evaluativa».

Habilidad docente a conseguir en este capítulo

Conocer y distinguir y los diferentes objetos de la evaluación didáctica para intervenir eficazmente con el alumnado en el logro de los diferentes tipos de objetivos y competencias.

Objetivos

Al finalizar este capítulo el lector estará en condiciones de:

1. Diferenciar y ahondar en el conocimiento de los *diversos objetos* de la evaluación en educación física.
2. Justificar y razonar el *recorrido* que ha ido realizando la manera de evaluar en educación física: del cuerpo *medido* a la evaluación *formativa*.
3. Conocer y comprender los diferentes *tipos y clases de aprendizaje* y los *requerimientos* para su evaluación.
4. Saber cómo proceder para evaluar la *enseñanza*, el proceso y al *profesorado*.
5. Saber cómo proceder para evaluar la *propia evaluación*.

Preguntas frecuentes

La reflexión anterior hace aparecer preguntas que afectan al objeto de la evaluación de la educación física...

- ¿Qué hay que evaluar en educación física? ¿Cuáles son los aspectos o elementos que nos interesa valorar?
- ¿Qué podemos evaluar desde la educación física en nuestro alumnado? ¿Estructuras funcionales? ¿Desarrollo físico y psicomotriz? ¿Aprendizajes tales como conductas, habilidades, capacidades, competencias? ¿Quizás todos?
- ¿Debemos evaluar solamente al alumnado? ¿Y qué pasa entonces con la estrategia de enseñanza, el profesorado, el proceso, etc.? ¿Debemos evaluarlo todo? Pero... ¿Podemos hacerlo?
- ¿Deberíamos evaluar hasta la misma evaluación?

Veamos un caso que obliga a reflexionar

Se trata de una sencilla actividad que te permitirá reflexionar sobre las ideas previas sobre evaluación. Las frases que siguen se escucharon a docentes de diferentes niveles en instituciones educativas:

- *«Sería bueno no tener evaluaciones así podemos seguir trabajando, hay muchos temas pendientes.»*
- *«No entiendo cómo hizo este alumno para lograr llegar al último curso de estudios.»*
- *«Relean todos los trabajos escritos que cada uno hizo en esta parte del año. Elijan el que les parezca mejor; háganle todos los arreglos que quieran y para la semana que viene lo entregan. Vamos a preparar una publicación.»*
- *«La mejor manera de controlar la disciplina es poner notas.»*
- *«Después que terminen el parcial, escriban qué es lo que les resultó más difícil y porqué.»*
- *«La evaluación la necesitan los alumnos, yo ya sé cómo les va ir.»*
- *«Si alguno quiere, puede llevarse las preguntas del parcial y contestar de nuevo las que le parece que puede responder mejor. Mañana lo traen.»*
- *«Al lado de cada pregunta tienen consignado cuánto vale. Organicen su trabajo».*
- *«Cada uno va a comentar el resultado de un compañero, va a mostrarle lo que le pareció mejor y le va a proponer cambios para proponerle lo que le parezca que se puede mejorar.»*
- *Al final del «control» y después de las explicaciones, el docente les dice… «buena suerte».*

¿Has escuchado frases similares? ¿Te sientes identificado con alguna?

Piensa ahora en tu propia frase, una frase que refleje tus acciones o sensaciones más frecuentes al evaluar a tus alumnos. Enúnciala en pocos renglones. Ten presente que no se te solicita una definición teórica, sino una expresión que te represente en tu tarea cotidiana referida a la evaluación.

Analiza las frases anteriores –incluida la enunciada por ti- y establece, para cada una, cuáles son las concepciones subyacentes de: (1) evaluación; (2) enseñanza y; (3) aprendizaje. Si te resulta cómodo, recurre a un cuadro comparativo. Registra los resultados de tu análisis en tu cuaderno. Luego, relee los resultados de ese trabajo y responde:

- ¿Has encontrado relaciones entre las concepciones de evaluación y las de enseñanza y aprendizaje contenidas en las frases?
- ¿Cuáles?
- ¿Cómo se manifiestan?
- ¿Consideras que son relaciones significativas? ¿Por qué?

Desarrollo de contenidos

1. EVALUAR SÍ, PERO ¿QUÉ EVALUAR? OBJETO DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Definir el objeto a evaluar es la primera decisión y muy importante pues su naturaleza determina fuertemente la evaluación (condiciones, instrumentos, etc.). A partir de esta concreción podremos ir encadenando las decisiones de las siguientes fases. Este esclarecimiento del objeto a evaluar es primordial por varias razones. En primer lugar, imprime claridad y precisión a lo que se desea evaluar. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, establece condiciones a todos los pasos del

proceso, ya que objetos diferentes requerirán, entre otras condiciones, instrumentos, interpretaciones y decisiones diferentes.

El objeto de la evaluación es el conjunto de ámbitos o aspectos que intervienen y afectan al éxito pedagógico y sobre los cuales se desea obtener información dado que son susceptibles de mejora y pueden ser perfeccionados. En efecto, la evaluación de la educación física debe tener en cuenta todos los factores que están presentes en los procesos de enseñanza–aprendizaje y que pueden tener algún tipo de incidencia en la consecución de los cambios que se persiguen.

La literatura más manejada hace intervenir -al tratar este tema- tres componentes constitutivos de ser objeto de evaluación:

1. La evaluación de los aprendizajes del alumnado. Se fundamenta en la constatación de la adquisición de aprendizajes y competencias según lo dispuesto en la asignatura.

2. La evaluación de la enseñanza. Se realiza a partir de la reflexión crítica de los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Casanova, 1992, pp. 114–122).

3. La evaluación del profesorado y su desempeño profesional.

Si bien se puede incluir algún otro aspecto (los recursos materiales, la propia evaluación, etc.), reconocemos que éstos son los más importantes y suelen ser los más mencionados por los diferentes autores (Sebastiani, 2009; Miras, Solé, & Sole, 1990). Únicamente añadiré que las valoraciones de estos aspectos pueden dirigirse una finalidad específica como puede ser para determinar la calidad educativa, tema de gran vigencia y preocupación por las autoridades educativas.

2. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO

Centrados en el alumno, surge de inmediato el interrogante de ¿qué podemos o debemos evaluar del alumnado desde la mirada de la educación física? Los pensamientos más analíticos nos llevaron, en su día, a descomponer en dominios los aspectos que configuran la persona (cognitivo, afectivo y motor). Dentro del ámbito motor distinguíamos asimismo varios subcomponentes (cualidades, habilidades, etc.). A su vez, diferenciábamos entre cualidades condicionales y coordinativas, habilidades básicas y específicas, etc. Pero ¿es posible evaluar a nuestros alumnos por partes?

Más tarde, gracias a enfoques más holísticos, y en la búsqueda de una especificidad de nuestra área, vislumbramos que el lugar de trabajo propio de nuestra materia era o son las «acciones motrices» y que la manera más idónea de hacerlo era a través de las capacidades o competencias.

En los sistemas educativos actuales se intenta abordar el tema de las competencias, sin reducirlas a las cuestiones físicas o motrices, sino que, dentro de una concepción multifuncional, se deberán potenciar otros aspectos tales como los cognitivos, emocionales, afectivos, comunicativos y expresivos.

Hablar de evaluación del aprendizaje es centrar en el foco en el alumno que aprende. La información que se pueda obtener sobre la manera y el grado que los alumnos van realizando los aprendizajes cuando llevan a cabo las actividades propuestas, se convierte en una referencia imprescindible para valorar el grado de adecuación de dichas actividades y para detectar las dificultades y problemas que tienen los alumnos para conseguir sus aprendizajes. En este sentido, parece importantísimo saber qué aprenden nuestros alumnos para poder intervenir adecuadamente.

En el diseño del proceso evaluador, los referentes de nuestra programación vienen determinados por la normativa administrativa (legislaciones y disposiciones) y los acuerdos adoptados en el Centro educativo. Las disposiciones sobre evaluación suelen señalar como referentes básicos las competencias, los objetivos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje. Todos ellos hacen alusión a una cuestión: aprendizajes. En el cuadro se muestra un ejemplo de cómo se pueden alinear o interrelacionar estos aspectos con los indicadores de logro y las actividades e instrumentos para su evaluación.

Figura 2.1. (*) En algunos currículums se opta por utilizar el término «aprendizajes esperados» o «resultados de aprendizaje» propiamente dichos. Más adelante se analizan estos conceptos.

2.1. En educación física ¿debemos evaluar sólo aprendizajes? ¿Seguro?

Pero en educación física no siempre se han evaluado solamente aprendizajes. En otros momentos y circunstancias se ha evaluado otros aspectos que suponían el motivo de preocupación del profesorado. En efecto, en nuestra área, a lo largo de su evolución, han aparecido variados temas que han ocupado el interés de la evaluación y que no era el aprendizaje. Veamos algunos de ellos:

Conocer el perfil psicomotriz:
Balance psicomotriz y sensorio motriz.
Conocer el potencial subyacente estable:
Valor físico, aptitud física, valores antropométricos y posturales (factores relativamente estables).
Verificar la ausencia (o no) de patologías, alteraciones físico-corporales o discapacidades:
Prevención, diagnóstico (p.ej.: pies planos, cifosis, lordósis, etc.).
Conocer el estado de salud:
Wellness (bienestar general), fitness (bienestar físico), IMC, actitud postural.
Conocer el estado de un sujeto en un momento dado:
Condición física «forma física».
Adecuar las capacidades del sujeto a la práctica físico deportiva:
Orientación, detección de talentos.
Adaptar el tipo de esfuerzo a las capacidades del sujeto:
Adecuación personalizada del ejercicio físico.

Tabla 2.1. Temas posibles de evaluación en educación física.

¿Hasta qué punto sigue siendo responsabilidad de nuestra asignatura evaluar todos o algunos de esos aspectos? ¿O se pueden considerar como enfoques trasnochados y ya superados? Últimamente, la preocupación por la obesidad infantil y el sedentarismo ha hecho que recobren protagonismo alguna de esas mediciones corporales y que tengan de nuevo la vigencia que habían perdido. Existen investigaciones que demuestran que la escuela es un lugar óptimo para obtener información sobre la salud y el correcto desarrollo de nuestros niños y adolescentes para intervenir de forma preventiva. En alguna medida ¿eso nos exige regresar a una evaluación basada en mediciones y test de valoración física y corporal? Mi respuesta es: «no necesariamente», pero sin negarse de forma taxativa a la evaluación de estas dimensiones.

Pero, más allá de estas dudas, hay que reconocer que los currículums actuales de educación física centran su intencionalidad exclusivamente en el ámbito de los **aprendizajes**. De esta manera, ya resulta inhabitual ver a profesores que evalúen únicamente a partir de la condición física o que incluyan las valoraciones antropométricas de sus alumnos como referentes de la evaluación.

2.2. Cuando la evaluación de las capacidades físicas era la solución de la evaluación

En esta brevísima revisión del pasado me parece oportuno exponer algunas consideraciones sobre los referentes utilizados en educación física para evaluar.

El **valor físico** o la medición del cuerpo (Blázquez, 1993) como modelo explicativo de la evaluación se sitúa en los años setenta y ochenta del siglo XX, prolongándose prácticamente hasta nuestros días pues todavía comprobamos que en muchos Centros educativos (y Centros superiores de formación de graduados y licenciados de educación física) se apoyan en este paradigma para resolver la evaluación de la educación física (o de la condición física).

Medición y evaluación eran, en ese momento, conceptos virtualmente intercambiables, es más, el uso del término evaluación era poco frecuente, cuando aparecía era en conjunción con el de medida que usualmente se colocaba en primer lugar (Blázquez, 1997)

Solía suceder que la medición y evaluación del valor físico no tenían prácticamente ninguna relación con los objetos de enseñanza y el desarrollo del currículo. Se entendía que las pruebas de evaluación, que únicamente proveían información acerca de los aspectos puramente corporales de los sujetos, eran suficientes para desprender la calificación de nuestros alumnos en la asignatura. Nadie se planteaba la posibilidad de que el currículo no fuera realmente el que debiera ser, y aún menos la consecuente petición de responsabilidades a la instancia correspondiente.

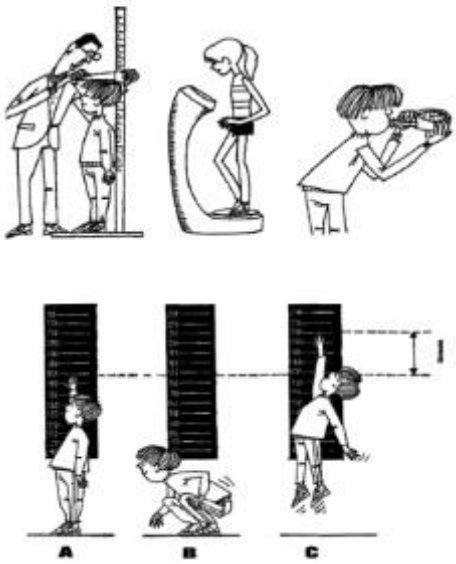


Ilustración 2.1. La evaluación como resultante de la medición del valor físico del alumnado.

La concepción de la motricidad de ese momento inducía a la búsqueda de rasgos o factores capaces de ser aislados y mensurados con el fin de obtener informaciones que ayudasen a clasificar y diferenciar a los individuos entre sí.

Los primeros estudios de la motricidad -influenciados por las investigaciones sobre inteligencia, véase Binet[4], Simon[5], Spearmann[6]; citado por Maccario (Maccario, 1989)- intentaron identificar un

4 En 1903, Binet publicó *L'Étude experimentale de l'intelligence* (Estudio experimental sobre la Inteligencia).

5 Su fama dentro del mundo psicológico y pedagógico le ha venido dada por haber elaborado, junto con Binet, una *Escala para medir la Inteligencia.*

6 Formuló la teoría de que la inteligencia se compone de un factor general y otros específicos. Creyó en la existencia de un factor general que interviene en todas las fases de la conducta humana y atribuyó a las capacidades específicas papel determinante en cada actividad. Escribe *The Abilities of Man* (1927), *Creative Mind* (1930) y *Psychology Down the Ages* (1937).

factor **g** de la motricidad de la misma manera que se postulaba un factor **g** en inteligencia. Esto supondría la existencia de una «aptitud física» fundamental y genérica susceptible de explicar el rendimiento en todas las actividades. Así se respondería a la idea de que existen personas especialmente dotadas para la realización de cualquier actividad física. Algo así como poder designar «los que valen» para el deporte y «los que no valen».

Al comprobar la baja correlación de este factor con los resultados de diversas tareas y su aprendizaje, se pasó a la concepción de la existencia de diversos factores específicos o configuración de capacidades. Esta distinción llevaba a que un individuo podía tener éxito en determinadas capacidades y no tenerlo en otras (un corredor de fondo puede tener muy desarrollada la potencia aeróbica sobre otras tales como fuerza explosiva). Así, la motricidad no era interpretada ni totalmente específica (cualquier tarea requiere de diversas capacidades), ni totalmente general (existencia de un factor base o general), sino que se fundamenta en dimensiones separadas, independientes y restringidas: las **capacidades físicas**.

En esta concepción, las capacidades se diferencian de los rendimientos («perfomances») en que éstos últimos son los comportamientos observables de un individuo en una situación dada, en un momento concreto; mientras que las capacidades designan las características individuales relativamente estables, constantes e independientes de la tarea realizada. El rendimiento depende del desempeño conseguido después de una situación de ejercitación.

La identificación de las capacidades se apoyó en un método estadístico preciso y específico: el análisis factorial[7]. La evaluación a partir de la descomposición factorial se preocupaba por obtener datos capaces de permitir:

- Una **diferenciación** entre los sujetos dando una idea sobre su valor físico.
- Una **homogeneización** de criterios: el valor físico se convierte en una referencia sobre la que no existen discrepancias (nadie discute que la educación física debe potenciar el desarrollo de las cualidades físicas).
- Poner a punto pruebas que permitan obtener datos con **precisión**.
- Una **normalización** de los resultados: obtención de una clasificación de los valores de cada prueba según una distribución normal.

Este aislamiento de los componentes de la motricidad (capacidades condicionales; capacidades coordinativas) hacía que éstas se convirtieran fácilmente en el objeto de desarrollo y perfeccionamiento (intencionalidades educativas), coincidiendo de esta manera el objeto de la educación con el objeto de la evaluación.

Este objeto de evaluación permitía diferenciar y comparar los alumnos entre sí, privilegiando así la búsqueda de un instrumento de medición que garantice con suficiente rigor las posiciones de cada uno (López Pastor & López Pastor, 1996). La evaluación de la educación física se convirtió así en la expresión matemática de la condición física. De esta manera, surgieron y se fomentaron los test como uno de los procedimientos más adecuados para obtener información.

En la Tabla 2.2, propuesta por Cazorla, se establecen, a modo de orientación, los factores y pruebas que parecen más adecuados en las diferentes edades, nos muestra cómo la preocupación de la evaluación de la educación física estaba focalizada en la medición de capacidades y cualidades físicas (Cazorla, 1984).

---

7 **Análisis factorial:** es una técnica estadística de reducción de datos usada para explicar las correlaciones entre las variables observadas en términos de un número menor de variables no observadas llamadas factores. Las variables observadas se modelan como combinaciones lineales de factores más expresiones de error.

Edad	Orientación de la evaluación	Factores a evaluar	Test propuestos
Antes de los 10 años.	Evaluación global-general.	Velocidad-coordinación.	«Course navette» 4 x 10.
		Potencia brazo-tronco.	Lanzamiento balón medicinal.
		Potencia-coordinación miembros inferiores.	Multisaltos (3 ó 5).
		Coordinación general.	Circuitos encadenados de acciones motrices diferentes.
De 10 a 15 años.	Evaluación de los factores diferenciadores de la motricidad.	Velocidad-gestual.	**Los mismos test más:**
			Carrera de velocidad 30 ó 40 m.
		Resistencia orgánica.	Test de Cooper o test progresivo Luc Léger.
		Resistencia muscular (miembros superiores).	Tracciones en barra o duración de la suspensión en barra.
		Potencia miembros superiores.	Lanzamiento de una pelota de 500 g.
		Potencia miembros inferiores.	Salto de longitud de parada o salto vertical.
		Edad biológica.	Radiografía de la muñeca «edad ósea».
De 15 años en adelante.	Evaluación de las capacidades físicas generales y específicas.	Fuerza miembros superiores.	**Los mismos test más:**
			Flexión-extensión de brazos en posición acostado.
		Fuerza miembros inferiores.	Flexión-extensión de miembros inferiores con carga máxima.
		Potencia aeróbica.	Medición indirecta del consumo máximo de oxígeno.
		Tiempo de reacción.	Velocidad de reacción específico: salidas.
		Amplitudes articulares.	Medida amplitud articulaciones hombros, tronco.
		Coordinación específica.	Circuitos específicos de habilidad gestual.

Tabla 2.2. Proposición de un cuadro, una orientación y de un contenido de evaluación de los factores de la motricidad en función de la edad y del nivel de práctica físico y deportivo (Cazorla, 1984).

En ese momento paradigmático se ofrecieron diversos modelos de interpretación de la motricidad humana acordes con es mirada. Aquí vamos a repasar uno de ellos: Modelo de la Universidad de Laval.

Uno de los modelos más operativos para interpretar el conjunto de factores de los que depende la motricidad fue el que elaboró el equipo de la Universidad de Labal, Québec (citado por Cazorla, 1984). En este modelo «el universo del valor físico» se compone de tres conjuntos, los cimientos de la motricidad estarán formados por «las estructuras» (dotaciones biológicas del hombre): perceptivas, orgánicas y morfológicas. Sobre ellas y como resultante directo aparecen las «cualidades físicas» (parámetros fisiológicos, biomecánicos y energéticos): orgánicas, musculares y perceptivo cinéticas. El tercer nivel lo ocupan las «operaciones cinéticas» que reúne la totalidad de los comportamientos motores cuya clasificación depende del punto de vista de los que la proponen (ver Figura 2.2).

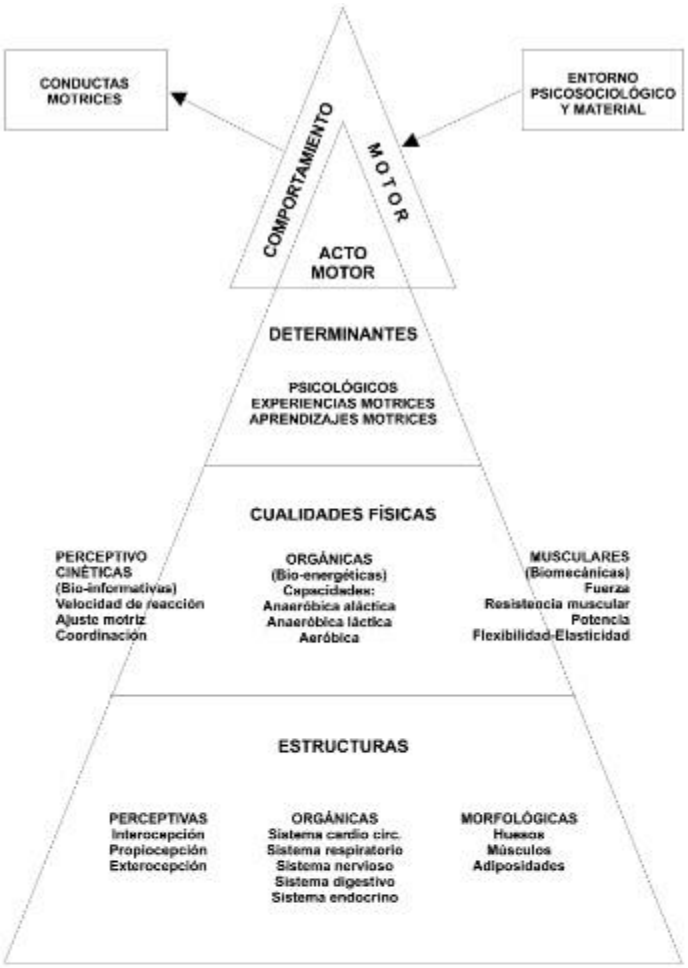


Figura 2.2. El comportamiento motor está sustentado sobre estructuras y cualidades (Cazorla, 1984).

▪ Estructuras

La recogida de información, la contribución bioenergética y la realización biomecánica de cualquier movimiento están respectivamente subordinados al buen estado funcional de los receptores, de los grandes sistemas orgánicos y de las dimensiones biométricas que constituyen los cimientos. Su control regular es una necesidad básica; debe efectuarlo no sólo el profesor de educación física, también médicos y psicólogos.

Efectivamente, sabemos que el correcto funcionamiento, de estas estructuras orgánicas son decisivas en cualquier manifestación motriz. La Educación Física Especial incide de forma directa en esta problemática y procura abordar y dar respuestas a los diferentes tipos de disfunción. Pero incluso en la normalidad, cada uno de nosotros, poseemos unos niveles o umbrales de eficacia. Bien por herencia, bien por evolución o incluso por efecto de la educación recibida, disponemos de una «infraestructura» en mejor o peor condición.

Algunas de estas estructuras son susceptibles de ser modificadas mediante la práctica y el entrenamiento, otras son difícilmente modificables (estatura, tipo de fibra muscular, etc.).

▪ Cualidades físicas

Representan la expresión cinética más simplificada de los tres sectores precedentes. Dependen directamente de ellos y pueden agruparse según la siguiente clasificación.

- Sector perceptivo-cinético: velocidad de reacción, agilidad, coordinación, etc.
- Sector energético: potencia y resistencia de los sistemas anaeróbico y aeróbico, resistencia orgánica general o local, etc.
- Sector biomecánico (neuromuscular + biométrico): fuerza, velocidad, potencia, flexibilidad, etc.)

La evaluación de las estructuras y de las cualidades físicas no pone excesivos problemas: numerosos «test» y pruebas nos permiten tener información sobre estos aspectos del valor físico (ver tabla 2.2.).

▪ Comportamientos motrices

Representan la parte visible de la motricidad. El resto de los pisos (cualidades físicas, estructuras) condicionan y se reflejan en los comportamientos motores. Cuando el individuo realiza una acción motriz requiere de la puesta en juego de varios, algunos o todos los aspectos que conforman los pisos anteriores.

Algunas manifestaciones motrices ponen en juego de forma prioritaria (casi aislada) alguna de las cualidades físicas. En cuyo caso, esa conducta es reveladora del nivel que el individuo posee en su bagaje motor respecto a esa cualidad. Esto ocurre, sobre todo, con determinadas cualidades de tipo energético o biomecánico. Más difícil, es encontrar comportamientos capaces de aislar y ser reveladores de las capacidades perceptivo cinéticas, dada la dificultad de aislar estas variables.

Tenemos ejemplos de cada uno de estos comportamientos. Cuando el individuo corre durante un largo período de tiempo, pone en juego, fundamentalmente, sus recursos de tipo aeróbico. En consecuencia, si queremos medir la capacidad aeróbica debemos solicitar al alumno un comportamiento revelador del nivel de eficacia de ese recurso; la carrera continua y prolongada es uno de ellos. Levantar un peso máximo, requiere de la puesta en juego de la capacidad muscular fuerza de forma predominante. En consecuencia, si queremos medir la fuerza solicitaremos al individuo una tarea que requiera la puesta en juego de esta capacidad; levantar un peso máximo nos da noticias acerca del nivel de esta cualidad.

Asimismo, el trabajo sistematizado y constante de algún comportamiento motor o familias de comportamiento motor, producen una modificación en el nivel de la cualidad física que se posee; esto constituiría un proceso de entrenamiento. En efecto, si se repite cotidianamente un esfuerzo prolongado como es la carrera continua, al cabo de un cierto tiempo obtendremos una mejora en la cualidad capacidad aeróbica.

Aquellas cualidades que son aislables y visibles mediante determinados comportamientos y que han sido estandarizados, contrastados y normalizados constituyen los «test» que utilizamos en educación física.

Pero, la mayoría de los comportamientos motores que realiza cualquier individuo cotidianamente o en educación física, ponen en juego varias de las cualidades físicas que dispone en su acervo motor. Así, cuando se práctica un deporte tradicional se conjugan cualidades como fuerza, resistencia, flexibilidad, coordinación, etc. Eso sí, en porcentaje diferentes según los requerimientos de cada acción. Lo mismo sucede cuando solicitamos a nuestros alumnos destrezas gimnásticas o ejercicios de carácter general.

Son estos comportamientos los que observa constantemente el profesor y que más preocupan desde una perspectiva educativa, ya que corresponden con las tareas que el profesor propone a sus alumnos y son las que observa para conocer el progreso que los alumnos van realizando en base a las intenciones educativas. De ahí, la necesidad de encontrar una tipología que ayude a evaluar y verificar el aprendizaje y la evolución de los niños.

2.3. Luego llegó la enseñanza y el aprendizaje

Según Gagné aprendizaje es *«un cambio de las disposiciones o capacidades humanas, que persiste durante cierto tiempo y que no puede ser atribuido solo a los procesos de crecimiento»*. Esta definición nos lleva a pensar que el aprendizaje es el resultado de un proceso interno y complejo en la persona que se manifiesta a través de modificaciones en su conducta o comportamiento, de manera más o menos permanente (Gagné, 1991).

Es una actividad inteligente porque no consiste en registrar un flujo continuo de información, sino en construir una imagen útil de hechos y actividades que haga posible el actuar con facilidad en diversas

circunstancias. Durante el aprendizaje se captan las informaciones, se reordenan en el cerebro, se asocian con informaciones ya existentes y se construye una nueva estructura de conocimientos o procedimientos.

La psicología cognitiva explica que el aprendizaje consiste en construir una red sináptica entre las neuronas a partir de la red ya establecida. Por esto un aprendizaje concreto exigirá, para cada persona, operaciones diferentes. Aprender la misma cosa no significa ejecutar las mismas operaciones: todo depende de la estructura cognitiva de partida. No todas las personas aprenden de igual manera. No todos los «saberes» se aprenden de la misma forma (Pozo, 1996).

En este libro me he centrado en la esencia de la **evaluación de los aprendizajes** de los alumnos, a la que, a partir de ahora, nos referiremos sólo siempre que utilicemos el término evaluación.

¿Qué es un aprendizaje?
O. Reboul (1991) filósofo de la educación, otorga *cuatro* sentidos a aprender: · **Aprender:** obtener información. · **Aprender:** adquirir un procedimiento. · **Aprender:** actividad cuyo resultado es comprender. · **Aprender a ser:** aquello que se elabora a lo largo de la vida. Aprender es integrar un saber, resituarlo, asumirlo y utilizarlo en una situación nueva. En el desarrollo del aprendizaje una persona construye una idea. Para ello pone en relación diversas informaciones puntuales. Supera los obstáculos como contra ejemplos o contradicciones y finalmente, reorganiza sus propias representaciones integrando elementos nuevos. Como consecuencia se produce una ruptura inevitable entre la opinión adquirida por el alumno gracias a sus experiencias y el saber aprendido en cada construcción progresiva de un aprendizaje, que define el acto de aprender o el resultado de este acto (Przesmycki, 2000:41).

Tabla 2. 3. Tomado de Przesmycky (2000).

2.4. ¿Qué aprendizajes en nuestro momento actual?

Tal como lo plantean Bowden & Marton hoy en día nos encontramos con un dilema que anteriormente no existía ¿cómo enseñar con lo que hoy sabemos, para hacer frente a un futuro desconocido e incluso crearlo a partir de la transformación de lo que hoy somos y sabemos? Una buena opción parece ser apostar por la capacidad para seguir adquiriendo competencias y desarrollarse a lo largo de la vida para ajustarse a las nuevas circunstancias (lo que se ha venido en llamar «lifelong learning»[8]), así como de tomar decisiones y resolver problemas en situaciones complejas y con frecuencia con muchos elementos desconocidos y, por tanto, con elevados grados de incertidumbre (Bowden & Marton, 1998).

Si esto es así, se desprende que los alumnos deberán aprender en entornos diversos y variados, de manera que sean capaces de percibir esta diversidad de contextos, así como la pertinencia y limitaciones de sus competencias. Igualmente, se trata de que a lo largo de su formación hayan hecho frente a situaciones y problemas abiertos, que les obliguen a tomar decisiones, como es previsible que suceda a menudo en su vida como ciudadano. Todo ello, en un ambiente tolerante que permita la experimentación y el error.

8 La **Educación Permanente** (*Lifelong Learning*) es un paradigma educativo abierto a cualquier etapa de aprendizaje de la vida de una persona. Es considerada como aquel movimiento que pretende llevar a todos los niveles y estados de la vida del ser humano hacia un aprendizaje continuo, para que a cada persona le sea posible tanto recibirla como llevarla a cabo y mejorar conocimientos, competencias y actitudes. Podemos entender este movimiento como una de las revoluciones más importantes de nuestra época en el plano pedagógico.

El enfoque basado en competencias es el principal cambio que la educación física escolar debe de abordar en la sociedad del siglo XXI. Los nuevos enfoques sobre la educación física surgidos en las postrimerías del siglo pasado instan a concebir una educación física alternativa a la tradicional (Vicente, 2011).

En consecuencia, este replanteamiento de la educación física requiere determinar una nueva intencionalidad, tal y como señalan las últimas corrientes. Debe de cambiar el foco, la mirada. Del dominio de habilidades y destrezas deportiva y el desarrollo de las habilidades motrices —donde se encuentra centrada actualmente— a concebir la actividad físico-motriz como un medio para el desarrollo tanto de la propia capacidad de aprender a aprender, como de comprender, actuar y transformar los problemas de diversa índole que se suceden en su contexto auténtico y para la vida.

Estas condiciones son las que pueden hacer posible un aprendizaje a lo largo de la vida, ya que el alumno ha aprendido a lo largo de su experiencia escolar a hacer frente y resolver situaciones nuevas y con un entorno abierto y estimulante.

2.5. Las limitaciones de la evaluación de los aprendizajes

Pero ¿es posible evaluar «tanto» aprendizaje? La respuesta es **no**. Es imposible evaluar el progreso de cada uno de los alumnos en el aprendizaje de todos los contenidos. No hay tiempo material sobre todo cuando tenemos bajo nuestra responsabilidad tantos niños y niñas como nos sucede a los profesores de educación física.

Ante esta situación, sólo cabe una opción: hay que **priorizar**. Hay que optar por evaluar sistemáticamente determinados aprendizajes y dejar para una evaluación más grupal o asistemática otros. La dificultad se sitúa entonces en dos planos: **seleccionar** los **aprendizajes** que tienen que ser objeto de una evaluación más rigurosa; y **seleccionar** los **objetivos y contenidos** a enseñar en la programación ya que tampoco es posible enseñar con profundidad todos los contenidos que se proponen en el currículum.

En otro texto (Blázquez, 2001) ya hacíamos alusión al problema que representa un currículum excesivamente ambicioso, como suele suceder en los de educación física de cualquier país del mundo. Toca pues **adelgazarlos** hasta conseguir una racionalidad entre lo deseado y lo posible.

Por lo tanto, hay que priorizar, sino el propio sistema se encargará «*de facto*» de la priorización. Basta observar cuáles son los objetivos y contenidos que se han venido priorizando de hecho en la realidad. Aquí se constata la relación entre la evaluación y las otras decisiones educativas: los objetivos y contenidos realmente priorizados serán aquéllos que a la hora de la verdad se tengan en cuenta. Y ¿cuál es la hora de la verdad? Pues, evidentemente la de la evaluación.

2.6. Cada tipo de aprendizaje demanda una evaluación distinta

Regresemos a la evaluación del alumnado y de sus aprendizajes. Del desarrollo histórico de la educación física se desprende claramente que el objeto de la evaluación ha ido evolucionando rápida y profundamente, enriqueciéndose en cada época con aportaciones nuevas y adquiriendo numerosos perfiles, que, aunque mantienen en común algún aspecto nuclear (asignación de juicios de valor), no permiten asumirlo como uniforme sino de una manera claramente multifacética (Blázquez, 2001).

Como ya hemos visto, de la evaluación basada en la medición de conductas y capacidades hemos ido evolucionando para realizar un itinerario que hoy en día desemboca en la evaluación de competencias. En efecto, frente a concepciones pedagógicas fundamentalmente preocupadas por el nivel de capacidades que disponen los alumnos, actualmente se opta por un enfoque más dinámico que procura dotar a los individuos de un bagaje que les permita desenvolverse de forma óptima frente a situaciones motrices diversas, activando así las funciones adaptativas, de transferencia y de generalización.

En general, los objetivos pueden ser formulados en base a logros de habilidades capacidades o competencias ¿Cuál es la diferencia?

Para evaluar primero es preciso enseñar... Si enseñamos conductas debemos evaluar conductas, si enseñamos capacidades debemos evaluar capacidades, si enseñamos competencias debemos evaluar competencias.

(Blázquez & Sebastiani, 2009)

2.6.1. Las habilidades como objeto de la evaluación

La evaluación de las habilidades debe centrarse —en una primera etapa— en el nivel de actuación del individuo respecto a determinados patrones motores o **habilidades motrices generales** y, en una segunda etapa, en el nivel de adquisición o **habilidad específica**. En el intento de hacer una primera clasificación de los posibles comportamientos que en la educación física se plantea, los podríamos agrupar en:

Habilidades motrices básicas y generales: son conductas motrices que constituyen la base o antesala de actividades motoras más avanzadas y específicas, como las deportivas. Así, se puede ser hábil corriendo, saltando, conduciendo el balón, pasando vallas, etc., sin ser un buen jugador, ni un buen atleta. Para toda habilidad básica hay un criterio mínimo, más o menos definido, que le confiere especificidad. Por ejemplo, el criterio mínimo que define el acto de correr es que los pies avancen alternativamente y que al despegue del pie de apoyo le siga un corto período en el que no haya apoyo. Cuando este criterio se cumple, se ha aprendido la habilidad de correr en el nivel de destreza más sencillo (Wickstrom, 1990).

Sánchez Bañuelos (1986) distingue, en este primer grupo, entre **tareas motrices habituales** y **habilidades motrices básicas**. Las primeras serían aquéllas que están conectadas con la experiencia motriz del niño día a día, aquéllas que cotidianamente tiene que realizar. Entre ellas se encontrarían: caminar, tirar y empujar, sentarse, sostener, levantar, agacharse e incorporarse, correr y saltar. Este conjunto debe constituir el objeto de trabajo de la educación infantil, con una intencionalidad de desarrollo de los aspectos perceptivos. Las segundas —habilidades motrices básicas—, parten de la idea que cualquier movimiento, por complejo que sea, resulta por combinación de habilidades y destrezas básicas. Estas serían: desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones.

Habilidades motrices específicas: son formas superiores de los patrones básicos, suponen eficiencia en la acción con referencia a un objetivo específico, a un esquema de movimiento a conseguir. Implican un principio de eficiencia en el movimiento que condiciona la estructura de la tarea y su técnica de ejecución. Cualquier tarea motriz específica por compleja que sea, resulta por combinación de las habilidades y destrezas básicas.

Ejemplo de objetivo de educación física formulado en términos de aprendizaje de habilidades:
«Controlar el balón con el pie, a base de realizar 20 golpeos sucesivos con el empeine, sin que éste caiga al suelo en menos de un minuto».

2.6.2. Las capacidades como objeto de la evaluación

Posteriormente, con la aparición de nuevas tendencias en educación física (corriente psicomotriz, enfoque expresivo-corporal, modelo deportivo, etc.), y la influencia del constructivismo, se dio prioridad a las capacidades de aprendizaje sobre el control de los componentes constitutivos del valor físico (cualidades). Los propósitos de la educación física, incardinado con el resto de las metas educativas del currículo, se convirtieron en el motivo prioritario de la evaluación.

De esta manera, se relativizó la importancia de la medición las cualidades, como eje de la evaluación de la educación física, para poner el énfasis en los propósitos e intencionalidades educativas que poseen las diversas actividades físicas. Generalmente, ordenados como:

- Conceptos.
- Procedimientos.

- Actitudes, valores y normas.

Debido a la influencia de la psicología cognitiva el término capacidad fue reinstaurado. Existen diferentes acepciones del término capacidad. Para Piéron, la **aptitud** es una potencialidad de rendimiento, mientras que la **capacidad** es la actualización de esa potencialidad después del aprendizaje o desarrollo.

> **«Una capacidad es, en sentido amplio, un tipo de conocimiento general que permite a un sujeto abordar con éxito una larga variedad de tareas o situaciones. Se desarrolla mediante la experiencia y los aprendizajes particulares».**
>
> (Blázquez, 2001)

Con respecto al concepto de **capacidad**, puede advertirse su cercanía a la idea de potencialidad o a aptitud que todas las personas presentan —de ahí su carácter universal—, de manera permanente, para acceder a nuevos aprendizajes. La capacidad puede entenderse como la atribución o la aptitud para hacer una cosa, como un concepto estático. La capacidad es una actividad estabilizada y reproductible en diversos campos y se manifiesta a través de la aplicación de contenidos. En consecuencia, una capacidad se manifiesta sólo cuando se aplica sobre los contenidos. Por eso, las capacidades se formulan de manera «abierta» y su logro se deduce de las situaciones y condiciones propias de quien aprende. La mejor forma de fomentar una capacidad es aprender a ejercitarla bajo contenidos bien diferentes los unos de los otros y, en particular, a través de las distintas asignaturas.

Si un alumno ha adquirido la competencia de desempeñarse bien en una situación A, y por ello también es capaz de desempeñarse bien en una situación B, nos hace pensar que deben existir aspectos comunes en las dos situaciones gracias a los cuales se logra el aprendizaje de ambas competencias. Por ejemplo, si el alumno es capaz de organizar sus actividades físicas para un estilo de vida saludable, podríamos pensar que esta capacidad será transferible a otras situaciones de la vida.

En este sentido, Cardinet nos dice (1988), «*...una **capacidad** es un enfoque de formación general, común a diversas situaciones; una **competencia**, al contrario, es un enfoque de formación global, que pone en juego diversas capacidades en la misma situación*». El siguiente esquema permite ilustrar esta distinción.

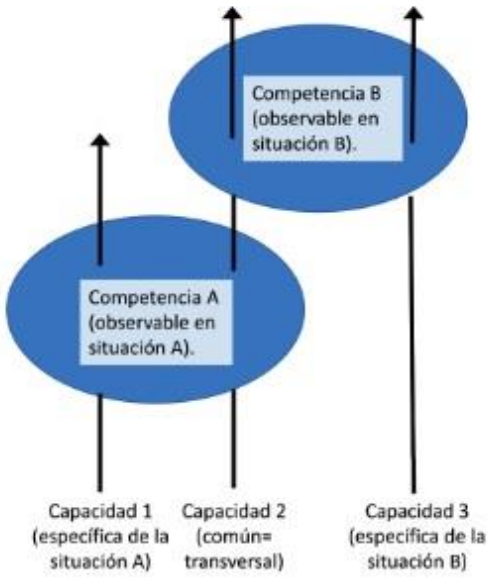


Figura 2.3. Relación entre capacidades y competencias.

La **capacidad** posee varias características (Sebastiani & Blázquez, 2012), entre las cuales podemos citar:

- La **transversalidad**: ya que ella es susceptible de ser movilizada a través de todo el currículo, en grados diversos.
- La **evolutividad**: un niño de pocos meses ya ha desarrollado la capacidad de observar, pero, durante su vida, irá progresivamente interiorizando la precisión, la rapidez, hasta incluir una parte de su intuición.
- La **transformación**: las capacidades, al tomar contacto con el medio ambiente, con los contenidos, con situaciones... interactúan, se combinan y generan progresivamente nuevas capacidades cada vez más operacionales como leer, escribir, calcular, negociar, organizar, etc.
- La no **evaluabilidad**: podemos evaluar su aplicación sobre contenidos precisos, pero es difícil evaluar el nivel de dominio de una capacidad en estado puro.

Ejemplo de objetivos de educación física formulado en términos de aprendizaje de capacidades:
«Realizar y regular esfuerzos prolongados en diversos entornos implicando, en la acción, el cuerpo en su totalidad».
«Adaptar las conductas motrices para resolver problemas en entornos múltiples y en contextos variados».

También, con intención de clarificar, adjunto la siguiente tabla que permite diferenciar entre capacidad y habilidad.

Capacidad	Habilidad
Es un «concepto», un «constructo» no visible de forma inmediata.	Representa la forma visible del movimiento.
Vinculada en gran medida al desarrollo evolutivo.	Parte de la acción consciente (generalmente intencional).
Influenciada por la disponibilidad genética.	Objeto de aprendizaje, consecuencia de ejercitación o repetición.
El nivel inicial de la(s) capacidad(es) determina(n) de modo esencial el desarrollo de las habilidades.	Se consolida con el tiempo y se convierte en automática mediante la repetición.
Se genera en base a las estructuras motrices.	Se constituye sobre la base de las capacidades motrices.
Está presente en todos los individuos con niveles de prestación diferente	Sólo la poseen los que la han aprendido.

Tabla 2.4. Diferencias entre capacidad y habilidad. Tomado de Blázquez & Sebastiani (2009).

2.6.3. Las competencias como objeto de evaluación

¿Qué es una competencia?

Buscar una definición de competencia no es nada fácil puesto que existen muchas y diferentes y, además, incluyen dentro de la misma otros términos igualmente polisémicos que, necesariamente, también haría falta diferenciar. Es una declaración general donde se detalla el conocimiento deseado, las habilidades y destrezas de un estudiante, así como la aplicación de las mismas al concluir un curso, un proceso de formación o un programa (D. Blázquez Sánchez & Sebastiani i Obrador, 2009a). Sin entrar en los diferentes enfoques, que no necesariamente justifican la diversidad conceptual, me adhiero a una definición que a mi entender es representativa de la noción de competencia (Moya et al., 2011): «*la*

forma en que una persona moviliza todos sus recursos personales (conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido y real». Pero también me parece muy pertinente la conceptualización más breve que nos ofrece Perrenoud como «*la movilización oportuna de saberes*» (Perrenoud, 2004).

DeSeCo (OCDE, n.d.) definió el concepto competencia como «*la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada*». La competencia «*supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz*». Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los no formales e informales.

Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de este con las habilidades prácticas o destrezas que las integran (Contreras, 2012).

Dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales. Su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas.

Además, este aprendizaje implica una formación integral de las personas que, al finalizar la etapa académica, deben ser capaces de transferir aquellos conocimientos adquiridos a las nuevas instancias que aparezcan en la opción de vida que elijan. Así, podrán reorganizar su pensamiento y adquirir nuevos conocimientos, mejorar sus actuaciones y descubrir nuevas formas de acción y nuevas habilidades que les permitan ejecutar eficientemente las tareas, favoreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Blázquez Sánchez & Sebastiani i Obrador, 2009a).

¿Qué son las competencias claves (anteriormente denominadas básicas)?

Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las **competencias clave** por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento.

Competencias clave: capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

Las siete competencias clave de la LOMCE[9] que sustituyen a las ocho competencias básicas de la LOE[10]:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

¿Cuál es la diferencia entre competencia, capacidad o habilidad?

Las **competencias** presuponen capacidades, pero esas capacidades potenciales se manifiestan por medio de las acciones o tareas que realiza una persona en una situación o contexto determinado. Esta forma de entender las capacidades y las competencias permite relacionarlas y diferenciarlas: una persona sin capacidades no puede ser competente, pero se demuestra que se tienen capacidades en la medida en que se traducen en competencias. Y, a su vez, el logro de competencias va desarrollando capacidades (Roegiers, 2003; 2004)

No resulta fácil, por ende, establecer diferencias consistentes entre capacidades y competencias. Los dos conceptos están íntimamente unidos: se necesita ser capaz para ser competente; la capacidad se demuestra siendo competente (Mentxaca, 2008, p. 82). Estimada la naturaleza y el alcance de cada uno de estos dos conceptos y su relación con los aprendizajes, las capacidades personales pueden incluir competencias o ayudar en su adquisición. Mientras que, desde el ámbito propiamente curricular, las competencias, en el sistema educativo, incluyen las capacidades. Pero esta relación «jerárquica» o de «inclusión» está matizada por un mutuo condicionamiento en el que competencias y capacidades son interdependientes, tanto en el plano de la naturaleza general de los conceptos como en el de su perspectiva curricular.

3. EVALUACIÓN DEL PROCESO DIDÁCTICO

Ya he dicho al inicio de este libro, que iba a destinarlo casi exclusivamente a la evaluación de los **aprendizajes** del alumnado. Pero, en la concepción de la evaluación que hemos desarrollado, la evaluación de los aprendizajes y la evaluación de la enseñanza son dos facetas íntimamente relacionadas. La evaluación con función reguladora es, de hecho, una evaluación de la enseñanza que estamos llevando a cabo ¿Qué entendemos por evaluación del proceso didáctico?

3.1. Evaluación del proceso

Lo que sucede en el día a día es un componente importante a tener en cuenta. A eso se le denomina evaluación del **proceso didáctico**. La evaluación del proceso se puede definir como el examen intencional y sistemático de la propia acción didáctica.

La evaluación del proceso didáctico es un enfoque relativamente reciente que ha tenido mucho eco durante los últimos años. Anteriormente, se evaluaba el éxito pedagógico (calidad educativa) a partir de los resultados obtenidos por los alumnos.

Evidentemente, la evaluación del rendimiento proporciona alguna información acerca de los puntos débiles del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no es lo suficientemente esclarecedora para suplir las deficiencias con las que nos encontramos.

Los enseñantes tienden a imputar exclusivamente los malos resultados a las deficiencias de los alumnos, sin darse cuenta de que muy a menudo la estrategia de enseñanza y el diseño del programa pueden ser las causas de algunas insuficiencias.

Siguiendo a Blázquez la evaluación del proceso didáctico implica que todas las fases de la acción didáctica deben ser objeto de evaluación. El siguiente cuadro nos ayuda a entenderlo (Blázquez, 2010).

El proceso didáctico	¿Qué se evalúa?
Son los cambios obtenidos (aprendizaje) sobre la base de unas metas explícitas (objetivos educativos),	OBJETIVOS
que alguien debe alcanzar (alumnado) a partir del planteamiento y desarrollo de unos contenidos,	CONTENIDOS
y a través de determinadas actuaciones (actividades),	ACTIVIDADES
que alguien organiza (el profesor) actuando de una determinada manera (metodología de enseñanza),	METODOLOGIA
utilizando los estímulos adecuados (recursos y materiales),	RECURSOS Y MATERIALES
y revisando de forma continua la validez de su actuación (metaevaluación).	EVALUACIÓN

3.1.1. Evaluación de los objetivos

Varias cuestiones aparecen como relevantes en la evaluación de los objetivos (Blázquez, 2010):

a) La **continuidad** entre los objetivos generales y los específicos. Se trata de saber si los objetivos específicos son instrumentales en función de la consecución de los objetivos generales.

b) La **pertinencia** o actualidad de los objetivos. En qué medida los objetivos propuestos responden a las necesidades actuales.

c) La vinculación o **relación objetivo-contenido**. Responde hasta qué punto los contenidos han sido apropiados para la consecución de los objetivos. Bien por su relación directa, bien por transferencia.

3.1.2. Evaluación de las situaciones de la acción didáctica

Las situaciones de la acción didáctica están constituidas por los componentes siguientes: contenidos, actividades de enseñanza, formas de trabajo didáctico y formas de agrupar los alumnos. De Corte (1979) propone tres aspectos que deben ser tenidos en cuenta en esta evaluación.

a) La **continuidad** entre los objetivos y las situaciones didácticas.

b) La **coherencia interna** entre los componentes de la situación didáctica. Es decir, la armonía entre los diferentes componentes.

c) La **continuidad** entre la situación de la acción didáctica y el nivel inicial de los alumnos.

3.1.3. Evaluación de la fase práctica o realización

Se trata de comparar las previsiones realizadas por el profesor antes de realizar la acción docente y la realidad surgida con los alumnos. Los elementos a tener presente en esta evaluación serían:

a) La congruencia entre los **objetivos previstos y los conseguidos**.

b) La congruencia entre el **nivel de los alumnos previsto y el nivel real** de éstos.

c) La congruencia entre la **situación didáctica prevista y la que realmente** se aplica.

Los procedimientos más utilizados para la evaluación del proceso de la acción didáctica son:

Métodos de apreciación
Se puede solicitar a una serie de expertos que respondan a un cuestionario sobre la realización de una situación de enseñanza.
Métodos de observación
Pueden constituir un excelente medio de evaluación del proceso. El **análisis de la enseñanza** ha supuesto un gran avance en este sentido.

4. EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

El rol de mediador que el educador ejerce no es neutro, puesto que está implicado en la situación pedagógica, con sus opiniones, sus hechos y, en definitiva, con su propia personalidad. En consecuencia, evaluar el **influjo** que ejerce sobre la eficacia de su acción docente resulta lógicamente imprescindible.

Tradicionalmente, la evaluación del profesorado se había centrado en las características personales bajo el supuesto de que la «manera de ser» repercute en la eficacia profesional. Por ello, se quería identificar al buen profesor mediante test psicotécnicos, de los que se esperaba un poder de predicción interesante.

Posteriormente, la evaluación del profesorado pasó a centrarse en su conducta observable, en sus formas de actuación en clase y ante los alumnos. Se asumía en este caso que la relación entre actuar en el aula y el aprendizaje de los alumnos era más directa y significativa que la relación entre su forma de ser personal y su eficacia profesional.

Actualmente, con el desarrollo de las investigaciones sobre los procesos mentales del profesorado, la evaluación docente asume como un nuevo campo de proyección el pensamiento del docente, considerando que la actuación del profesorado aparece fuertemente condicionada por la naturaleza de sus percepciones, juicios, teorías y decisiones.

La evaluación del **profesorado** es una acción que debe asumirse con criterios positivos. No se debe tratar de una actuación de control o fiscalizadora. Todo lo contrario, ha de ser una acción claramente orientadora, estimulante, y parte esencial del proceso de formación permanente del educador (Contreras, 2012).

4.1. Evaluación del Desempeño Profesional Docente (EDPD)

La evaluación del desempeño profesional docente (EDPD)[11] es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad aboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad (Valdés, 2000).

El proceso de EDPD debe cumplir con ciertas funciones:

1. **Función de diagnóstico:** la EPDP debe caracterizar el desempeño del docente en un período determinado y constituirse en una síntesis de sus fortalezas y áreas de oportunidad, de modo que sirva al director, al coordinador y a él mismo, de guía para las acciones de capacitación y superación que favorezcan la mejora de las áreas de oportunidad.
2. **Función instructiva:** el proceso de evaluación debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño del docente. Por tanto, los actores involucrados en dicho proceso, se instruyen, aprenden del mismo, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.
3. **Función educativa:** existe una importante relación entre los resultados de la evaluación docente y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo. A partir de que el docente conoce con precisión cómo es percibido su desempeño por maestros, padres, alumnos y directivos del centro escolar, puede trazarse una estrategia para desarrollar las áreas deficitarias.
4. **Función desarrolladora:** esta función se cumple principalmente cuando como resultado del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado y consecuentemente el docente se cualifica para autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos.

Al momento de plantearse un proceso de Evaluación del Desempeño Profesional Docente es importante reconocer varios aspectos:

1. Las características del **profesor** relacionadas con el desarrollo profesional.
2. Las características del **evaluador**, para asegurar el crecimiento profesional de los docentes;
3. Las características de los **procedimientos** de evaluación; y
4. La calidad de la **retroalimentación** para que tengan impacto en la calidad del desarrollo profesional.

1. Características del profesor relacionadas con el DPD	2. Características del evaluador	3. Características de los procedimientos de evaluación	4. Características de la retroalimentación
Fuertes expectativas profesionales. Orientación positiva a asumir riesgos. Apertura al cambio. Deseo de experimentar en clase. Apertura a la crítica. Conocimiento sólido de aspectos técnicos de la enseñanza. Conocimientos sólidos de su área de especialización. Experiencia previa positiva en evaluación del desempeño.	Credibilidad. Relación de colaboración con el profesor. Confianza. No amenazante. Paciencia. Flexibilidad. Fuerte conocimiento de los aspectos técnicos de la enseñanza. Capacidad para crear sugerencias. Familiaridad con los alumnos del profesor. Experiencia pedagógica.	Claridad de los estándares de desempeño. Grado de consciencia del profesor con respecto a estos estándares. Grado en que el profesor considera adecuados los estándares de rendimiento para su clase. Uso de observaciones de clases. Examen de los datos sobre el rendimiento académico de los alumnos.	Calidad de las ideas sobre la mejora. Profundidad de la información. Especificidad de la información. Resumen de la información. Grado en que la información es descriptiva. Ciclos de retroalimentación para fomentar la atención sobre el mensaje. Grado en que la retroalimentación estaba ligada a los estándares.

Tabla 2.5. Evaluación del Desempeño Profesional Docente.

4.1.1. ¿Cómo evaluar?

A continuación, se muestran algunos métodos cuya utilización es necesaria y útil para evaluar de manera válida y confiable el desarrollo profesional del docente, así como las dimensiones sobre las que pueden proporcionar información pertinente:

Método	Dimensiones que evalúa
1. Observación de clases .	Capacidades pedagógicas. Sistema de relaciones interpersonales con sus alumnos. Responsabilidad en el desempeño de sus funciones. Emocionalidad. Resultados de su labor educativa.
2. Encuesta de opiniones profesionales.	Capacidades pedagógicas. Emocionalidad.
3. Pruebas objetivas estandarizadas y test sobre desarrollo humano.	Resultados de su labor educativa.

Continúa

Continúa

Método	Dimensiones que evalúa
4. Portafolio.	Responsabilidades en el desempeño de sus funciones.
5. Test de conocimientos y ejercicios de rendimiento.	Capacidades pedagógicas.
6. Autoevaluación.	Capacidades pedagógicas. Responsabilidad en el desempeño de sus funciones.

Tabla 2.6. Métodos de evaluación de DPD.

4.1.2. La observación de clases

Hay distintos enfoques y modalidades de evaluación del profesorado, cada una con sus ventajas y desventajas, pero en donde todos coinciden es en el hecho de que la **observación** de clase es irremplazable. La observación es un método empírico de investigación que se utiliza con mucha frecuencia en la mayoría de los modelos de evaluación del desempeño docente. Su amplio uso se justifica por la necesidad de analizar las características del desempeño del profesor en su contexto, lo que evita realizar inferencias subjetivas acerca de lo que verdaderamente acontece en la clase. Esta modalidad de recolección de información sobre el desempeño del docente ha tenido históricamente varios enfoques paradigmáticos:

- El paradigma **proceso-producto** se define como la relación entre lo que los docentes hacen en el aula (proceso de enseñanza) y lo que sucede con sus alumnos (productos del aprendizaje).
- El paradigma **mediacional** se centra más en la enseñanza que en el aprendizaje y considera a la primera como un proceso tecnológico de resolución de problemas. Los defensores de este enfoque consideran que la eficacia del trabajo docente se asocia a su capacidad para diagnosticar los problemas de aprendizaje de los alumnos, elaborar estrategias para darle solución y contrastar su efectividad en la práctica.
- El paradigma **ecológico** caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y por lo tanto utiliza esencialmente una metodología cualitativa en la medición de la efectividad del desempeño del maestro. Este enfoque plantea que lo que sucede en cada aula es un fenómeno único que puede entenderse sólo bajo condiciones relativamente idiosincráticas.

¿Por qué observar?

Es posible afirmar que la observación de clase es más que una percepción: se trata de identificar la brecha entre la propuesta curricular del centro educativo y la implementación del currículo que se realiza. Es preciso definir claramente el propósito de la observación, ya que éste define y da sentido a todo el proceso. Si bien es cierto que tradicionalmente la observación se ha asociado a la evaluación del desempeño, circunscribirla a sólo este proceso es limitar las posibilidades que puede ofrecer esta importante técnica de recogida de información.

¿Qué observar?

De acuerdo con Casassus (2003) el desempeño docente es resultante de un conjunto complejo de efectos combinados. Según el autor estos procesos serían:

- El ambiente **emocional** que se vive hacia el interior del aula y que es percibido por los alumnos.
- Las **expectativas** (altas o bajas) del profesor con referencia al desempeño de los alumnos.
- Gestión **inclusiva** de prácticas pedagógicas, que atiende la diversidad, sin segregación y con un estrecho seguimiento y supervisión.

Distintos sistemas de observación

Recomendaciones importantes para el observador. Según Martínez, et al. (s.f.) existen tres momentos importantes a considerar (M. Martínez, Olivares, Peralta, Pizarro, & Quiroga, n.d.):

1. Antes de la observación.
   a. Tomar acuerdos con el docente sobre cuándo, cómo, por qué y para qué se observará.
   b. Dar a conocer los instrumentos y criterios sobre los que se observará.
2. Durante la observación.
   a. Asumir el rol de invitado en la clase.
   b. Pasar lo más desapercibido posible.
   c. Registrar lo que sucede, evitando emitir juicios de lo observado.
   d. Agradecer al profesor su colaboración.
3. Después de la observación.
   a. Analizar los porqués de las decisiones y comportamientos del profesor en la clase, o de emplear tales o cuales recursos.
   b. Retroalimentar al profesor, dando opiniones fundadas técnicamente.

El objetivo es que el profesor se sienta animado y estimulado a mejorar su práctica y que no experimente intimidación u hostigamiento, sino que encuentre un sentido constructivo a la práctica de ser evaluado y retroalimentado.

Hay ciertas decisiones importantes que hay que tomar para disponer de información confiable. Esto tiene que ver con aspectos tales como el tiempo y frecuencia que durará la observación; el inicio y el término del período de observación; las situaciones que se observarán; la cantidad de participantes implicados en el proceso de observación. Para tal efecto, es necesario tener claros algunos criterios:

- Establecer unidades de tiempo. P.ej., mensual, semestral, cada tres semanas, 4 clases seguidas, etc.
- Focalizar la observación de acuerdo a un tópico del que se espera obtener información. P.ej., aprendizaje colaborativo, uso de tecnologías, bajo rendimiento en lectoescritura, etc.
- Buscar la mayor representatividad posible de los momentos observados en relación a la práctica habitual de éste. P.ej., observar una clase completa, o una semana en uno, o en distintos grupos.
- Observar la clase en el mismo horario, o bien la misma asignatura en distintos grupos del mismo grado.

Es recomendable no esperar recoger toda la información posible, sino centrarse en algunos aspectos, tales como activación de conocimientos previos, determinación de objetivos, uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje que promueven la actividad del alumno, etc.

¿Con qué instrumentos observar?

En la actualidad se utiliza un amplio espectro de instrumentos que incluyen listas de control, escalas de categorías, informes escritos, resúmenes y sistemas de clasificación. Los procedimientos también varían con respecto al grado de inferencia que pueden requerir para categorizar los comportamientos observados. Existen diferencias entre los métodos de observación abiertos y los métodos cerrados.

Los sistemas **abiertos** se utilizan a veces en conexión con los juicios emitidos por el evaluador. Los informes proveen ejemplos específicos que se pueden discutir o analizar en una reunión entre el evaluador y el profesor o en una revisión realizada por los colegas.

Los sistemas **cerrados**, por el contrario, ponen énfasis en la reunión de datos y centran su atención en tipos o aspectos específicos del comportamiento. Las listas de comportamiento, por ejemplo, son una forma común de observación cerrada que se utiliza en las evaluaciones del profesorado. Las listas de comportamiento están hechas de tal manera que el observador indica la presencia o ausencia de un comportamiento dado durante una clase o durante un intervalo de tiempo determinado de una clase.

A continuación, se presenta un instrumento de observación propuesto por Carrasco (1999, p. 201).

Ejemplo de Rúbrica para evaluar al docente. Evaluación del trabajo y de las formas de enseñanza.					
Indicadores	**Casi siempre**	**Con frecuencia**	**En ocasiones**	**Pocas veces**	**Casi nunca**
Programación					
El profesor planifica sistemáticamente su labor cotidiana.					
El profesor domina los contenidos de sus asignaturas.					
El profesor formula objetivos para favorecer el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes fortaleciendo las competencias de sus alumnos.					
Los objetivos seleccionados son adecuados a las características de nuestro alumnado.					
Los objetivos son alcanzables o se ajustan a sus necesidades e intereses.					
Los contenidos se adecuan a los objetivos didácticos seleccionados.					
El grado de complejidad de los contenidos se ajustan a las características psicoevolutivas.					
Los contenidos, secuenciados y temporalizados, siguen una organización en complejidad creciente.					
Los contenidos cumplen el principio de globalidad y son integrales.					
Las unidades didácticas cumplen el principio de especificidad.					
Las unidades didácticas se rigen por una temporalización lógica.					
Metodología					
La metodología empleada se ajusta a las necesidades e intereses del alumnado.					
Es válida la metodología para alcanzar los objetivos y contenidos.					
La información inicial es suficiente. Es clara y precisa.					
El conocimiento de resultados es explicativo y resuelve los problemas de manera efectiva.					
Las estrategias en la práctica son adecuadas para que el alumno asimile lo que va a realizar.					
La motivación es adecuada para la ejecución de las tareas.					
Los refuerzos que se dan son positivos más que negativos.					
El profesor tiene presentes las características y ritmos de aprendizaje de los alumnos.					
El profesor promueve el aprendizaje significativo y constructivo.					
El profesor organiza el trabajo de los alumnos de diversas formas: equipos, parejas, grupal.					
El profesor crea ambientes de calidez, aceptación, colaboración y cooperación.					
El profesor crea situaciones que motivan a los alumnos para aprender.					
El profesor modela los valores que se promueven en el Proyecto Escolar.					
El profesor define y comparte con los alumnos los criterios de evaluación.					
El profesor utiliza variadas formas de evaluar el aprendizaje.					

Continúa

Ejemplo de Rúbrica para evaluar al docente. Evaluación del trabajo y de las formas de enseñanza.					
Indicadores	**Casi siempre**	**Con frecuencia**	**En ocasiones**	**Pocas veces**	**Casi nunca**
Organización					
La posición del profesor es adecuada tanto en la información inicial como en el conocimiento de resultados.					
La organización de grupos facilita el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.					
La organización se adapta a las necesidades específicas de los recursos.					
Las tareas se ajustan al desarrollo de nuestros contenidos.					
Aprovechamiento del tiempo real de clase en tiempo efectivo o activo sobre el desactivo.					
Las tareas se realizan de manera que permitan el principio de intensificación.					
El clima socio-afectivo es adecuado entre maestro, alumno y grupo.					
La organización permite la individualización.					

4.2. Otras formas de evaluación del docente

Existen otras formas en las que se puede llevar a cabo la evaluación docente. Éstas son las que utilizan con más frecuencia en las instituciones educativas.

4.2.1. A través de la opinión de los alumnos

Para obtener información cualitativa se puede hacer uso de entrevistas grupales, haciendo preguntas y respuestas guiadas por un especialista externo a una muestra de estudiantes. La opinión del alumnado suele estar enfocada al grado de satisfacción obtenido. Sobretodo en niveles superiores de enseñanza.

4.2.2. A través de pares

Este modelo, se puede llevar a cabo observando las clases que imparte el profesor o a través de entrevistas. Como asesor, los maestros ayudan a sus colegas a identificar formas en que se puede fortalecer sus técnicas de enseñanza y de esta manera incrementar el aprendizaje en los alumnos.

El profesor asesor puede ayudar a sus colegas en cuestiones relacionadas con las estrategias de enseñanza, el diseño de evaluaciones, el manejo de la disciplina en el lugar de clases, etc. La confidencialidad es un factor determinante para el éxito de este modelo. Este trabajo conjunto, se puede hacer de diferentes maneras dependiendo de las necesidades y las circunstancias de escuela. Puede ser que dos maestros trabajen juntos; que un maestro experto asesore a varios maestros; que un grupo de maestros se asesoren entre sí. Los asesores visitan los salones de clase y observan a sus colegas para después aportar sugerencias.

4.2.3. Portafolio del docente

Esta estrategia se basa, fundamentalmente, en la creencia de que la calidad de la enseñanza es un «constructo» multidimensional y que como tal exige una aproximación holística y comprensiva de la misma. Este concepto de calidad se apoya en el concepto de «desarrollo profesional» o «excelencia académica» (Elton, 2001) y se preocupa por conseguir «evidencias» sobre los procesos de enseñanza

para ayudar a los profesores a crecer profesionalmente. En este sentido, la evaluación se considera más como «un camino» que como «una meta» y tiene, por tanto, como principal objetivo la mejora continua, es decir, contribuir a la formación permanente, si bien nadie puede negar que se pueda utilizar con fines sumativos, siempre y cuando se establecieran criterios más amplios de valoración y dejasen en manos de los profesionales la responsabilidad de decidir cómo demuestran la calidad de su trabajo.

4.2.4. Autoevaluación

Con el fin de poder llegar a una aproximación sobre qué sabemos de nosotros mismos como docentes, Day (2005) nos ofrece cinco componentes para reflexionar:

Componentes	Indicadores para la reflexión personal
1. Autoimagen	▪ ¿Quién soy como docente? ▪ ¿Qué conexiones hay con quien soy yo como persona?
2. Autoestima	▪ ¿Hasta qué punto estoy haciendo bien mi trabajo? ▪ ¿Estoy satisfecho conmigo mismo como docente? ▪ ¿Cuáles son las fuentes de mi alegría y satisfacción? ▪ Qué me hace dudar de mis cualidades personales y profesionales?
3. Motivación para el trabajo	▪ ¿Qué me motivó para hacerme docente? ▪ ¿Qué podría contribuir a aumentar (o mantener) mi motivación como docentes? ▪ ¿Cómo se puede ayudar a otras personas?
4. Percepción de la tarea	▪ ¿Qué debo hacer para ser un buen maestro? ¿Cómo? ▪ ¿Siento que los problemas emocionales o relacionales de mi alumnado me preocupan? ¿Hasta qué punto? ▪ ¿Es suficiente que todos mis alumnos y alumnas consigan los objetivos mínimos para mis clases? ▪ ¿Cuál es mi programa de desarrollo profesional? ▪ De lo que hago habitualmente, ¿qué forma parte de mi trabajo como docente y qué no forma parte? ▪ ¿Qué puedo hacer para mejorar mi situación?
5. Perspectivas futuras	▪ ¿Cuáles son mis expectativas para el futuro y qué es lo que siento con respecto a ellas? ▪ ¿Cómo preveo el resto de mis años en la enseñanza? ¿Cómo puedo mejorar mi futuro?

Tabla 2.7. Ficha de reflexión sobre nosotros mismos como docentes.

5. METAEVALUACIÓN. EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Metaevaluación, o la evaluación de la evaluación, es un término acuñado por Scriven y hace referencia a la incorporación en la práctica evaluativa de la reflexión respecto a la calidad de la propia evaluación efectuada. Trata de averiguar hasta qué punto la evaluación utilizada ha cumplido sus funciones y los instrumentos utilizados han sido adecuados y mejoran la calidad de la enseñanza. Así, por analogía con el término evaluación, la metaevaluación ha sido y es comúnmente considerada como aquella investigación sistemática cuyo objetivo es emitir un juicio acerca de la calidad o los méritos de una evaluación. La evaluación se convierte, de esta forma, en el objeto de estudio del metaevaluador (Stufflebeam, 1981; Stufflebeam, 1987; Scriven, 1967; Scriven, 1991).

Stufflebeam (1981) la define como el proceso de diseñar, obtener y utilizar información descriptiva y de enjuiciamiento acerca de la utilidad, del valor práctico y de la adecuación ética y técnica de una evaluación, para guiarla y hacer público el informe de sus puntos débiles y fuertes.

Por su parte, Chelinsky afirma que intentar definir y medir la calidad de una evaluación no es tarea fácil, dado que la calidad depende de las condiciones impuestas a la evaluación examinada (Chelinsky, 1987). Así, la tarea de especificar criterios y defender esa especificación es compleja. Los criterios no son evidentes y su selección implica siempre algún sistema de valores. Según Schwandt, y Halpern, básicamente existen tres criterios principales de calidad:

- **Rigor:** métodos precisos, correctamente aplicados.
- **Valor:** mérito, utilidad e importancia de los resultados de la evaluación.
- **Eficiencia:** efectividad del diseño y proceso de evaluación (Schwandt, T.A. y Halpern, 1988).

5.1. Evaluar la evaluación de la educación física

Lo que sí me parece evidente es que el equipo docente de educación física debe compartir pautas que den coherencia y claridad a los modos y maneras de evaluar en nuestra asignatura con respecto a otros docentes y respecto a otras asignaturas. Para ello, se hace imprescindible que el profesorado realice un proceso de metaevaluación de cómo se está llevando a cabo la evaluación de la educación física de su Centro educativo, así como la manera de informar y tomar decisiones.

Si ya la coordinación del profesorado de educación física del departamento del aludido Centro educativo, en lo referente a unificar al máximo el diseño del currículo que se ofrece al alumnado, aparece como algo decisivo, esta necesidad se acentúa al máximo en el caso de la evaluación.

Las maneras de evaluar en nuestra asignatura deben basarse en pautas generales previamente acordadas que acaben en intervenciones evaluativas coherentes y unificadas. Aspectos como: fines y contenidos de la evaluación; momentos de la evaluación; e instrumentos de la evaluación; deben aparecer de forma aunadas y muy clarificadas para todo el alumnado, independientemente del profesor que le haya sido asignado en su grupo clase.

No puede admitirse hoy en día que los alumnos tengan una forma de ser evaluados diferente en función del profesor que le haya tocado en la distribución de la organización de la plantilla docente por grupos clase. Esta realidad ha estado presente en nuestra materia durante años. Hoy no tiene justificación alguna.

5.2. Parrilla para evaluar la evaluación

A continuación, incluimos un ejemplo de instrumento de evaluación para cada una de las cuestiones tratadas. Se trata de hacer una radiografía lo más completa posible sobre cómo se está evaluando.

- La primera columna sirve para recoger información;
- En la segunda columna se debe anotar en qué grado cuantitativo se usan los instrumentos;
- La tercera columna se destina a especificar la importancia cualitativa;
- En la cuarta columna se trata de que el profesorado refleje cuáles son los momentos en los que se utilizan los instrumentos (al inicio de un tema, durante o al final del tema);
- La quinta columna servirá para analizar con qué funciones se están utilizando los instrumentos (inicial, formativa o sumativa);
- La sexta columna servirá para dilucidar qué se está evaluando realmente con cada instrumento (Hechos, Conceptos, Procedimientos, Actitudes).

Un ejemplo simplificado de parrilla es el siguiente:

Parrilla para evaluar la evaluación					
Instrumentos	**Utilización**		**Momento**	**Función**	**Contenidos**
	Cuantitativa	**Cualitativa**			
Pruebas objetivas	+++	+++	Final UD Final trimestre	Sumativa	H C P
Rúbricas		+++	Al inicio	Formativa	P
Diario alumno	+	++	Habitualmente	Formativa	H C P
Portafolio	+	++	Sólo en caso de alumnos con dificultades	Formativa/Sumativa	C P
1. +++ = Mucho; ++ = Bastante; + = Poco 2. H = Hechos; C = Conceptos; P = Procedimientos					

Tabla 2.8. Parrilla para evaluar la evaluación. Adaptada de Giné y Parcerisa (2000, p. 143).

Resumen

- El «qué» evaluar, también denominado «objeto de la evaluación», establece los ejes sobre los que va a pivotar el modo de entender la evaluación en la enseñanza de la educación física. Distinguimos como primordiales los siguientes objetos de evaluación: **aprendizajes del alumnado, profesorado, proceso de enseñanza**.
- Los **aprendizajes** del **alumnado** (comportamientos, capacidades, competencias), constituyen el tema más importante de la evaluación. Todo lo demás gira en torno a él. Por lo tanto, se convierte en el foco de nuestra preocupación. Es lógico, dado que lo que justifica la presencia de la educación física en los programas educativos es su compromiso de provocar mejoras en el alumno.
- Pero, para la educación física, concluir que, los **aprendizajes de los alumnos** sean el único objeto de la evaluación suscita un amplio debate debido a que otros aspectos, como el **valor físico**, son relegados o anulados a pesar de su vital importancia (desarrollo psicomotor, aspectos antropométricos y posturales, aptitud física, etc.).
- Actualmente, las **competencias** ocupan el lugar más destacado en cuanto al tipo de aprendizajes y se convierten en nuestro tema de atención preferencial.
- De la misma manera, la evaluación del **profesorado** no puede olvidarse, y es el propio profesor el que debe implementar algún modo de garantizar su propia eficacia docente.
- La evaluación de la estrategia de **evaluación** también debe ser motivo de preocupación. Por lo tanto, reflexionar sobre su adecuación para obtener la mejor información y su utilidad real está siempre presente en el diseño curricular.

Aplicación en la práctica

Relación o alineamiento entre competencias clave, específicas y objetivos.

Primaria

Competencias claves	Subcompetencias (competencias específicas)	Objetivos generales de etapa	Objetivos generales educación física
→	→	→	→
Aprender a aprender.	Aplicar las propias posibilidades motrices en relación a los demás, a diferentes objetos y en diversos medios.	Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.	Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.

Secundaria

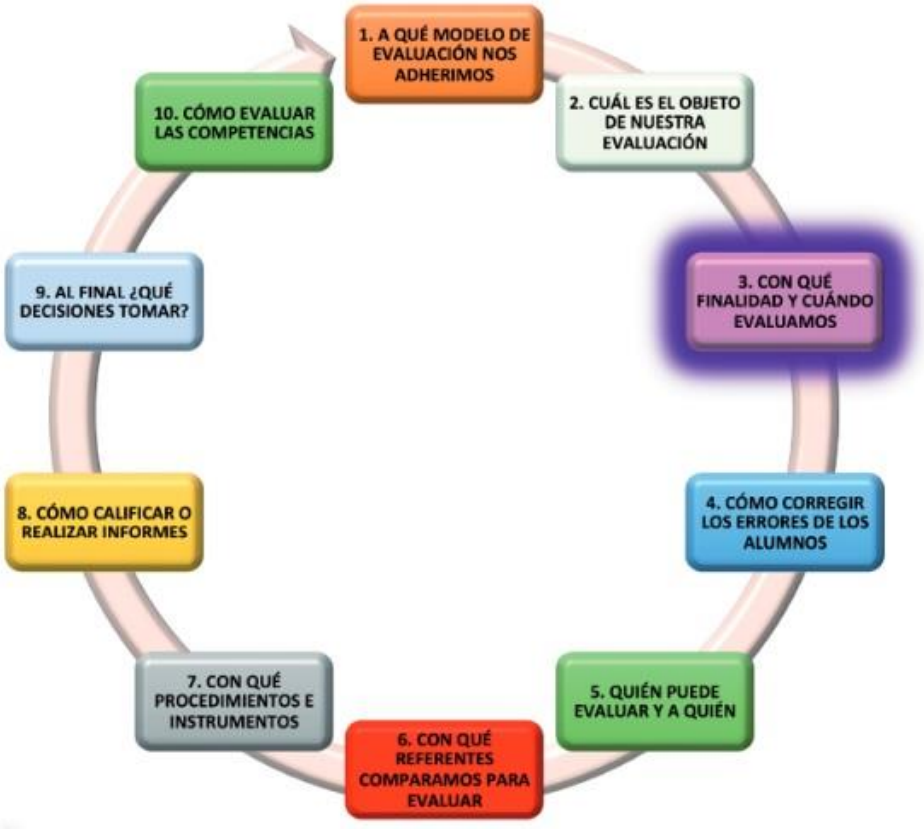
Competencias claves	Subcompetencias (competencias específicas)	Objetivos generales de etapa	Objetivos generales educación física
→	→	→	→
Aprender a aprender	Realizar calentamientos adecuados a la actividad física que se quiera practicar.	Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.	Realizar tareas dirigidas al incremento de las posibilidades de rendimiento motor, a la mejora de la condición física para la salud y al perfeccionamiento de las funciones de ajuste, dominio y control corporal, adoptando una actitud de autoexigencia en su ejecución.

TICs

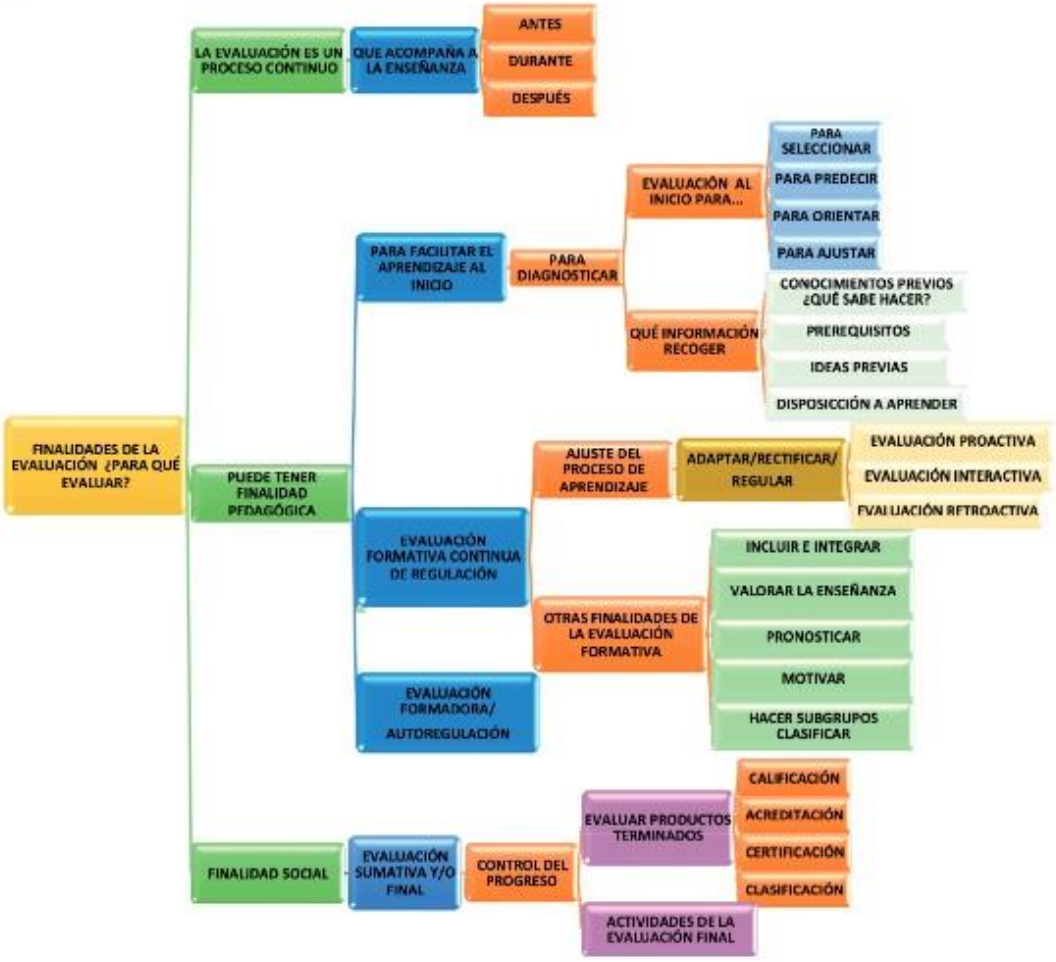
- **Sitio web interesante:**
  http://www.slideshare.net/educacionfisicaparalavida/qu-evaluar-en-educacin-fsica
- **Sitio web que propone ideas sugestivas para los docentes:**
  http://docencia.udea.edu.co/edufisica/guiacurricular/EVALUACION.PDF
- **Sitio web sobre metaevaluación:**
  https://educrea.cl/metaevaluacion-por-que-y-para-que/

PASO 3. ¿PARA QUÉ EVALUAR?
DEFINIR LA FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN

«... —¿Podrías decirme, por favor, ¿qué camino debo seguir para salir de aquí?
—Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar.
—No me importa mucho el sitio.
—Entonces, tampoco importa mucho el camino ...»
Lewis Carroll. Alicia en el país de las maravillas



Esquema del capítulo



Introducción

Respetado lector, en el capítulo anterior ya te he dado respuesta a la pregunta ¿**qué evaluar** en educación física? Y, a pesar de las limitaciones que supone tener que determinarse prioritariamente por un aspecto, he resuelto centrarme en sólo **uno** de los tres objetos tradicionales y mencionados en ese capítulo, se trata de los **aprendizajes** de los alumnos. De esa manera, focalizo así el interés del libro en la evaluación en los logros de nuestro alumnado, según lo propuesto en el currículo. Pero resuelto esto, estimado lector, debemos proseguir en un nuevo apartado. Así vamos, tú y yo, a lanzar otra pregunta a la que intentaré dar algunas respuestas. Se trata del interrogante *¿para qué evaluar?* o si lo prefieres: **finalidades** —o **funciones**— de la evaluación.

Se entiende por finalidades o funciones de la evaluación los propósitos para los que la evaluación de los alumnos ha sido concebida.

La mayoría de autores especialistas otorgan a la evaluación dos finalidades fundamentales:

(1) Finalidad **pedagógica**, para adecuar su intervención a las necesidades y características del alumnado. Para regular y seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma que permita la adaptación de las propuestas didácticas a las posibilidades y los avances de los alumnos y,

(2) Finalidad **social** o de certificación, la evaluación como información, como acción sancionadora para constatar niveles o estándares pre establecidos (Sanmartí, 2007).

Mientras que en la primera se trata de modos de evaluación que cumplen una función que ayuda al alumnado a «crecer» y a «mejorar» en su aprendizaje, en el segundo se pretende preferentemente «rendir cuentas», es decir cumplir una función acreditadora.

En la práctica educativa, estas dos finalidades de la evaluación suelen estar asociadas a tres momentos de la evaluación: la finalidad pedagógica con la evaluación inicial y formativa o continua; y la finalidad social con la evaluación sumativa o final. Si bien es cierto, aunque es el uso más común, no se pueden establecer paralelismos directos entre ellas.

Habilidad docente a conseguir en este capítulo

Conocer las finalidades y momentos de la evaluación, para adecuar las propuestas de enseñanza-aprendizaje a partir de los avances que realiza el alumnado.

Objetivos

Al finalizar este capítulo el lector estará en condiciones de:

1. Aplicar la evaluación como un *proceso* formativo y continuo y no sólo como un producto o resultado final.
2. Asumir que, en la práctica, las *finalidades* de la evaluación son dos: (1) pedagógica/formativa y, (2) de acreditación.
3. Integrar en los procesos de enseñanza y en las secuencias didácticas los tres *momentos* de la evaluación: (1) inicial/diagnóstico; (2) formativa/regulación; (3) final/promoción.
4. Utilizar las *técnicas* e *instrumentos* apropiadas para cada finalidad y momento de la evaluación.
5. M*odificar* y *adaptar* la enseñanza/aprendizaje a los resultados obtenidos en cada momento: al inicio, durante, al final.

Preguntas frecuentes

- ¿Qué pretendo con la evaluación? ¿Ayudar a mis alumnos en el aprendizaje o certificar mediante una calificación?
- ¿Cómo estructuro un sistema de evaluación útil para (y al servicio de) la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado? ¿Cómo integrar la evaluación con los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué características tiene que reunir una evaluación diagnóstica? ¿Y una evaluación formativa?
- ¿A quién va a servir la evaluación? ¿A las instancias sociales, a mi como profesor, o al propio alumno?
- ¿Qué utilización haré con ella? ¿Tomar decisiones de reajuste para mejorar o cumplimentar boletines de notas?

Reflexiones previas de un colega

Reflexionemos sobre estos textos que, desde miradas diferentes, abordan algunas de las finalidades de la evaluación.

Tomado del pensamiento de un profesor

Evaluación diagnóstica:

«Siempre en todos los cursos, comenzaba en educación física con unas pruebas iniciales para comprobar desde donde partíamos, qué es lo que sabían, dónde se encontraban. Me basaba en pruebas estandarizadas, creadas por autores de gran importancia en el mundo motor: Picq y Vayer; Le Boulch, 1986; *Cratty,B. etc.*

Ahora en la actualidad —no sé si es mejor o peor— me baso en la observación directa, utilizando actividades con material diverso, dónde ellos van descubriendo sus partes corporales, afianzando su lateralidad, van construyendo por sí mismos sus aprendizajes.

Algunos juegos de conocimiento corporal como evaluación inicial:

Los pegados: Cada alumno con un trozo de papel de periódico. Podemos colocarlos sobre distintas partes del cuerpo y avanzar sin que el papel se caiga. ¿qué partes del cuerpo hemos utilizado?

El escudo: Por parejas, unidos por la mano, cada uno lleva una hoja de periódico sobre el pecho. Se desplazan después por el terreno de juego procurando que no se caiga la hoja sin sujetarla con las manos. Se pueden ir uniendo en tríos, cuartetos…¿ De qué otras formas podemos llevarlos?

Estas actividades nos darán información sobre su conocimiento corporal, qué verbalizarán al acabarlas.

También utilizo en los primeros cursos de Primaria, pictogramas de posturas corporales, mediante los cuales, observo su conocimiento y actitud corporal.»

…

Tomado de la literatura

Evaluación formativa:

A finales del S.XX, aparece un movimiento que cuestiona los principios imperantes (en realidad comienza por aquí el cambio de paradigma educativo). Se sitúa la evaluación en el proceso y no sólo en el producto final dando paso a la llamada evaluación formativa.

«La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de la meta, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados». (Stufflebeam, 1987)

Entra en escena la discusión acerca de la visión cualitativa del objeto a ser evaluado y con esto aparecen los instrumentos basados en la observación, descripción e interpretación de todo cuanto pasa en el aula.

Está claro que el encuentro de paradigmas se da entre los modelos orientados al producto (evaluación tradicional y modelo dominante) y los modelos orientados al proceso que aparecen como contraposición al modelo clásico.

Ambos modelos constituyen signos contrapuestos, y de este modo han sido tratados por los pedagogos, ya que representan dos concepciones opuestas de ver la educación, pero nos corresponde como maestros el poder cuestionar y superar la dualidad planteada en torno al modelo de evaluación pudiendo entender que lo cuantitativo y lo cualitativo son necesariamente complementarios y quien niegue o desprecie uno de los dos enfoques estará observando la mitad de la historia.

Creemos que es posible utilizar cualquier instrumento de evaluación, ya sea objetivo o subjetivo, lo importante será la concepción educativa de la aplicación de esos instrumentos, el sentido que se le da a los datos y las decisiones que surjan de la interpretación de los mismos.

Estos textos nos permiten recapacitar respecto a las funciones de la evaluación.

Desarrollo de contenidos

1. LA EVALUACIÓN ES UN PROCESO CONTINUO

Si aprender es un proceso, la evaluación debe ser, en sí misma, un proceso y no se la puede reducir y confundir con la calificación. La enseñanza es un proceso continuo que exige, para ser eficaz, un reajuste constante que permita la adaptación de las propuestas didácticas con las posibilidades y los avances de los alumnos, así como su adecuación a los objetivos previstos. En consecuencia, la evaluación adquiere la consideración de elemento indispensable en este proceso de reajuste y optimización. Desde la perspectiva de su finalidad pedagógica, la evaluación es la pieza clave de la regulación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Si se quiere atender a la diversidad de niveles, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, el profesorado debe reconocer en cada momento del proceso cómo el alumnado progresa, cuáles son sus aciertos y cuáles son las dificultades (Jorba & Sanmartí, 1993).

Más que pensar si debemos evaluar antes, durante o después de una secuencia de actividades, de un proceso de enseñanza/aprendizaje o de una unidad de programación, parece más lógico atender a otros aspectos que nos conducirán a tomar estas decisiones. Estos aspectos son las **intenciones** que tiene el profesor a la hora de evaluar en cada uno de esos momentos. Estos planteamientos nos evidencian y corroboran que existe una intencionalidad educativa en la utilización de la evaluación. Actualmente es aceptada la existencia de tres tipos o modalidades de evaluación según el momento en que se realiza. Esta diferente tipología queda reflejada en la figura.

Figura 3.1. Modalidades de evaluación en función del momento y el objetivo que persigue (Jorba & Sanmartí, 1993).

Ahora bien, dicho esto, no nos podemos confundir y establecer equivalencias entre **finalidades** de la evaluación y **momentos** de la evaluación. Se podría deducir que la evaluación diagnóstica es igual que la inicial, o que la formativa es igual que la continua o que la sumativa es igual que la final, (2003). López-Pastor considera esto como «un grave error» (2006, p. 29). En efecto, una evaluación inicial puede ser o no diagnóstica, y una evaluación continua puede ser o no formativa. Por ejemplo, si esa información que ha obtenido el docente la utiliza «para medir y clasificar al alumno» y posteriormente en la evaluación final sirve para calificarlo, no se puede establecer esa igualdad porque no se persigue dar información al alumnado sobre lo que está haciendo mal para poderlo mejorar. Sin embargo, si la información que se ha recogido al inicio de la evaluación es utilizada «*para adaptar el programa, las actividades y el nivel de exigencia a los conocimientos y al nivel de partida del alumnado*» (López Pastor (coordinador) et al., 2006, p. 29), sí que podríamos establecer una correspondencia entre la evaluación inicial y la evaluación diagnóstica, que además tendría «una clara orientación formativa», porque estaríamos dando posibilidad de conocimiento de resultados al alumnado. Lo mismo pasa con los otros dos momentos, dependerá de la finalidad que le queramos dar existirá concordancia o no. Lo que se pretende dar a entender con esto es que, si aplicamos una evaluación formativa como estrategia de evaluación, la evaluación diagnóstica suele ser prioritariamente al inicio, la evaluación formativa suele ser durante y la evaluación sumativa ha de ser necesariamente después, ya que se entiende que la finalidad es la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Tejedor, 1997). En el ámbito educativo debemos entender la evaluación como una «actividad crítica de aprendizaje», donde el docente aprende para conocer, para mejorar, para colaborar en el aprendizaje del alumnado y sus dificultades, para utilizar nuevas estrategias..., es la mejor oportunidad para que los alumnos «*pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes [...] afloren las dudas, las inseguridades, las ignorancias [...], sin temor a subir o bajar puntos en escalas tan borrosas como son las de la calificación*» (Alvarez Méndez, 2005, p. 13).

En este capítulo se analizan las modalidades y funciones de la evaluación en cada momento.

2. FINALIDADES O FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Como ya hemos dicho antes, distintos autores suelen utilizar los términos **funciones** y **finalidades** como sinónimos. No siempre es fácil delimitarlos y se tiende a asimilar el uno al otro, o yuxtaponer sus significados (N. Elola & Toranzos, 2000). Chadwick y Rivera los denomina «propósitos de la evaluación» (1991, p. 45). En términos generales y como consecuencia de las definiciones adoptadas, nos hemos permitido identificar dos finalidades principales de todo proceso evaluativo: la finalidad **pedagógica** y la **social** (Sanmartí, 2007). Estas finalidades no se plantean como excluyentes pero sí requieren opciones metodológicas diferentes.

2.1. Finalidad pedagógica. Acompañar o «assessment»[12]

Tiende esencialmente a identificar cuáles son las dificultades del aprendizaje y su interpretación. Pretende gestionar los aprendizajes durante su adquisición con la intención de ayudar a mejorar, avanzar, etc. Se trata de la función **reguladora** del proceso para posibilitar que los medios de formación respondan a las características del que aprende (Blázquez, 1997). Cumple con estas intenciones:

1. Proporciona los **antecedentes** para que cada estudiante comience el proceso de enseñanza aprendizaje en el momento más adecuado, de modo que pueda iniciar con éxito los nuevos aprendizajes. Sirve también para identificar las causas de las deficiencias reiteradas en el logro del aprendizaje.

12 «**Assessment**» es el proceso de obtener, organizar y presentar información variada sobre qué aprende el alumno y cómo lo aprende, mediante el uso de diferentes técnicas y en diferentes momentos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El «assessment» promueve el aprendizaje a través de la retrocomunicación, la reflexión y la autoevaluación. La información obtenida se utiliza para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y para evaluar cursos o programas, entre otros usos (Aguirre Ortiz, 2001).

2. **Mejora** el proceso de enseñanza aprendizaje realizando la retroalimentación del mismo.

La distinción de estas finalidades permite comprender que el proceso de evaluación no tiene por qué responder exclusivamente a decisiones ligadas a actos como la promoción o la certificación. La vinculación automática de la evaluación de los aprendizajes a la calificación, que con tanta frecuencia se ha producido en el ámbito institucional, supone olvidar la vertiente fundamental de la evaluación en cuanto a su finalidad formativa, que consiste en ayudar a progresar a las y los estudiantes en sus aprendizajes.

2.2. Finalidad social o certificadora. Rendir cuentas («accountability»[13])

Esta finalidad tiene una aplicación social de tipo certificador con el objeto de asegurar que los logros de los alumnos respondan a las exigencias del sistema. Identifica el grado de aprendizaje del alumnado en el último momento del proceso educativo, con el fin de calificar y decidir la promoción. Su objetivo es dar información a padres y alumnos sobre el desarrollo de la formación. Es importante que esa información tienda a restar diferencias entre alumnos y a disminuir la presión de los padres sobre los hijos.

También, al final de cada período de enseñanza-aprendizaje, comprobaremos si el alumno posee el dominio suficiente de los «objetivos previstos» para abordar el siguiente contenido o UD. Se trata de valorar el aprovechamiento de cada alumno, su rendimiento en relación con el currículo por él desarrollado.

Pero también puede tener la función formativo-reguladora de saber si los alumnos han adquirido los conocimientos que el profesor ha previsto y, en consecuencia, si tienen los requisitos necesarios para aprendizajes posteriores, o bien para determinar aquellos aspectos que se deberían modificar para una acción de la misma secuencia de enseñanza (Sebastiani i Obrador, 2009).

2.3. Otras finalidades de la evaluación

2.3.1. Incluir e integrar

Una cuestión crucial es cómo conciliar una enseñanza respetuosa con las diferencias y con los procesos individuales de aprendizaje con una evaluación equitativa para todos.

Desde la perspectiva de una educación inclusiva, el fin de la evaluación no debería ser clasificar o etiquetar a los alumnos, sino identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso de aprendizaje y participar lo máximo posible en las actividades educativas del aula (Blanco, 2002). Pero tradicionalmente, la evaluación se ha centrado más en los productos o resultados del aprendizaje que en los procesos de aprendizaje y enseñanza, lo que ha conducido a perder de vista cómo aprende el alumno, cómo utiliza los conocimientos y cómo ha sido el proceso de enseñanza que se ha llevado a cabo para ello.

Si se parte de la idea que el aprendizaje es un proceso interactivo que depende no sólo de las limitaciones o capacidades de los alumnos, sino también de cómo se le enseña y de la ayuda que se le brinda, es lógico pensar que ante unos malos resultados de los alumnos, los docentes deberían preguntarse si han hecho lo adecuado para que éstos aprendan, las preguntas oportunas serían ¿He utilizado las estrategias apropiadas? ¿He considerado sus conocimientos previos? ¿He motivado adecuadamente? ¿He prestado la ayuda necesaria?

En el caso de los alumnos que, por diferentes causas, presentan dificultades de aprendizaje, el enfoque tradicional se ha basado en identificar sus errores, más que sus potencialidades, a través de diferentes «test» o pruebas normativas. Este tipo de evaluación ha conducido, por otra parte, a desarrollar programas individualizados orientados a compensar dificultades, muchas veces sin ninguna relación con la programación y las actividades educativas del aula.

13 El término **«accountability»** en inglés, se usa para referirse a esta acción que avala y «da cuenta o rinde cuentas» de los resultados en los procesos de evaluación.

Queda así pendiente una evaluación que sea respetuosa con la diversidad y permita que todo el alumnado sea juzgado en base a sus propias características sin ser comparado con modelos impuestos desde el exterior.

2.3.2. Diagnosticar

Por **diagnóstico**[14] se entiende el momento del proceso de evaluación, que pretende determinar el nivel de un individuo en relación con determinados parámetros. Normalmente es previo y se realiza antes de que se inicie la enseñanza-aprendizaje (aunque no siempre, pues puede suceder a lo largo del proceso) con la intención de orientar la toma de decisiones. Como hemos advertido en páginas anteriores, el término diagnóstico y evaluación inicial se utilizan a menudo como sinónimos.

El diagnóstico debe comprender tres modalidades:

1. El diagnóstico **genérico**, que debe realizarse al inicio del curso, con objeto de determinar el nivel inicial de los alumnos y de recoger otros datos de información individual requeridos por la naturaleza particular del trabajo programado. En este caso coincide con la finalidad de la evaluación inicial. Supone la toma de contacto directo del profesorado con sus alumnos. En función de las características que se detectan en la población de alumnos, existe la posibilidad de revisar y replantear los objetivos programados teóricamente.
2. El diagnóstico **específico**, elaborado para las diferentes unidades didácticas e inmediatamente anterior a su desarrollo didáctico. El número de diagnósticos específicos realizados a lo largo de un año lectivo debería coincidir, como es obvio, con el número de unidades didácticas, ciclos de actividades o bloques temáticos tratados por el profesorado. Sabemos que, en la mayoría de los casos, esto es imposible de efectuar, y que no queda más solución que diagnosticar en base a otros criterios más intuitivos.
3. El diagnóstico de los **puntos débiles** de los alumnos. La evaluación diagnóstica puede también ser realizada *durante* el desarrollo mismo del proceso de enseñanza. En ese caso, su función es determinar la causa de las dificultades persistentes en algunos alumnos. El alumno prototipo de esta actuación es aquel que muestra dificultades particulares (por ejemplo, la torpeza motriz), incluso después de recibir enseñanza de apoyo. La evaluación diagnóstica se convierte entonces en una investigación más intensa de aquellas características que pueden provocar dificultades personales (problemas de salud, de motivación, entorno familiar perturbado, etc.).

Para poder corregir cualquier deficiencia, la primera condición es descubrirla para estudiar las causas que la producen y poner los remedios apropiados. Es el mismo procedimiento que emplea el médico: éste sólo está en condiciones de aplicar los remedios de la medicina cuando ha descubierto la naturaleza de la enfermedad, pero no estudia al paciente únicamente para ver qué enfermedad padece o qué dolencia le aqueja, sino para procurar su curación. Así, una de las principales finalidades de la evaluación consiste en detectar los fallos del alumno, pero no para emitir una valoración de sus deficiencias o incapacidades. A eso se reducían los exámenes tradicionales y precisamente por ese motivo han sido tan severamente criticados por los educadores. Lo fundamental es utilizar un sistema de evaluación que permita conocer las deficiencias del alumnado para, estudiadas sus causas, planear los remedios. Este descubrimiento de deficiencias ha de hacerse además a tiempo de aplicar soluciones y no al final, cuando sólo hay lugar a un juicio sancionador. Esas deficiencias pueden provenir de la falta de base o de trabajo del alumno, en cuyo caso el profesor programa la recuperación que permite al alumno ponerse a tono e incorporarse a la marcha general.

Dado que adaptarse a las dificultades de aprendizaje y prescribir correctivos pedagógicos pertenece a la evaluación formativa propiamente dicha, existirá un estrecho vínculo entre este tipo de evaluación y la evaluación diagnóstica.

---

14 El término **diagnóstico** se utiliza en medicina para designar la calificación que da un médico a la enfermedad en función de los signos que advierte.

2.3.3. Agrupar o clasificar

La dificultad mayor del docente no radica en la materia, ni en el curso o en el grado en el que la desarrolla (adaptar un programa a las características medias de un grupo de alumnos no plantea los más graves problemas al profesional). La dificultad mayor surge de la **heterogeneidad** de los alumnos del grupo, de la singularidad de cada uno. En el orden operativo, la mayor dificultad del docente está en la personalización (García Hoz, 1986).

El sistema tradicional de agrupamiento para el desarrollo del proceso de aprendizaje, consiste en distribuir a los escolares en grupos cerrados, establecidos de acuerdo con un criterio, normalmente de afinidad. Sin embargo, y dada la complejidad del proceso educativo y las grandes diferencias entre alumnos de la misma edad, la investigación pedagógica no se conforma con ese criterio y fija los niveles de homogeneidad de una forma mucho más objetiva (Blázquez, 2013). Diversas investigaciones han mostrado que el desarrollo cognitivo y social puede progresar más rápidamente si se hace interactuar en grupo a niños de niveles distintos. El trabajo en grupo implica la determinación de subgrupos homogéneos o heterogéneos.

La agrupación o clasificación de los alumnos según un criterio de homogeneidad que atienda a su eficiencia o habilidad motriz tiene por finalidad proponer a cada grupo niveles similares en la actividad en cuestión. La homogeneidad exige uniformidad, o gran parecido entre los alumnos del grupo, respecto a alguna característica o rasgo. Por tanto, no se puede aceptar la agrupación permanente de los mismos alumnos para el desarrollo de todas las actividades. Hablar de grupos homogéneos constantes es una utopía. Por eso, en lugar de la agrupación única e inalterable de los alumnos durante todo el curso, se va extendiendo la práctica de la agrupación flexible.

Esas reagrupaciones periódicas las realizan el profesorado en función de la situación real del alumno. Para ello es preciso conocer esa situación en cada momento, al menos antes de cada reagrupación. La evaluación hace posible ese conocimiento. La evaluación ofrece los datos sobre los que se han de basar esas agrupaciones y el conocimiento de las capacidades de los alumnos, de su rendimiento e intereses. Presta, además, en este último caso, un especial servicio para la organización de cada curso.

2.3.4. Valorar la eficacia del sistema de enseñanza

Si la mayoría de los alumnos no satisface las metas prescritas por los profesores o por los programas, se pueden alegar dos justificaciones: o los objetivos no han sido los adecuados a las posibilidades de los alumnos; o los métodos de enseñanza adoptados no son los más convenientes. En cualquiera de los dos casos, la evaluación del rendimiento de los alumnos ofrece también al profesorado un motivo de reflexión sobre el currículum elegido, las condiciones de trabajo y el procedimiento de enseñanza utilizado.

Cuando las causas de esas deficiencias sean más profundas: ambientales, educativas, emotivas, físicas, psicológicas, etc.; se ha de buscar la colaboración del psicólogo, del médico, del tutor, de los padres, para hallar entre todos la solución más adecuada.

Pero las deficiencias no siempre son del alumnado, también pueden ser consecuencia de la situación educativa. La evaluación permite al profesorado la rectificación de su forma de trabajo. La flexibilidad de los programas ha de permitir su modificación cuando el aprovechamiento de los alumnos lo aconseje; incluso los instrumentos de evaluación han de ser revisados por si no han sido los más apropiados, no vaya a suceder que la falta de preparación de los mismos o su inadecuación a la evaluación sean la causa de los fallos detectados.

2.3.5. Pronosticar y orientar las posibilidades del alumnado

El pronóstico de las posibilidades de los alumnos se basa en el conocimiento de su rendimiento, de sus capacidades e intereses, de sus dificultades en el aprendizaje y de los factores personales, familiares y ambientales.

A la vista de los resultados y de las deficiencias conocidas, el profesor predice la mejora de rendimiento y la superación de deficiencias con unos medios de los que dispone y según planes que aconseja a sus alumnos. El buen conocimiento que la evaluación hace posible, pone al profesor en las mejores condiciones para realizar, como culminación de sus funciones, una verdadera orientación.

Suele ser frecuente que al profesor de educación física se le recabe opinión acerca de la práctica deportiva más adecuada en relación a las condiciones personales de cada sujeto. ¿Cree usted que debo apuntar a mi hijo en tal o cual práctica deportiva? Esta pregunta se repite sobre todo en edades correspondientes al período de iniciación deportiva.

La predisposición para la práctica de cierta modalidad deportiva requiere la consideración de muchos datos cuyos valores previsibles se superponen con frecuencia a las aptitudes manifestadas en el momento de la evaluación. Es misión del profesor orientar y aconsejar a escoger actividades optativas que se ajusten, en la medida de lo posible, a los rasgos y características de cada individuo.

2.3.6. Seleccionar

Seleccionar es elegir una o varias personas entre un conjunto por un determinado criterio o motivo. Es el examen de entrada, establecer el nivel a partir del cual se aceptarán o se descartarán los sujetos. La palabra seleccionar se emplea de modo extendido en nuestro idioma para dar cuenta de aquella acción a partir de la cual se escogen, eligen, de modo cuidado, individuos de entre varios correspondientes a su misma especie o categoría, porque se considera que son los que mejor reúnen las condiciones que se buscan.

Cabe destacarse que cuando llevamos a cabo la acción de seleccionar lo que obtendremos es una discriminación que se caracteriza por presentar los criterios empleados a la hora de la elección. Por ejemplo, en el caso de un equipo de fútbol, el entrenador del mismo, al seleccionar, procederá a elegir a aquellos jugadores que se encuentran en su mejor momento futbolístico para jugar, ya sea porque están en un buen momento o porque su estado físico es el mejor.

2.3.7. Motivar e incentivar

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

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

3. LA EVALUACIÓN INICIAL

3.1. ¿Para qué evaluar antes de iniciar la enseñanza?

¿Con qué bagaje cuentan los alumnos al iniciar un determinado proceso de aprendizaje? ¿Qué saben hacer para llevar a cabo un nuevo aprendizaje?

La evaluación **inicial** tiene como objetivo fundamental asignar a cada alumno y al grupo-clase un punto de entrada en una secuencia de aprendizaje, para poderlo adecuar a sus necesidades (Blázquez, 2013). Los autores designan esta función de la evaluación inicial por el término *situación de partida*. Cuando la información que obtenemos a partir de esta modalidad hace referencia a un colectivo (grupo-clase), se denomina *prognosis*, y cuando es diferenciada (de cada alumno), se llama *diagnosis*.

El docente observa el bagaje inicial del alumnado, sitúa el nivel de los aprendices, fija los objetivos que deben lograrse, y por último determina lo que el grupo-clase debe aprender. De ahí que a menudo se denomina evaluación **diagnóstica** a la evaluación **inicial**. Se pretende obtener información sobre las ideas previas, capacidades, procedimientos intuitivos, hábitos, actitudes, etc. de cada alumno.

Pero ¿por qué? Múltiples perspectivas pedagógicas (constructivismo, aprendizaje social, zona de desarrollo próximo, aprendizaje significativo, etc.), mantienen que para aprender de forma significativa, es

necesario establecer relaciones con..., a partir de..., en interacción con..., y que justifican la necesidad de que el profesorado conozca qué sabe el alumno sobre aquello que va a aprender, puesto que sobre esos conocimientos previos y con relación a ellos o en su contra, se va a cimentar el aprendizaje (Coll, 2007).

En ese sentido Giné define la **evaluación diagnóstico** como: «*una propuesta estratégica que se basa en la idea de reconocer la existencia de las* ***ideas previas*** *frente a cualquier nuevo aprendizaje, de valorar la importancia que esto tiene para el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje y de aprovechar este fenómeno a favor (y no en contra) de mayores y mejores aprendizajes del alumnado*» (Giné, 2004). En nuestro caso añadiríamos a ideas previas el término acervo o bagaje motor previo.

Ante la actitud habitual del profesorado de percibir únicamente los vacíos, desconocimientos o carencias de sus alumnos (es decir: lo que **no saben** o **no disponen**), la evaluación inicial, pone atención también en recabar información sobre las representaciones, intereses, puntos fuertes, capacidades, etc. (es decir, tener presente que algo **sí que saben**), para poder, sobre esta base, proponer, o bien actividades apropiadas que permitan que haya éxito y un aprendizaje real, o bien ayudar a los alumnos a acomodarse a un contexto pedagógico si éste es difícil de modificar.

Todo ello permitiendo una adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre bases conocidas, es decir, teniendo en cuenta las capacidades, estado físico, conocimientos y experiencias anteriores del alumno. Los datos así obtenidos son imprescindibles para determinar objetivos, adecuar la programación y esbozar las líneas metodológicas a seguir.

3.2. La utilidad de la evaluación inicial/diagnóstica para el profesorado

Siguiendo y adaptando el camino propuesto por Sanmarti, Jorba y Ibañez propongo que la información que se recoja en la evaluación diagnóstica del alumno en educación física permita al profesorado la exploración y el conocimiento de los aspectos siguientes (Sanmartí et al., 1999):

Conocimientos previos	Información que el individuo tiene almacenada en su memoria, debido a sus experiencias pasadas.
Prerrequisitos	La existencia o ausencia (y en qué grado) de determinados desempeños (capacidades o habilidades en el caso de la educación física) que se pueden considerar como *requisitos* de aprendizaje.
Las concepciones *previos*	Las *representaciones, concepciones, razonamientos espontáneos,* o *ideas previas* ya adquiridos por parte del alumnado y que usa el alumnado para justificar, argumentar, tomar de decisiones... frente al nuevo aprendizaje.
La *disposición* para llevar a cabo el aprendizaje	Las *actitudes y hábitos* adquiridos con relación al aprendizaje. Las *expectativas* ante el nuevo contenido a aprender.

Tabla 3.1. La utilidad de la evaluación diagnóstico.

3.2.1. Conocimientos previos

Abordar la enseñanza de un nuevo conjunto de tareas supone, en general, que el alumnado ya tiene adquiridas unas habilidades o capacidades previas que le permitirán integrar la nueva competencia o capacidad. Cometer el error de creer que todos los alumnos ya las poseen conducirá, casi con certeza, al fracaso de una buena parte de ellos.

El conocimiento previo es la información que el individuo tiene almacenada en su memoria, debido a sus experiencias pasadas. Es un concepto que viene desde la teoría de aprendizaje significativo postulada por David Ausubel por ende también se relaciona con la psicología cognitiva (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1990).

El tener estos conocimientos previos ayuda al individuo a la adquisición de nuevos aprendizajes, llamándolos Ausubel a éstos **ideas anclajes**. Es preciso conocer cuales y en qué grado se disponen para ajustar el proceso de enseñanza.

3.2.2. Los prerrequisitos de aprendizaje

Los prerrequisitos son aquellas habilidades o capacidades previas **imprescindibles** para resolver el nuevo saber, es decir, de esos requerimientos.

Habilidades ya adquiridas como driblar, esquivar, pasar, ajustarse a un ritmo, etc. son algunos ejemplos de este conjunto de recursos que pueden formar parte ya del repertorio inicial del alumno y con los que cuenta (o no) para afrontar el aprendizaje de un nuevo contenido.

Si se comprueba que la mayoría de los alumnos no disponen de los **prerrequisitos**, será necesario incluir su aprendizaje en el proceso de enseñanza previsto para todo el grupo-clase. En cambio, si la mayoría de los alumnos posee ya los prerrequisitos, será necesario arbitrar mecanismos de compensación diversificados para la minoría que lo desconoce, pero no será necesario incluir su aprendizaje en actividades comunes a todo el grupo clase.

De otro lado, es necesario distinguir entre prerrequisitos que no se conocen y prerrequisitos que sólo se deben recuperar (suele suceder con habilidades que desde hace tiempo no se practican).

3.2.3. Estructuras de acogida

La expresión **estructuras de acogida** o recepción fue utilizada por Hallwachs hace años; luego fueron Tourneur y otros quién siguieron la idea (Halwachs, 1975) (Tourneur, Noel, & Depover, 1989).

Estas estructuras de acogida se van construyendo no sólo a través de la enseñanza, sino básicamente a partir de las experiencias personales y bajo la influencia de la información vehiculada por los diversos medios de comunicación y del contexto socio-cultural en que se mueve el alumno. Podemos distinguir algunas de ellas a continuación.

Las concepciones previas

Organizar la enseñanza desde las representaciones, concepciones[15], razonamientos espontáneos, o ideas previas que ya poseen los alumnos es fundamental puesto que, frente a una nueva información, los chicos ponen en juego concepciones anteriores, a partir de las cuales interpretan los nuevos contenidos.

Se podría afirmar que el ser humano, para poner orden en el *caos* de informaciones y de vivencias que recibe, pone en funcionamiento unos instrumentos, habilidades generales que ha ido adquiriendo en distintos contextos a lo largo de su desarrollo, y de manera especial en el de la escuela. Estas capacidades generales o estrategias son las que condicionan las maneras de mirar, las maneras de relacionar, las maneras de organizar las entradas que provienen del mundo de exterior.

Las concepciones previas son construcciones personales que los sujetos han elaborado en interacción con el mundo exterior, con los objetos, con las personas y en diferentes experiencias sociales o escolares. Las concepciones previas que poseen los individuos no siempre son válidas, pueden ser erróneas. Pero suelen ser estables y resistentes al cambio.

Los profesores necesitan prestar atención a las comprensiones incompletas, a las falsas creencias y a las versiones ingenuas de conceptos con los que los aprendices llegan a abordar un nuevo aprendizaje. Los docentes deben, entonces, partir de aquellas ideas, de tal manera que ayuden a cada

15 De Vecchi prefiere utilizar el término «concepción» en lugar de «representación»: «Yo prefiero el término «concepción» al de «representación» pues resulta menos ambiguo. En efecto, no tiene la misma significación en un campo disciplinar que en otro y existe la tendencia a asimilar una representación a lo que los alumnos «representan» gráficamente cuando se les pide materializar una idea mediante un dibujo» (De Vecchi, 2000:30).

alumno a lograr una comprensión más madura. Si se ignoran las ideas y creencias iniciales de los alumnos, las comprensiones que ellos realizan pueden ser muy diferentes de las que el profesor se propone alcanzar.

Numerosas investigaciones en didáctica muestran que frente al aprendizaje de un concepto (o de una habilidad), los alumnos ya disponen de una **representación mental** que ellos mismos se han construido.

Esta noción adquiere una importancia fundamental si la vinculamos a las teorías del aprendizaje que preconizan que los individuos aprenden a partir de lo que poseen. Todos los alumnos disponen de una teoría personal, el problema en la enseñanza, es hacerla evolucionar.

Estas representaciones o concepciones espontáneas, así como las estrategias espontáneas con que abordan las tareas escolares, se han ido conformando en cada alumno a lo largo de los años a partir de la propia percepción de las experiencias personales y por toda la información que proporcionan los diversos medios de comunicación, pero también por el entorno socio-cultural que envuelve al alumnado[16].

Es necesario tener en cuenta que algunas de estas concepciones están tan fuertemente arraigadas que permanecen inalterables a pesar de la enseñanza escolar, tienen una vida autónoma mucho más perdurable que la enseñanza adquirida en la escuela.

A este respecto, Meirieu (1992) menciona que en numerosas ocasiones es preciso desaprender o deconstruir[17] el aprendizaje adquirido.

> **Ya Platón subrayó con insistencia que: *«el falso saber es un obstáculo más importante que el no-saber...»***

Al parecer, esto no ha hecho mella en nosotros, ya que continuamos enseñando con la tranquila certeza de que, según la bonita frase de G. Bachelard, «*Hacemos como si estuviésemos trabajando en terrenos vírgenes, como si no se aprendiera nada fuera de la escuela, como si la inteligencia no estuviese llena de múltiples representaciones*» (Meirieu, 1992, p. 63).

Si estos razonamientos y estrategias se alejan mucho de aquellos que se consideran correctos será necesario que los alumnos tengan ocasión de confrontarlos con otras representaciones, para que puedan reconocer otros puntos de vista que puedan ser más útiles y operativos, ya que, en general, nada más se modifica o reestructura la propia manera de pensar y actuar si se admite alguna ventaja o si se reconoce aquella/s con la que se contrasta. Tienen mucho que ver con las formas de razonar de los adultos del mismo ambiente socio-cultural y con la forma como los conceptos han ido evolucionando a lo largo de la historia. Estos razonamientos intuitivos y estrategias son una parte muy importante de la lógica del que aprende y pueden entrar en conflicto no explicitado con el proceso de enseñanza, muy a menudo nada más conformado por la lógica de la disciplina.

En este sentido es instructiva la distinción que hace Vermersch entre la lógica de la disciplina, la lógica del experto y la lógica de quien aprende. Según el autor, el alumno obedece a una lógica de funcionamiento que tiene poco que ver con la que se deriva de la estructura interna de la disciplina y con la que rige el comportamiento del profesor, que como experto ya no tiene necesidad de pasar por una secuencia de etapas intermedias para conseguir su objetivo porque ya las tiene automatizadas (Vermersch, 1979).

---

16 Las representaciones sociales son compartidas por un grupo que elabora un sistema de valores, de nociones de prácticas, teniendo una doble vocación: instaurar un orden que da a los individuos la posibilidad de orientarse en su entorno social y material para dominarlo; asegurar la comunicación entre los miembros de una comunidad y proponerles un código para nombrar y clasificar de una manera unívoca las partes de su entorno, de su historia «individual y colectiva».

17 Según el Diccionario de la Real Academia Española 22ª Edición: **deconstruir**. 1. tr. Deshacer analíticamente los elementos que constituyen una estructura conceptual.

En este mismo sentido, García-Milá y Martínez (1991) haciendo referencia a este aspecto mencionan: *«Los alumnos llegan a clase con unos esquemas mentales desarrollados espontáneamente a través del contacto con los fenómenos de la vida diaria. Estos esquemas mentales son cualitativamente muy distintos de los expertos, contienen concepciones «naive»; son intuitivos, ingenuos, erróneos, universales entre sujetos y resistentes a la instrucción. El nombre adoptado por estas concepciones es el de «misconceptions».*

Parece pues necesario conocer estos razonamientos intuitivos porque los conflictos no explicitados, que pueden surgir al entrar en confrontación con el proceso de enseñanza del modelo formal, pueden desembocar en un elevado grado de fracaso. Si se conocen estas *representaciones* o *concepciones* se podrán aprovechar para crear situaciones didácticas que hagan a los alumnos conscientes de sus procedimientos y les ayuden a su reestructuración y transformación (Jorba & Sanmartí, 1993).

Es necesario pues, prever situaciones didácticas que permitan que se produzca la evolución de estas representaciones sino permanecerán inalterables al final del proceso de enseñanza. posicionamiento del profesor de educación física frente a las representaciones o concepciones previas del alumnado.

Tres posibles opciones frente a la utilización de las representaciones o concepciones
1. *Ignorar* las representaciones o concepciones previas. Es el caso de las pedagogías del modelo o de tipo transmisivo (pedagogía de la respuesta o del modelo impuesto).
2. *Evitar* las representaciones o concepciones previas. Es el caso de las pedagogías de tipo conductista.
3. *Conocer* las representaciones o concepciones previas. Esta es la posición que prevalece actualmente en el enfoque constructivista porque… ▪ Proporciona información de los sujetos. ▪ Permite precisar y/o reconsiderar los objetivos. ▪ Permite preparar las clases. ▪ Permite un ajuste continuo. ▪ Permite utilizarlas como elemento de la clase: hacerlas evocar es una fuente de motivación.

Tabla 3.2. Posicionamiento del profesor de educación física frente a las representaciones o concepciones previs del alumnado.

Representaciones mentales del alumnado y ejemplos en educación física
Contenido: atletismo. **Actividad:** carrera de vallas. **Tarea:** realizar una carrera de 30 m por el pasillo de atletismo sin vallas. A continuación lo mismo por otro pasillo con tres vallas. **Consigna:** realizar ambos recorridos a la máxima velocidad.
El profesor inicia la enseñanza de una unidad didáctica de atletismo, concretamente dirigida al aprendizaje de la carrera de vallas. Uno de sus objetivos es conseguir que los alumnos no consideren a las vallas como un obstáculo que hay que saltar sino como un escollo que hay que pasar con el máximo rendimiento y el mínimo gasto. En la primera sesión organiza una evaluación inicial con la intención de que emerjan las representaciones iniciales. Para ello, los alumnos realizan la actividad en dos pasillos de atletismo, uno con tres vallas, el otro sin vallas, la consigna es llegar lo antes posible a la línea de meta.
Comportamiento observado El profesor observa los siguientes comportamientos en sus alumnos cuando se enfrentan al pasillo con vallas: ▪ Saltos muy altos para sobrepasar la valla y una caída brusca después de superarla. ▪ Una carrera irregular, con una reducción de la velocidad al llegar a la valla y unos pasitos vacilantes justo delante de la valla. ▪ Un franqueo del obstáculo con el cuerpo agrupado.
Consideraciones a tener en cuenta A partir de esta verificación, el profesor quiere comprender las razones profundas de estas dificultades con la intención de remediarlas. De las conversaciones con sus alumnos surgen dos tipos de explicaciones dominantes: ▪ Algunos tienen miedo a las vallas *(¡tengo miedo de hacerme daño, si tropiezo, si choco me puedo caer!)*. ▪ Otros focalizan en el hecho de saltar sobre la valla sin tumbarla *(¡tengo que impulsar hacia arriba para no topar con la valla!)*. Sus alumnos tienen serias resistencias a considerar las vallas como algo que se puede sobrepasar con una simple apertura de piernas. En su mente existe la concepción de que frente a cualquier obstáculo hay que aplicar una fórmula idéntica a la del salto que es la garantía de que no se sufran percances. La verdadera problemática de enseñar no es sólo construir un patrón biomecánico que solucione el tema del paso de vallas (preocupación de la enseñanza tradicional) sino de hacer surgir un nuevo esquema mental que acepte que «pasar» las vallas es mejor que «saltar» las vallas, o si se prefiere, renunciar a ideas anteriores para aceptar las nuevas.
Nuevo ejemplo... El profesor coloca el trampolín, el caballo (potro o plinto) y la colchoneta quitamiedos. Entre el trampolín y el caballo hay una distancia amplia para permitir el vuelo adecuado. Sin embargo, cuando le llega el turno a Joaquín, se acerca a ambos aparatos y reduce la distancia aproximando el trampolín al caballo. Sin duda, Joaquín tiene la representación o idea previa de que la dificultad está vinculada a que cuánto más cerca esté el trampolín del obstáculo más fácil será la realización del salto o menos probabilidades de caerse al suelo.

Tabla 3.3. Ejemplos representaciones mentales del alumnado en educación física.

Evidentemente, conocer estas representaciones mentales por parte de los principiantes aparece como trascendental para situarse frente a un nuevo aprendizaje.

Las actitudes y hábitos adquiridos con relación al aprendizaje

En el aprendizaje también tiene mucha importancia el mundo de la afectividad y de las emociones. En la realización de actividades y tareas no sólo se tienen en cuenta las capacidades y las habilidades sino también los sentimientos, la imagen que cada persona tiene de sí misma, cómo cree que la ven los otros, el grado de autoestima, los valores personales, la motivación, los intereses, etc. Estas variables parece que son especialmente significativas cuando se ha de explicar por qué no todos los alumnos aprenden igualmente.

Los fracasos continuos de muchos alumnos les hacen creer que no son capaces de aprender. Cuando esto sucede, no se esfuerzan ni en el análisis de la información que reciben ni en la realización de las tareas propuestas, por lo que la probabilidad de aprender significativamente es muy baja.

También sucede que el contenido de las clases de educación física se percibe como algo que tiene poco que ver con la realidad cotidiana y que sólo sirve si se quiere ser deportista. En muchos casos, ello da lugar a una falta de motivación e interés hacia el trabajo, especialmente si va acompañado de dificultades en la realización de los contenidos enseñados.

3.3. La utilidad de la evaluación inicial/diagnóstico para el alumnado

Tan importante es que el profesorado conozca las características previas, actitudes y conocimientos de sus alumnos, como que los mismos alumnos sean conscientes de sus aciertos y carencias. El alumno tiene el derecho de conocer los procesos de aprendizaje en los que está inmerso. Estamos hablando de conocer estos procesos de forma explícita. El alumno debe saber de dónde viene y hacia dónde va. Debe conocer la razón de ser de los enfoques, estrategias e instrumentos utilizados por el docente. De esta manera, el alumno utiliza la información que arroja la evaluación inicial para reorientar sus acciones, para enfatizar en algunos aspectos, para identificar fortalezas y debilidades y para hacer seguimiento de sus propios cambios. La denominada evaluación diagnóstico tiene por debe servir al alumno para regular su proceso de aprendizaje.

Según Giné *«si sólo nos preocupásemos de la función que la evaluación inicial cumple o debería cumplir para el profesorado, estaríamos olvidando quién es el protagonista del proceso de aprendizaje y que es el alumnado quien tiene que implicarse activamente en este proceso»* (Giné, 2004).

Para implicarse activamente, el alumnado necesita que en el inicio de la secuencia formativa se pongan en juego una serie de condiciones. Las actividades de evaluación inicial facilitarán el proceso de construcción del aprendizaje si mediante ellas el alumnado:

- **Anticipa** de qué se tratará, qué se pretende, cuáles son las finalidades de la secuencia que se inicia (del tema de la unidad didáctica...) de manera que, desde el principio, pueda implicarse activamente en su proceso formativo.
- **Actualiza** sus ideas y conocimientos previos sobre la temática que se desarrollará a lo largo de la secuencia.
- **Adecua** su planificación para ajustar su manera de comportarse al enfoque y a las necesidades de las tareas que deberá desarrollar.
- Refuerza su **motivación**, valoración, interés por la temática y las tareas a desarrollar, así como sus *expectativas* y confianza en sus posibilidades para realizarlas satisfactoriamente.
- Se **conciencia** de lo que ya *sabe* y de lo que *no sabe* respecto a ese aprendizaje.

«Diseñar y llevar a la práctica actividades de evaluación inicial que intenten cumplir con estas funciones supone pensar detenidamente en esta fase del proceso educativo y dedicarle el tiempo necesario, siendo conscientes de la influencia que puede tener la evaluación inicial en el progreso de cada alumno y alumna en su aprendizaje» (Giné, 2004, p. 38).

La evaluación inicial es también el momento en el que el profesor presenta el tema y los objetivos que se pretender abordar a lo largo del proceso para que el alumnado entienda, lo más ajustadamente posible, lo que pretende el profesor y que, a ser posible se apropie de los objetivos. Sólo así será posible que el alumno/a pueda irse convirtiendo, progresivamente, en una persona cada vez más autónoma y con mayor capacidad para dirigir el proceso de su propio aprendizaje.

3.4. La importancia de la evaluación inicial para favorecer nuevos aprendizajes

Para muchos profesores lo importante es empezar lo antes posible, explicar enseguida a los alumnos qué tareas tienen que realizar y cómo deben hacerlo. Esta forma de proceder no tiene en cuenta ni las concepciones previas, ni las expectativas de los alumnos ni, sobre todo, su nivel de partida. ¿Cuántos profesores inician la secuencia con una tarea demasiado fácil (sin darse cuenta de que los alumnos ya lo saben hacer) o demasiado compleja no dando posibilidad de integrarse?

El comienzo de cada actividad debe estar precedido por una evaluación que permita determinar las capacidades, estado físico, conocimientos previos y experiencias anteriores de cada alumno, con el fin de adecuar los objetivos y estrategias a las necesidades y capacidades de éstos.

Este aspecto ha ganado una gran importancia a partir de las fundamentaciones constructivistas del aprendizaje, sobre todo su vinculación con las teorías del aprendizaje basadas en Vygotsky (Zona de desarrollo próximo) y Ausubel (Aprendizaje significativo). El primer autor postula que hay que establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí solo, y de lo que es capaz de hacer y aprender con ayuda de otras personas. La distancia entre estos dos puntos, que Vygotsky denomina «zona de desarrollo próximo» porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, delimita el margen de incidencia de la acción educativa (Vygotsky, 1987). La enseñanza eficaz es, pues, la que parte del nivel de desarrollo efectivo del alumno. Ausubel, a su vez, dice que para que un aprendizaje se fije es necesario que este sea significativo. La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo (memorístico) estriba en el vínculo o relación entre el nuevo aprendizaje y los conocimientos previos del alumno: si el nuevo aprendizaje se relaciona de manera sustancial con lo que el alumno ya sabe, nos encontramos en presencia de un aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1990).

En ambos casos el conocimiento, por parte del profesor, del nivel inicial del alumno es una cuestión clave. De ahí que el papel diagnóstico de la evaluación juegue una nueva dimensión. Debe permitir tomar un gran número de decisiones de ajuste, de regulación, correctivas.

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

En la enseñanza, si no se respeta esta fase de evaluación inicial, puede derivar en fracaso pedagógico y en perjuicio del alumno. Pero no caigamos en la equivocación de pensar que hacemos evaluación inicial cuando nos limitamos a indagar sobre el nivel de partida de los alumnos y, sin modificar nada empezar el programa tal como habíamos previsto con anterioridad. Evaluar al inicio quiere decir pensar cómo hay que actuar, qué hay que variar, qué estrategias habrá que utilizar, qué actividades se diseñarán, cómo atenderemos la diversidad y, en definitiva, cómo adaptaremos los objetivos y contenidos a nuestros alumnos.

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

3.5. ¿Cuándo realizar la evaluación inicial a los alumnos?

Conocer a los alumnos es preparar y tomarse el tiempo para acercarse a ellos (suele haber demasiada prisa en iniciar el programa) y saber mejor *quién es quién*... respecto a sus experiencias, respecto a su relación con los demás, respecto a los temas de la asignatura; para descubrir sus intereses, sus gustos,

sus fortalezas y sus debilidades, para motivarlos más y mejor; para construir desde sus cualidades, valorarlas y animarles a compartirlas con los demás; para respetar desde el principio las diferencias y aceptarlos tal como han llegado hasta ahí.

Esta acción se puede realizar en tres ocasiones que se complementan:

- al comienzo de curso,
- al iniciar cada unidad didáctica,
- en el desarrollo de cada clase.

3.5.1. Al inicio del curso académico anual

Sirve para facilitar pautas para la adaptación del proyecto curricular a las características y necesidades de los alumnos. Normalmente será necesario dedicar varias sesiones para alcanzar un conocimiento mínimo de alumnos. El conocimiento integral de los alumnos del grupo-clase se centra, fundamentalmente, en tres perfiles.

- ***El perfil socioafectivo***

Las competencias referidas al desarrollo afectivo, social y personal de los alumnos forman parte de los objetivos generales de todas las etapas educativas. Los primeros días de curso son especialmente propicios para trabajar sobre ellas.

El autorretrato	
Se trata de que los alumnos realicen una serie de actividades que les permitan descubrir sus gustos, sus intereses, sus estados de ánimo, sus actitudes a la vez que la imagen que tiene de sí mismos tanto individual como colectivamente. Los alumnos hacen su autorretrato, con la forma que deseen, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:	
Información personal	**Gustos e intereses:** edad, gustos, cumpleaños, miembros de la familia, habilidades particulares, actividades extraescolares, compañeros, aficiones, deportes... **Emociones y percepciones:** imagen de sí mismo, actitudes ante la escuela, colegio, instituto... **Planes** para el futuro: etc.
Creación de un cubo biográfico persona	Cada cara representa un elemento del retrato del alumno.
¿Quién soy?	Cada alumno crea una o varias adivinanzas sobre sí mismo/a, sobre su físico o sobre su carácter. Se meten en una «caja». En gran grupo tendrán que asociar las adivinanzas a los compañeros y compañeras de clase.
Un cartel	Mediante fotos, dibujos, textos.... exponen sus gustos y sus intereses (deportes, programas de televisión, música preferida, películas favoritas, cantantes o grupos, etc.)

Tabla 3.4. Perfil socioafectivo.

- ***El perfil de su historia escolar***

Cualquier centro educativo medianamente organizado debe guardar y ofrecer al profesorado que recibe a un grupo de alumnos las **huellas** de su pequeña —o no tan pequeña— historia escolar. Y cualquier profesor que desee conocer-educar a sus alumnos debe saber de sus puntos fuertes y débiles a la hora de programar su trabajo con ellos. Informes calificaciones, memorias... son los jalones de esa historia. Recogemos en estas tablas todas las *huellas* posibles, a sabiendas de que encontrarlas todas juntas es muy difícil. Valga, pues, como orientación.

Calificaciones finales de los cursos anteriores	Calificaciones recogidas en los expedientes académicos.
Informes de las evaluaciones	Datos recogidos en las actas, por el Departamento de Orientación o por Jefatura de Estudios.
Informes de final de curso realizados por curso por el tutor	Si existen.
Datos del Departamento de Orientación	En el caso de que, por cualquier razón, los hubiere.
Programas de apoyo	Modos de atención a la diversidad, si es el caso. (Adaptaciones, Apoyos fuera del Aula, Diversificación...)
Informes médicos	Si fuera el caso.
Notas de los padres	Informaciones recibidas de los padres.
Información personal del profesor de la asignatura en el curso anterior	Memoria de la asignatura por parte del profesor o de la profesora que les dio clase el curso anterior.
Información personal del tutor o de la tutora del curso anterior	Sobre el grado de integración con el resto de compañeros. Rol y perfil personal.

Tabla 3.5. Perfil de su historia escolar.

- ***El perfil académico***

Se trata de dibujar el retrato del grupo-clase en el ámbito de la materia que se va a impartir o de las competencias que se van a desarrollar en dicha área. Por ejemplo, el profesor o la profesora de educación física quieren determinar, según las expectativas correspondientes al curso que comienza, la situación actual de las capacidades de los alumnos del grupo en lo tocante, por ejemplo, a...

Aspectos	Son capaces de	Estrategias sugeridas (deben adecuarse al ciclo o curso en el que se encuentran)
Expresión corporal	Escuchar y comprender las informaciones que reciben. Expresarse corporalmente con facilidad y seguridad. Organizar y presentar sus propias creaciones.	▪ Realización de una representación corporal. ▪ Participación en una historia colectiva. ▪ Expresar con el cuerpo un acontecimiento o una historia ▪ Expresar con el cuerpo una descripción y/o comparación de un objeto. ▪ Observación de los alumnos cuando trabajan en grupo o por parejas. ▪ Discusión sobre un acontecimiento.

Tabla 3.6. Perfil académico.

- ***Balance físico motriz***[18]

De entre los parámetros que hay que valorar destacan los siguientes:

A. Características somáticas (constitución corporal)

Estructuras: sabemos que el correcto funcionamiento de las estructuras es decisivo en cualquier manifestación motriz. En este sentido anualmente procederemos a medir y pesar a los alumnos

18 El balance: Comprende un conjunto de pruebas utilizadas para determinar el desarrollo máximo alcanzado en todo un conjunto de habilidades; incluye la coordinación motriz, la motricidad fina, el equilibrio estático y dinámico, la lateralidad, la orientación derecha-izquierda, la disociación, el esquema corporal, el espacio-tiempo y el tono muscular. A partir de los resultados de un balance, se puede determinar un nivel de edad alcanzado por el niño o el funcionamiento de su equipo neurológico, según las dificultades encontradas (ejemplo: balance psicomotor de Vayer) (Blázquez, 2010, p. 190).

con el fin de constatar una evolución normal. Para ello es interesante dentro de nuestra labor investigadora que tracemos un gráfico por edades y sexos de los datos recogidos. De igual modo comparando las sucesivas generaciones de alumnos que vamos teniendo podremos obtener un perfil evolutivo. Si bien las tablas pediátricas son interesantes, no lo es menos cuando a los padres se le informa comparando a sus hijos con los de su entorno, Pero más importante que saber si el niño es alto o bajo, lo que nos importa es informar a los padres si va creciendo los centímetros que ha de crecer y si la relación con el peso es adecuada o no.

B. Condición física

Evaluación de las capacidades físicas: en función de la edad (Blázquez, 2010, p. 218).

Batería EUROFIT

Objetivo: Valorar la condición física escolar.

Descripción de los «test»:

a) «Test» motores: Directrices generales.

- Los sujetos realizan todos los «test» calzados y con vestimenta deportiva.
- Todas las pruebas se realizarán en gimnasio o poli-deportivo.
- Debe asegurarse el orden de los «test» indicado a continuación. Es recomendable que cada estación esté numerada.
- Respetar minuciosamente las instrucciones.

Orden de pruebas:

1. Equilibrio; flamenco; «flamingo»	▪ Factor: Equilibrio corporal. ▪ Descripción: Mantener equilibrio sobre un pie sobre una madera de 3 cm. ▪ Medición: Cantidad de ensayos para mantenerse durante 1 minuto.
2. Golpes de placa; «Tapping «test»»	▪ Factor: Velocidad miembro superior. ▪ Descripción: Golpe de placas 25 ciclos. ▪ Medición: Tiempo de realización.
3. Flexión de tronco en posición sentado	▪ Factor: Flexibilidad. ▪ Descripción: Flexión del tronco, sentado, piernas extendidas. ▪ Medición: Amplitud de la flexión.
4. Salto de longitud pies juntos	▪ Factor: Fuerza explosiva. ▪ Descripción: Salto de longitud sin impulso. ▪ Medición: Distancia saltada.
5. Tracción en dinamómetro	▪ Factor: Fuerza estática. ▪ Descripción: Tracción de un brazo con el dinamómetro. ▪ Medición: Esfuerzo realizado.
6. Abdominales	▪ Factor: Fuerza-Resistencia. ▪ Descripción: Flexionar a tocar con los codos las rodillas. ▪ Medición: Número de flexiones en 30 segundos.
7. Flexión mantenida en suspensión	▪ Factor: Fuerza-Resistencia. ▪ Descripción: Suspensión, brazos flexionados. ▪ Medición: Tiempo.
8. Carrera de ida y vuelta 5 x 10m.	▪ Factor: Velocidad de desplazamiento. ▪ Descripción: Realizar 10 veces el recorrido de 5 metros. ▪ Medición: Tiempo de realización.

Continúa

Continúa

9. «Test» de resistencia: «Course navette» de 20 m. 1 minuto	▪ Factor: Potencia aeróbica máxima. ▪ Descripción: Realizar el mayor número de recorridos siguiendo el ritmo de la grabación magnetofónica. ▪ Medición: Número de recorridos realizados.

Tabla 3.7. Valor físico de los alumnos.

Se realizará una valoración cualitativa en base al análisis desde dos perspectivas:

(1) No debemos caer en la tentación de realizar una evaluación centrada exclusivamente en este ámbito utilizando los típicos test con criterios de medición cuantitativa y normativa. Muchos profesores los utilizan con el ánimo de darle una valoración objetiva al área. Con ello se pierde el control del desarrollo individual de cada alumno, además de ser un instrumento de poca fiabilidad. Con dos o tres sesiones semanales, y con las circunstancias que pueden incurrir a la hora de la medición: climatológicas, estado de ánimo, enfermedad, argucias de los alumnos para mejorar su nota, realización de más o menos actividad física fuera del horario escolar;

(2) y sobre todo que la mejora viene generalmente más producto del desarrollo madurativo que de la intervención docente.

C. Nivel de ejecución y experiencia previa en las actividades que se van a desarrollar

Habilidades motrices: se han de evaluar tanto el nivel de habilidad como el grado de aplicación a situaciones reales. La observación y su registro en listas de control es el mejor instrumento de evaluación. Es conveniente secuenciar de forma sistemática la calidad y precisión de cada una de las habilidades para poder tener una información certera del nivel de capacidad de cada alumno y registrar los avances de cada uno (Fernández García, Gardoqui Torralba, & Sánchez Bañuelos, 2007).

3.5.2. Al comienzo de las diversas unidades didácticas o secuencias didácticas

Se realizan evaluaciones específicas como recurso didáctico y como activador de organizadores previos. En este caso se puede atender de modo más concreto a las necesidades de la unidad didáctica en cuestión.

En este nivel de evaluación diagnóstico se pueden encontrar los siguientes resultados:

A. Existen conocimientos previos:

- La situación es familiar o conocida. Los alumnos ya aprendieron recientemente la situación que se les presenta.
- La situación les resulta familiar porque los alumnos acaban de aprender o utilizar recientemente las habilidades convenientes para resolver lo que se les plantea.
- La situación es familiar, pero ha pasado mucho tiempo desde que los alumnos utilizaron o adquirieron las habilidades pertinentes para resolver el problema.
- La situación es nueva, pero pueden utilizar otras habilidades ya aprendidas y aplicarlas a la nueva situación.

B. No existen conocimientos previos:

- La situación comporta un descubrimiento. Los alumnos no encuentran en su repertorio anterior elementos útiles para elaborar la respuesta.

3.5.3. Al comienzo de las diversas clases

Que la evaluación diagnóstica se ubique al inicio de un proceso de enseñanza, no quiere decir que se realice sólo al inicio de un curso o de una unidad didáctica. A medida que los alumnos avanzan en los aprendizajes es necesario retroalimentar con nueva información, para poder ir adecuando estratégicamente la enseñanza a las nuevas necesidades de aprendizaje.

Ante la dificultad y/o imposibilidad de realizar una evaluación diagnóstica cuyo efecto sea directamente aplicable a la clase en concreto a desarrollar, se llevarán a efecto las decisiones previstas gracias a la información obtenida en los anteriores niveles de decisión.

3.6. Cómo recoger la información y con qué criterios analizarla

La recogida de datos en la evaluación inicial, o diagnóstico, referida a la situación de partida del alumnado, exige encontrar un buen equilibrio entre la intuición y la instrumentación. No se puede evaluar todo sistemáticamente y, en general, la experiencia es una buena fuente de información acerca de algunas de las dificultades que los alumnos tienen en relación al aprendizaje de unos determinados contenidos.

Es interesante, por tanto, disponer de instrumentos más específicos y variados que permitan la diagnosis de cada alumno y de los diferentes aspectos relacionados con cada tema. Además, en muchos casos puede ser conveniente provocar, a lo largo del proceso de aprendizaje, que los alumnos comparen sus nuevos conocimientos con los iniciales y reconozcan las diferencias.

Existe una amplia gama de dispositivos e de instrumentos que pueden ser apropiados para recoger información con relación a los objetivos de evaluación, y también diferentes maneras de organizar y estructurar dicha información.

En opinión de Jorba y Sanmarti independientemente del tipo de instrumento utilizado, lo importante es que las actividades propuestas sean atractivas, próximas a las vivencias personales y a los intereses de los alumnos de manera que se produzca un alto grado de implicación (Jorba & Sanmartí, 2000).

Mostramos a continuación algunos de los instrumentos que se han mostrado útiles para llevar a cabo este tipo de evaluación.

3.6.1. La observación de situaciones de evaluación

La observación sistematizada se torna el modo más coherente con esta propuesta y más adecuado a los fines que se persiguen en educación física. La observación puede ir acompañada de un protocolo que guíe y focalice la mirada. La observación de los alumnos/as, y su anotación en un registro escrito, nos dará una buena información individualizada.

Para realizar el diagnóstico del grupo es necesario observar a todos los alumnos, lo que implica una organización y distribución del tiempo de manera tal que se utilicen variadas situaciones de clase, tanto las situaciones ya previstas para ello, como aquellas ocasionales e imprevistas, las que la mayoría de las veces resultan altamente esclarecedoras para el profesor.

Esto quiere decir que no hay un día o una hora destinados a la evaluación sino que cualquier momento puede ser oportuno. A la vez, ésta es la forma de poder atender y conocer a todos los niños en su singularidad.

3.6.2. Otros procedimientos

Puede emplearse una amplia gama de instrumentos en esta evaluación diagnóstica, sobre todo de tipo cualitativo, pero el objetivo que debe guiar su selección y utilización es que nos permita conocer algo de las posibilidades y recursos de nuestros alumnos y alumnas. No debe tratarse con una actitud clasificatoria, aunque si debe y puede servir para detectar pronto problemas y dificultades de aprendizaje en algunos alumnos.

Una parte importante de la información puede obtenerse de la autoevaluación de alumnos o mediante actividades o ejercicios que impliquen un alto grado de valoración por parte de alumnos.

En educación física el factor tiempo ejerce una presión sobre el profesorado pues puede pensar que el llevar a cabo esta acción evaluativa irá en detrimento del tiempo disponible, siempre escaso. Aunque luego serán analizados con mayor detalle en el capítulo 7, avanzamos algunos de los instrumentos que se han mostrado útiles para llevar a cabo este tipo de evaluación son:

- **Situaciones didácticas de referencia**

  Son situaciones significativas de un tema de trabajo para un determinado nivel. Permiten servir de referencia para averiguar las necesidades de aprendizaje y evaluar las adquisiciones. Los alumnos se ven en la obligación de hacer anticipaciones o predicciones.

  Así, esta situación de referencia es representativa de la actividad y debe corresponder al nivel otorgado a los alumnos. Por la plasticidad de respuestas que debe permitir puede ser usada varias veces a lo largo de la unidad didáctica sirviendo, si así se considera, de evaluación formativa.

  La situación de referencia puede ser de gran utilidad:

  · Para el docente, pues le permite confirmar los objetivos.

  · Para el alumno, pues da sentido al aprendizaje y le permite verificar su progreso.

  Por ejemplo, en una unidad didáctica de balonmano, la situación de referencia inicial podría ser el juego de los diez pases.

- **Los informes personales KPSI («Knowledge and Prior Study Inventory»)**

  A través de este instrumento se obtiene información acerca del grado de dominio que el alumnado percibe o cree tener sobre unos determinados contenidos y no tanto del que realmente tiene (Young & Tamir, 1977). Este tipo de información es importante, ya que el alumnado no se esforzará en aprender si piensa que ya domina el tema objeto de aprendizaje. Los alumnos piensan muy a menudo que su nivel de habilidades es mucho mayor que el real. Ver capítulo 7.

- **Los cuestionarios abiertos**

  Los cuestionarios abiertos utilizados en la evaluación inicial deben plantear preguntas que faciliten la verbalización de las formas de interpretar el problema o fenómeno por parte de cada alumno. Proporcionan mucha información, pero requieren un considerable esfuerzo del profesorado (o del alumno) para su análisis.

  Han de ser situaciones que se presten a ser analizadas desde diferentes puntos de vista y que animen a escribir ampliamente acerca de ellas. También son muy útiles las cuestiones que invitan a usar lenguajes gráficos y simbólicos como, por ejemplo, a dibujar o construir esquemas. Ver capítulo 7.

- **El cuestionario cerrado o de elección múltiple**

  Favorece la recogida de opiniones de forma sistemática y estandarizada. Es útil para referenciar los efectos de ciertos factores sociales y permite un estudio cuantitativo.

  En este tipo de instrumentos se plantean preguntas, pero se incluyen respuestas posibles (generalmente cuatro distintas) y se invita a los alumnos a que escojan la que esté más de acuerdo con su forma de pensar. Además, en algunos casos se puede pedir que justifiquen la opción elegida. Son difíciles de confeccionar, ya que en su elaboración se debe tener en cuenta la lógica del alumnado y para ello es útil redactar las distintas opciones a partir de respuestas reales que hayan dado los alumnos a las preguntas abiertas. Ver capítulo 7.

- **Los mapas conceptuales**

  Para realizar este análisis es útil el uso de **mapas conceptuales** (Bliss, Monk, & Ogborn, 1983). Se basan en un análisis de los textos que pretende recoger el significado de conjuntos de palabras (o dibujos, o expresiones matemáticas) y codificarlos. En una red sistémica se pueden recoger las diferentes ideas expuestas por el alumnado, los procedimientos utilizados en la realización de las tareas, las actitudes y sentimientos manifestados, sin que ello implique necesariamente valorar su calidad. Por ello, los ítems no se codifican en función de respuestas correctas o respuestas incorrectas, sino en función del tipo de razonamiento explicitado. Ver capítulo 7.

- **La entrevista**

  Puede realizarse de modo formal o informal, o simplemente mediante preguntas en clase. En cualquier caso, debe planificarse y seleccionarse las preguntas en función de los objetivos que se

pretendan. Constituye un estudio cualitativo que da más detalles sobre las concepciones individuales, pero su tratamiento es lento y limitado a pocos individuos. Ver capítulo 7.

- **Cuaderno del alumno**

  Otro instrumento útil que incorpora la participación del alumnado es el cuaderno del alumno. El cuaderno del alumno abarca varias posibilidades, la más innovadora es la que permite al alumno construir itinerarios de aprendizaje. Conforma que se anote la manera en que se ha resuelto o no las diferentes actividades o tareas, la finalidad a perseguir y las maneras de organizar sus estrategias: lo que ha de hacer para mejorar tal o cual competencia; en cuanto al tiempo y de que manera, que le permita saber que ha elegido el método adecuado, etc. Ver capítulo 7.

4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA

De los tres tipos o momentos de la evaluación: (1) inicial, (2) formativa y (3) sumativa, aun siendo todos ellos indispensables, uno nos parece especialmente significativo, la evaluación de regulación o evaluación **formativa** propiamente dicha. El carácter de regulación y de ajuste que permite este tipo de evaluación tanto al profesorado como al alumnado, dan a este dispositivo un especial interés didáctico, «*la función formativa responde a la intención de ayudar al que aprende*» (Maccario, 1989). La evaluación formativa, al estar preocupada por los aspectos procesuales, encaja de forma directa con los principios constructivistas del aprendizaje.

La función **sumativa** de la evaluación hace referencia a una comparación: comparación del rendimiento de un sujeto con los resultados de otros miembros de un grupo; o comparación de una producción en base a un comportamiento previamente fijado. Es decir, es la apreciación de una diferencia: diferencia respecto a una norma; diferencia respecto a un criterio. En cambio, la evaluación **formativa** se interesa por esta diferencia, pero no para estimarla o medirla, sino en razón de lo que supone su capital informativo como búsqueda de los elementos que originan esa diferencia. Subyace así una concepción distinta del posible error: lo que importa no es la medición del error, sino la naturaleza del error.

En otros términos, la evaluación **formativa** intenta diagnosticar los factores que han causado las dificultades de aprendizaje observadas en los alumnos para remediarlas. Este diagnóstico debe permitir al profesorado regular su dispositivo pedagógico (modos de elaborar y presentar las situaciones didácticas), y al alumno, en una perspectiva de autoevaluación formativa (Bonniol & Amigues, 1981) regular las estrategias utilizadas y las estrategias ulteriores. Puesto que, en definitiva, como lo señala Dominice, el valor formativo de una acción educativa se juzga por la capacidad generada a un sujeto para auto-regularse (Dominice, 1979).

Tanto para el docente como para el alumnado, la evaluación formativa, debe ser sistemática y continua. En esta dinámica el seguimiento juega un papel central. Por parte del docente, el seguimiento consiste en el procesamiento de datos de la información que arroja el acto evaluativo: registro de pruebas, de resultados, de entrevistas, etc. Por parte del alumnado, el seguimiento le permite ser consciente de los avances y dificultades. A ser posible, el estudiante debe convertirse en controlador de los procesos educativos en los que interviene, y debe realizar monitoreo de sus acciones. De esta manera, la información que arroja el acto evaluativo, a pesar de ser planeado por el docente, permite realizar autoanálisis, comparaciones con momentos anteriores del proceso, etc. (Nunziati, 1990).

4.1. Definir la evaluación formativa

Como no se trata de una dicotomía radical (formativa o sumativa) y también la evaluación sumativa (pruebas y exámenes con nota) puede tener una finalidad formativa, cabe definir la evaluación formativa de una manera más amplia.

Para Dunn & Mulvenon (Dunn & Mulvenon, 2009): «*La evaluación formativa consiste en un abanico de procedimientos de evaluación, formales e informales, integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y orientados a modificar y mejorar el aprendizaje y comprensión de los alumnos*».

Otra definición, también muy genérica pero clarificadora es ésta: «*La evaluación formativa es el proceso utilizado por profesores y alumnos durante el período de enseñanza-aprendizaje que aporta la información necesaria (feedback) para ir ajustando el transcurso de manera que los alumnos consigan los objetivos propuestos*». (Melmer, Burmaster, & James, 2008).

El elemento formal (que hace que la evaluación sea precisamente formativa) está en aportar información durante el proceso para mejorar los resultados finales (retroalimentación). Así entendida, la evaluación formativa hace referencia a la valoración de la idoneidad de los modos de intervención que son todavía susceptibles de modificar. El núcleo de la estrategia del evaluador es recoger pruebas relativas a la eficacia de los distintos componentes de la secuencia didáctica y analizar estos datos con el fin de poder aislar las diferencias y sugerir modificaciones.

Sobre una base amplia de información, la evaluación formativa hace oportuna: (1) la distribución grupal de alumnos; (2) la modificación de programas y/o secuencias; (3) del propio estilo de enseñanza del profesor y, (4) satisface, además, la aspiración del alumno de conocer en cada momento su situación.

Esta evaluación progresiva se basa fundamentalmente en la **observación** del profesor centrada en el comportamiento del alumno y en el análisis del trabajo escolar (rendimiento y técnicas).

La evaluación formativa no está exenta de **peligros**. El más habitual consiste en que la evaluación pueda ocupar un papel sobredimensionado en el desarrollo de las actividades educativas (por ejemplo, excesos de tomas de datos); de ahí la necesidad de que el profesorado disponga de una serie de indicadores suficientemente sensibles y significativos y sobretodo inmediatamente disponibles.

4.2. Evaluación formativa y regulación del aprendizaje

4.2.1. Corrección de los errores

La aparición de **errores** en el proceso de aprendizaje es incuestionable. Es preciso corregirlos adecuadamente para que la enseñanza continúe sobre la base de adquisiciones correctas. Cuando la evaluación se efectúa en base a una adaptación pedagógica, el error aparece como una referencia, una averiguación para una evaluación formativa vinculada a las significaciones que las conductas contienen, debiéndose considerar los errores como momentos en el aprendizaje. A partir de su análisis se podrán definir las etapas hacia la adquisición de las competencias que se ha elegido enseñar. Desde esta óptica, el error ya no se asimila a una carencia en las relaciones del sujeto con el medio, sino más bien a una modalidad de estas relaciones, que es necesario, según los casos, hacer evolucionar o desmontar para que pueda constituirse otra más pertinente. En este sentido, el error ayuda a contemplar aquello que generalmente queda oscuro, (que no suele ser motivo de preocupación del docente), que es el porqué el niño hace las cosas de esta manera, tanto si se trata de aciertos como si se trata de errores. Esto se consigue siguiendo todos los procesos que se desencadenan en el niño para llegar al aprendizaje, preocupándose de averiguar si el proceso que ha hecho para llegar al acierto o al error sigue el proceso lógico de su maduración. Que no acierte la solución no implica que no haya proceso de maduración. Su error tiene siempre una explicación y un porqué (Saturnino De la Torre, 1993). De todo ello hablaré con profundidad en el capítulo 4 de este libro.

4.2.2. Dispositivos de evaluación formativa

Una de las claves para que el profesor ponga en marcha una evaluación formativa es que sea capaz de construir **dispositivos** para garantizar la regulación. Cuando esa valoración se hace continuamente, queda disminuida la necesidad de un control final en el que se haya de demostrar el progreso realizado. La síntesis de resultados de la evaluación continua será suficiente para que el profesorado pueda enjuiciar la consecución por el alumnado de los objetivos previstos y aporte el consejo orientador correspondiente.

Allal (Allal, 1979) esboza varias modalidades de evaluación formativa. Sin pretender sugerir que existen estrategias acabadas de entre las que el enseñante debe elegir, la autora propone que la tarea

del enseñante consiste en construir una estrategia de evaluación formativa que sea aplicable en su clase. Allal (Allal, 1988) reconoce, de forma genérica, tres formas de regulación; la primera integrada en la situación de enseñanza: **interactiva**; y la segunda y tercera de carácter diferido: **retroactiva** y **proactiva**. A continuación, y siguiendo a la autora analizamos cada modalidad.

Regulación interactiva

La regulación interactiva se integra en la situación de aprendizaje a lo largo de su desarrollo. La adaptación de la actividad de aprendizaje del alumno es una consecuencia inmediata de sus interacciones con el enseñante, con los alumnos y con el material didáctico. La finalidad es ofrecer una orientación individualizada durante el aprendizaje más que un remedio a posteriori (Allal 1988).

Figura 3.2. Integración de la evaluación formativa con las actividades de enseñanza-aprendizaje; diagnóstico y orientación durante el aprendizaje.

He aquí algunos ejemplos típicos de los efectos de la regulación de estas interacciones en el contexto de la clase:

- *Interacción alumno/s-profesor:* mientras que los alumnos efectúan un trabajo individual o en pequeños grupos, el profesor pasa de un individuo o grupo a otro; observa las respuestas de los alumnos, pregunta para conocer mejor el sentido de sus actuaciones o las razones de sus dificultades e interviene, si lo estima necesario o útil, para ayudarlos a orientar o a reorientar sus respuestas. Mediante la observación de los alumnos a lo largo del aprendizaje, se intenta identificar las dificultades tan pronto como aparecen, diagnosticar los factores que están en el origen de las dificultades de cada alumno y formular, en consecuencia, las adaptaciones individualizadas de las actividades pedagógicas.
- *Interacción entre alumnos:* cuando dos o más alumnos realizan juntos una actividad (ejemplo: tareas por parejas, resolución de una tarea - problema, juego motor, etc.) sus intercambios son una fuente de regulación que les conduce a una confrontación constructiva de sus acciones respectivas, a un análisis de las causas de las dificultades encontradas, a la investigación cooperativa de nuevas pistas, a la discusión de posibles modos de colaboración para mejorar.
- *Interacción alumno/s-material:* la interacción de uno o varios alumnos con un material didáctico puede ser el origen de un proceso de regulación; cuando el material es concebido para proporcionar «feedback» continuo (ejemplo: todas las tareas de tipo balístico, como los lanzamientos a un blanco, llevan incorporado una información sobre el resultado conseguido), o cuando ofrece la posibilidad al alumno de formular y comprobar hipótesis (ejemplo: situaciones gimnásticas o acrobáticas que permiten repeticiones con ensayos alternativos o diferentes).

En esta óptica, toda interacción de uno o más alumnos con el profesor, con otros alumnos, con un material didáctico, puede ser el origen de un proceso de regulación, cuando éste es considerado de manera que facilita un feedback continuo o cuando ofrece al alumnado la posibilidad de formular y de comprobar hipótesis. La regulación de estas actividades es pues de naturaleza interactiva.

Como señala Allal (1991, p.101), la regulación interactiva se basa en general en procesos informales de evaluación de la parte del enseñante, observador - animador o de la parte del alumnado comprometido en un proceso de autoevaluación o de coevaluación. La instrumentación del bucle evaluación/regulación reside principalmente en la estructuración de la situación de aprendizaje, es decir, en las instrucciones

que se proporcionan al alumnado, las exigencias inherentes a las tareas propuestas, las formas de organización o de funcionamiento requeridas, permitidas o desaconsejadas, etc.

Un ejemplo de evaluación formativa e interactiva son las tablas de seguimiento. Consiste en un cuadro de doble entrada, que registra en la primera columna los contenidos que ya han sido enseñados a los alumnos por el profesor, de manera que cada alumno los interpreta según la explicación recibida. Las restantes columnas se usan con fechas variables y registran los avance y problemas surgidos. De esta manera informan tanto al alumno como al profesor. Son un ejemplo de evaluación formativa y formadora.

Tabla de seguimiento				
EDUCACIÓN FÍSICA Atletismo. Carreras	Alumno:			
Escribe en cada casilla cómo ves tu situación a partir de las siguientes preguntas: ¿Lo sé hacer? ¿Qué creo que me falta? ¿Qué me propongo hacer para superar lo que me falta? No es preciso que contestes todo, sólo lo que consideres necesario.				
Contenidos	Fechas			
	Primer día	Día: …	Día: …	Día: …
Ejercicios técnicos aplicados a las carreras de velocidad.				
Salida baja de tacos.				
Aceleración en progresión en carrera de velocidad.				
Amplitud de la zancada.				
Ritmo uniforme en las carreras de larga duración en pista.				
Ajuste del ritmo a lo largo de la carrera pedestre o de cross.				
Etc.				
Comentarios del profesor:				

Tabla 3.8. Tabla de seguimiento.

Regulación retro-activa

En la regulación **retroactiva** se programan actividades de refuerzo después de una evaluación puntual al final de una secuencia de enseñanza/aprendizaje (Allal, 1979, 1988). Estas actividades se establecen con el fin de ayudar a los alumnos a superar las dificultades o a corregir los errores detectados en la evaluación. En un enfoque de este tipo, el periodo de tiempo dedicado a una unidad de formación está dividido en varias fases sucesivas: (1) enseñanza/aprendizaje; (2) evaluación; (3) adaptación de la enseñanza/aprendizaje (mejora); (4) eventualmente reevaluación; (5) nueva adaptación, etc. Puesto que la evaluación interviene puntualmente bajo la forma de un control, la interpretación se limita esencialmente a una constatación de las realizaciones del alumno relativas a los objetivos pedagógicos. Como las informaciones recogidas no permiten, en general, un verdadero diagnóstico de los factores responsables de las dificultades de aprendizaje del alumno, la adaptación de las actividades pedagógicas toma una forma parcialmente estandarizada; es decir, dos alumnos que tienen un mismo perfil de resultados emprenden las mismas actividades de mejora, al no ser descubiertas las dificultades encontradas por el alumno a lo largo del aprendizaje, la función de regulación asegurada por la evaluación formativa es en este caso de naturaleza retroactiva: en la etapa de mejora hay un «regreso» a los objetivos no dominados durante el primer periodo de trabajo.

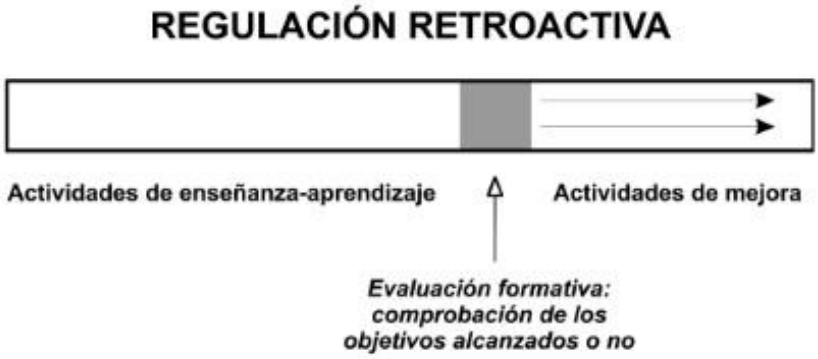


Figura 3.3. Modalidad de regulación retroactiva.

Es evidente que la modalidad que acabamos de describir no corresponde a las condiciones óptimas para la aplicación de una estrategia de evaluación formativa, sobre todo si la estrategia ha sido concebida en una perspectiva cognitivista. No obstante, hemos de reconocer que, frente a los problemas planteados por la práctica pedagógica (efectivos elevados de alumnos en las clases, rigidez de los programas y de los horarios escolares, falta de material pedagógico), es a menudo difícil elaborar modalidades de aplicación que vayan más allá de las evaluaciones puntuales seguidas de regulaciones retroactivas. Además, la introducción de estas modalidades de evaluación formativa constituiría ya un progreso apreciable en un gran número de contextos institucionales donde sólo las funciones sumativas y de pronóstico de la evaluación son oficialmente reconocidas.

1. Cuando la evaluación se produce al finalizar una secuencia de tareas o actividades corresponde una evaluación diferida. El alumno ha pasado por la experiencia de la situación de enseñanza-aprendizaje. La regulación puede llevar a:
   (a) Pasar a una **nueva situación**, caso de que se consiga el éxito. Es imprescindible que exista constancia de que se ha logrado el nivel deseado (a menudo, el profesor, llevado más por sus ansias de enseñar a sus alumnos sigue adelante con nuevas propuestas de tareas, sin tener la certeza de que la mayoría de sus alumnos hayan llegado al nivel mínimo deseable, provocando, así, un desajuste que no permitirá continuar el avance).
   (b) **Retorno** al punto de partida y **repetición** idéntica de las actividades no dominadas, o ejercer por medio de **remedios** asociados a las faltas tipo: regulación retroactiva (deben estar previstos en los planes de clase itinerarios alternativos para aquellos que tienen dificultades en la consecución de los objetivos).
   (c) Sugerencia de actividades vinculadas a los objetivos no dominados, pero integrados en etapas ulteriores: regulación **proactiva**. En función de los resultados obtenidos, se ajustan nuevas propuestas capaces de permitir superar los vacíos precedentes.
2. Cuando la evaluación se produce de forma continua durante el aprendizaje, la regulación se produce a través de las interacciones entre profesor y alumno. Constituyen las reacciones del docente a las respuestas del alumno. La regulación se consigue según dos formas esenciales:
   a) Interacciones verbales que informan al alumno sobre su ejecución. Son los «feedback» o conocimiento de resultados, considerados clave en el aprendizaje.
   b) Actuaciones del docente sobre las variables de la tarea o del entorno material, modificando parcial o totalmente la situación en función del objetivo buscado.
3. Cuando la información es trasladada al alumno para que sea éste quien ejerza una autorregulación y adquiera el dominio de su actividad. Se convierte el dispositivo en una autoevaluación formadora.

Articulación de diferentes procesos de regulación

En la realidad de la práctica pedagógica, el profesor se verá llevado a menudo a elaborar procedimientos de evaluación formativa que combinan modalidades del tipo «regulación retroactiva» con modalidades de tipo «regulación interactiva».

En general, algunas de estas modalidades de evaluación formativa representan un alto coste para el profesorado ya que requieren su intervención constante en el proceso de regulación. Este hecho puede provocar, si no se complementa con otras vías de actuación, un desánimo que lleve al profesorado a considerar que la evaluación formativa en las circunstancias actuales de nuestras escuelas es impracticable.

Allal (1988), evoca, a título de ejemplo, tres modalidades mixtas (ver fig. 4.5.)

Figura 3 .4. Modalidades mixtas (Allal, 1988).

Caso A. Después de una serie de sesiones o de otras actividades durante las cuales el profesor no ha podido observar el aprendizaje de los alumnos, hay la aplicación de un control, (test, ejercicio, etc.). Habiendo localizado mediante este control a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, el profesor sigue con ellos un modo de evaluación (observación, entrevista, etc.) que permite diagnósticos y regulaciones individualizadas.

Casos B y C. Habiendo elaborado un modo de evaluación continua e interactiva integrado en las situaciones de aprendizaje, pero no pudiendo por razones prácticas, observar a todos los alumnos en cada actividad, el profesor recurre periódicamente a medios de control que permiten identificar las dificultades que no han sido descubiertas durante el proceso. A esta identificación le siguen, según las circunstancias, ya sea actividades de mejora parcialmente estandarizadas (caso B), ya sea regulaciones interactivas e individualizadas (caso C). Eventualmente, el profesor utiliza los resultados del control para planificar actividades más diferenciadas y mejor adaptadas a las necesidades de los alumnos en la unidad de aprendizaje siguiente (regulación proactiva).

Allal (1991, p.104) remarca que la práctica continua de una regulación interactiva proporciona a menudo al docente información sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y le ayuda así a afinar sus interpretaciones de los resultados provenientes del control puntual y sistemático. En otras palabras, el enseñante podrá formular hipótesis de regulación diferida más potentes y más individualizadas si ha puesto en marcha un dispositivo de regulación interactiva a lo largo del desarrollo de las situaciones de aprendizaje.

Regulación pro-activa

La regulación pro-activa prevé actividades futuras de formación que básicamente están más orientadas hacia la consolidación y profundización de competencias de los alumnos que hacia la superación de dificultades específicas ya encontradas o a errores cometidos. Esta forma de regulación diferida

engloba dos casos: (1) Para los alumnos que hayan encontrado dificultades en una primera situación de aprendizaje, el enseñante organiza situaciones que están mejor adaptadas a cada alumno, que le ayudan a progresar sin dificultades en un nuevo contexto; (2) En cambio, para aquellos alumnos que han progresado sin dificultades en la primera situación, se proponen nuevas actividades que les permitan profundizar en sus competencias. Estos procesos llevan necesariamente a una diferenciación creciente de las actividades de enseñanza/aprendizaje en función de cada uno de los alumnos. Por ejemplo, después de varias semanas de observación de los alumnos trabajando por grupos, el profesor decide modificar la repartición de los alumnos con el objeto de homogeneizar los niveles.

Estas regulaciones diferidas: retroactivas o proactivas, en general resultan de la aplicación de instrumentos o de procesos de evaluación sistemática. En este sentido, De Ketele y Paquay (1991) proponen diferentes mecanismos de regulación que agrupan en cuatro grandes categorías:

- regulación por feedbacks;
- regulación por repetición o por trabajos complementarios;
- regulación por adopción de nuevas estrategias de aprendizaje;
- acciones sobre factores fundamentales que interfieren en los aprendizajes; pueden ser factores escolares relativos a capacidades cognitivas básicas o a actitudes, o factores extraescolares fundamentales que necesitan el recurso de personas exteriores a la escuela.

4.3. Evaluación formadora. Autorregulación y aprendizaje

4.3.1. Evaluación formadora

La autorregulación de orden **metacognitivo** es uno de los pilares de una nueva forma de contemplar el aprendizaje. Entre las diferentes corrientes innovadoras en este campo nos parecen especialmente interesantes... la denominada evaluación **formadora** (Bonniol & Amigues, 1981; Nunziati, 1990); los trabajos sobre **autoevaluación** entendida como representación de las propias capacidades y formas de aprender (Allal, 1988; Paquay, Allal, & Laveault, 1990) , y los trabajos sobre **metacognición** (Laveault & Fournier, 1990).

Se debe a Bonniol & Amigues (1981) la distinción entre evaluación **formativa**, en la que la función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje es responsabilidad del docente, y la denominada evaluación **formadora** en la que la regulación es esencialmente realizada por el alumno.

La evaluación **formadora** postula que para que los alumnos desarrollen su capacidad de **autorregularse** es necesario que lleguen a apropiarse de los objetivos y de los criterios de evaluación del profesorado, y a tener un buen dominio de las capacidades de anticipación y planificación de la acción.

Según esta concepción, la enseñanza consiste en proponer actividades completas y significativas para los alumnos, en las que la evaluación es «interna» a la actividad misma y se manifiesta por la toma de conciencia individual de la mayor o menor adecuación al objeto apuntado (autoevaluación) en vista de su modificación durante las realizaciones siguientes (autocorrección). El alumno ha de aprender a evaluar sus trabajos y sus actuaciones. La autoevaluación (entendida como autorregulación) constituye, en este sentido, la clave de todos los dispositivos pedagógicos.

4.3.2. Autorregulación de orden metacognitivo[19]

La capacidad para aprender está íntimamente relacionada con la capacidad para **autorregular** el aprendizaje. Hay alumnos que necesitan constantemente que el profesorado les indique dónde están

19 La metacognición se presenta como el pensamiento estratégico para utilizar y regular la propia actividad de aprendizaje y habituarse a reflexionar sobre el propio conocimiento. Es uno de los planteamientos de las teorías constructivistas del aprendizaje significativo, que responde a la necesidad de una transición desde un aprendiz pasivo dispuesto a aprender de forma adaptativa y reproductiva lo que se le pida, hacia un aprendiz generador y constructivo, orientado a la búsqueda del significado de lo que hace.

sus errores. Pero, los alumnos que aprenden de forma eficiente, son fundamentalmente aquellos que se plantean cuestiones y reflexiones relacionadas con los objetivos de la tarea, con la anticipación y planificación de la acción, y con los criterios de evaluación.

Las personas que mejor aprenden se caracterizan por la capacidad de planificar su actividad en función de un objetivo de aprendizaje, no solo el de aprobar la asignatura. Al aplicar su planificación son capaces de reconocer cuando algo no encaja, se desvía de lo previsto.

En este sentido Nunziati (1990) apoyándose en los trabajos de Talyzina (1988) y Amigues (1982) destaca que la evaluación **formadora** es una evaluación **formativa** que añade, de manera prioritaria, a los objetivos antes mencionados cuando analizábamos la evaluación formativa, los de:

a) comunicación y **representación** correcta de los **objetivos**. ¿Cuál es la tarea que debo realizar? ¿De qué tipo es?
b) **anticipación** y planificación previa de la **acción**. ¿Cuál es el problema? ¿Qué estrategias puedo aplicar? ¿Cómo planifico lo que tengo que hacer?
c) **apropiación** de los criterios de **evaluación**. ¿Qué tengo que hacer y cómo sabré que lo he conseguido? ¿Qué diferencias hay entre lo previsto y el resultado?
d) **autogestión** de los **errores**. ¿Qué errores detecto? ¿Cuáles son las causas de los errores?

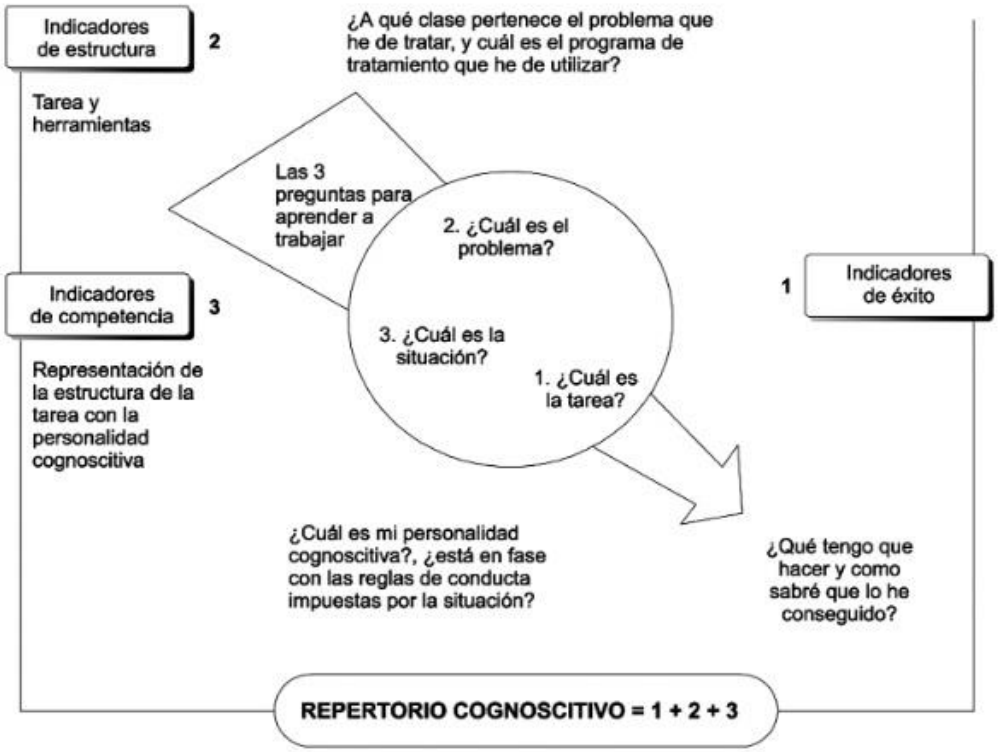


Figura 3.5. Modelo curricular de solución de problemas según Meirieu (1992).

4. AUTO REGULACIÓN. EVALUACIÓN FORMADORA

METACOGNICIÓN

¿qué hacen los alumnos/as expertos para autorregularse?

Actividad	*Alcanzar el otro lado de la pista sin ser tocado por el balón*	
Mi respuesta inicial ha sido	*Correr a la máxima velocidad*	
¿Qué he hecho mal?	*No controlar el balón con la vista*	
¿Por qué lo he hecho mal?	*Por querer llegar enseguida*	
¿Qué debo hacer para mejorar?	*Controlar con la vista la situación del balón*	

Figura 3.6. Ejemplo de ficha para poner en marcha la capacidad metacognitiva en una actividad de educación física. Se le pide a los alumnos que se sitúen juntos por parejas. Uno quieto con el balón y el otro debe llegar (a la señal) al otro extremo del patio sin que el compañero asignado le alcance con el lanzamiento del balón. En cursiva las respuestas del alumno a los interrogantes del profesor.

5. LA EVALUACIÓN SUMATIVA Y LA EVALUACIÓN FINAL

La evaluación **sumativa** y la evaluación **final** son tratadas habitualmente como conceptos sinónimos. Pero creo que es bueno distinguir entre ambas nociones pues concurren, a mi modo de ver, dos interpretaciones.

5.1. La evaluación sumativa ¿Para qué evaluar al acabar el proceso de enseñanza?

La evaluación **sumativa** es la que se realiza al finalizar un proceso de enseñanza aprendizaje (al terminar un tema o unidad didáctica, al final de un trimestre, etc.) y sirve para valorar el grado de consecución de los **aprendizajes** alcanzados por cada alumno, y por el grupo en su conjunto, respecto de los objetivos propuestos en el programa educativo. A través de ella, se constata lo que se ha conseguido y se determina aquello que se podría y se tendría que mejorar en futuras versiones de la enseñanza. Constituye una síntesis de los resultados de la evaluación continua y progresiva que recoge la evaluación inicial y la evaluación formativa.

Por tanto, este tipo de evaluación tiene como finalidad fundamental asegurar que los aprendizajes de los estudiantes (en términos de resultados esperados) respondan a las exigencias del sistema, es decir, tiene que ser la parte final del sistema, no algo independiente y con finalidades únicamente acreditativas.

Además, cuando se habla de evaluación **sumativa** se está aludiendo a una perspectiva instructiva de la acción final. Es decir, se está pensando en que esta etapa cumpla con una misión de ayuda al alumnado para que pueda así concluir su aprendizaje. Se trata de, a partir de los resultados obtenidos, tomar decisiones de diversa índole tales como: actividades de recuperación, de ampliación, etc.

Si asignamos al término evaluación **sumativa** la comprobación de la consecución (o no) de los **aprendizajes** esperados, la dejaremos acotada en ese campo propio de la enseñanza.

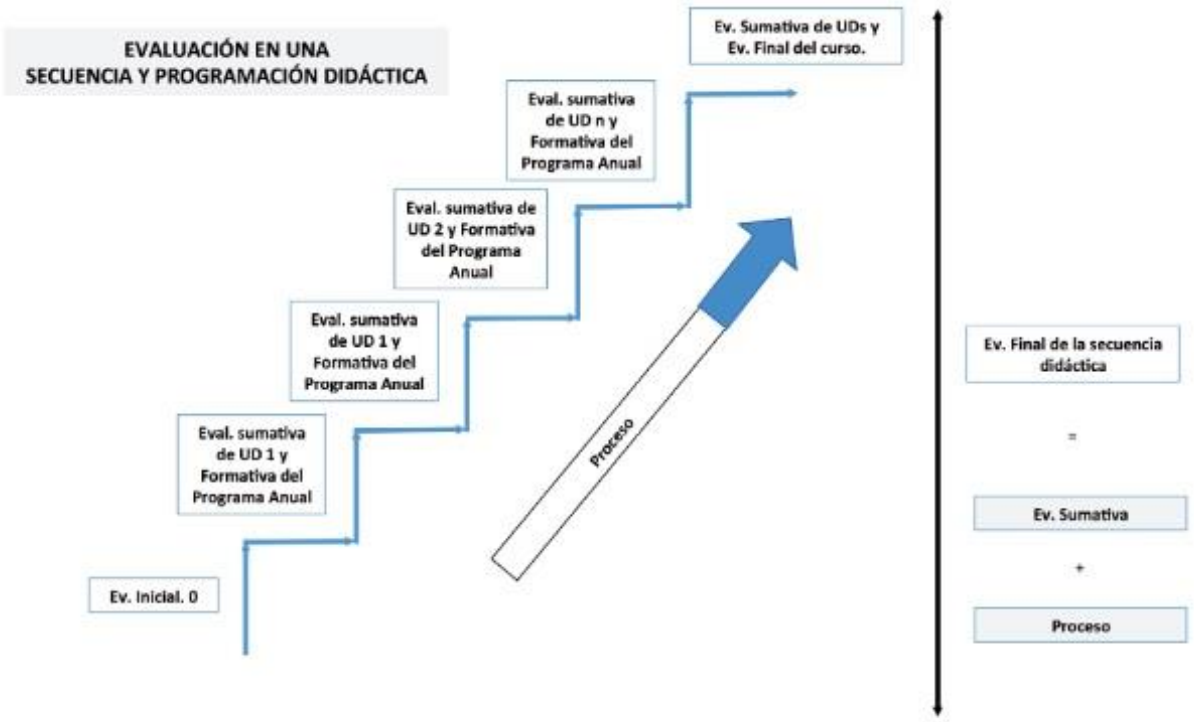


Figura 3.7. Evaluación en una secuencia y programación didáctica.

5.1.1. La evaluación sumativa como complemento de la evaluación formativa

Para que se establezca un nexo de complementariedad entre evaluación **formativa** y evaluación **sumativa**, la naturaleza misma de la evaluación sumativa debe ser modificada en profundidad. A imagen y semejanza de la evaluación formativa, la evaluación sumativa deberá surgir de un acto de evaluación fundamentado en una comparación entre «lo que es» y «lo que debería ser». Mientras que «lo que debería ser» de la evaluación formativa debe corresponder a las diferentes balizas de una progresión, el o los «que debería ser» en la evaluación sumativa debe reflejar lo más exactamente posible los **logros** del alumno al término de esta progresión.

Con la puesta en práctica de la evaluación formativa, la evaluación **sumativa** debe poder jugar su verdadero papel de valoración terminal de los aprendizajes deseados, valoración junto a los alumnos, los padres y los diversos intervinientes del sistema educativo mediante: (1) una recogida de información reciente en relación al momento en que el acto de evaluación es realizado; (2) un perfil de competencias centrado en los objetivos terminales de una secuencia de aprendizajes de un curso o de un programa de estudios; y (3) la adopción de un enfoque no normativo. En palabras de López Pastor (2006, p. 31), «*La evaluación formativa y la evaluación sumativa pueden llegar a ser compatibles y complementarias… cuando la evaluación sumativa se entiende como una reflexión retrospectiva sobre el proceso seguido y una valoración sobre la calidad de este proceso y los resultados alcanzados…*».

De ella se deduce el grado de capacidad y de dificultad con que el alumno se enfrentará en el siguiente tramo del proceso educativo. En cierta manera, esta evaluación consiste en la evaluación inicial del nuevo ciclo abierto.

La evaluación sumativa está relacionada y contribuye a una evaluación de resultados de aprendizaje. Sin embargo, como ya he dicho, es más que eso, su principal función es brindar información para orientar la mejora del aprendizaje. La misma no finaliza ni el proceso de enseñanza del docente ni el del aprendizaje del alumno, sino que sus resultados permiten establecer la continuidad del aprendizaje

con base en una información más precisa de lo que debe mejorarse (si fuera el caso). Se presenta entonces con mucho más sentido educativo que en el caso de una práctica de evaluación continua o de continuada evaluación. Lo que no impide que surjan una serie de dudas e incluso una cierta oposición a la evaluación final.

Entre las posibles actividades de evaluación sumativa caben señalar:

- Solicitar la realización de una producción memorable de **culminación**, generalmente propia del ámbito físico-motriz (competición deportiva, exhibición expresivo-corporal, actividad en el medio natural, etc.);
- Proponer **situaciones de evaluación** que permitan la observación directa y donde se ponga de manifiesto el aprendizaje desarrollado;
- Posibilitar la realización de **experiencias**, de trabajo cooperativo, entre otros;
- Propiciar actividades de **simulación** de alguna acción que requiera el empleo de lo aprendido;
- Propiciar actividades, que requieran el planteo de un **problema**, de la propuesta de un método de solución y de la comprobación de la propuesta.

5.2. La evaluación final o calificación

Si la evaluación **sumativa** recoge los resultados conseguidos en términos de aprendizajes logrados, la evaluación **final** constata la calificación o acreditación merecida u obtenida y sirve, por lo tanto, para decidir la **promoción** última con vistas al futuro.

Si entendemos que, además de la evaluación de los aprendizajes esperados, existen otros factores que deben estar presentes para otorgar una calificación final a cada alumno, estaremos hablando de un balance con intención explicativa, dándole así un carácter de racionalidad educativa que se pierde cuando nos reducimos en una visión instrumental de la única consecución de aprendizajes.

Aparece pues, con una función educativamente acreditadora, sancionadora, calificadora, pero sin ninguna opción de ayudar al alumnado a su mejora. Se limita a poner una nota acorde con lo solicitado por la administración educativa pero, eso si, contemplando más aspectos que los puros aprendizajes.

Resumen

- La evaluación es un **proceso** que va transcurriendo, por eso es necesario analizar las finalidades o funciones que tradicionalmente se asignaron a la evaluación para resituarlas en cada uno de los momentos de dicho proceso.
- Dos son las finalidades fundamentales de la evaluación: (1) finalidad pedagógica, **ayudar** y favorecer el aprendizaje; (2) finalidad social, **acreditar** y certificar los logros conseguidos.
- La finalidad **pedagógica,** entendida como **proceso** regulador, debe ser la guía de las modificaciones que el proceso necesita para que la evaluación sirva de ayuda y mejora al aprendizaje y éste se produzca con éxito.
- La finalidad **social**, acreditadora (nivel de logro conseguido) es la certificación del resultado de las expectativas mínimas esperables para promover al curso posterior (o función similar).
- La evaluación **inicial** y **continua** es la oportunidad para ayudar al alumnado a avanzar y regular sus progresos en el aprendizaje.
- Otras finalidades **complementarias** dan también sentido a la evaluación: integrar, pronosticar, motivar, etc.
- La evaluación **sumativa** y **final** debe incorporar las aportaciones de la evaluación formativa o continua para dar sentido educativo a la calificación.

Situación para la práctica

En la siguiente tabla encuentras reflejadas las diversas respuestas a las preguntas propias del proceso evaluador.

Evaluación	Formativa				Sumativa	
¿PARA QUÉ?	Mejorar las condiciones del aprendizaje.				Certificar los resultados del aprendizaje.	
¿CUÁNDO?	Al inicio, evaluación formativa de inicio.	Durante el aprendizaje.		Después evaluación formativa puntual.	Evaluación formativa de etapa.	Después del periodo de formación.	
		Evaluación formativa interactiva.	Evaluación formativa diagnóstica.			Evaluación sumativa interna.	Evaluación sumativa externa.
¿QUÉ?	Conocimientos, procedimientos, actitudes necesarios para abordar el estudio.	Comprensión de la tarea. Motivación personal y de grupo. Método de trabajo. Representaciones de los alumnos/as (errores, dificultades progresos).		Resultado de una secuencia de entrenamiento. Análisis de los principales objetivos.	Adquisición de comportamientos terminales buscados de forma prioritaria por el profesor/a.	Adquisición de prerrequisitos para la formación posterior (contenidos del currículum).	Adquisición de procedimientos socialmente significativos (en situación real).
¿CÓMO OBSERVAR? (medición)	Procedimientos: No instrumental (observación, entrevista) Instrumental (test de conocimientos, parrillas de observación, de autoevaluación,...).	Procedimientos no instrumental (análisis de los errores, observación del comportamiento global, multiplicación de las fuentes de información de retorno, autoevaluación).	Procedimientos instrumentales (pruebas, test, cuestionarios, escalas de evaluación, parrillas de observación).	Utilización de los medios de información a disposición (ejercicios, fichas, trabajos escritos).	Procedimientos instrumentales (pruebas colectivas).	Instrumentos de muestreo de los objetivos del programa.	Instrumentos relativos a objetivos terminales de integración.

Continúa

Continúa

Evaluación	Formativa				Sumativa		
¿CÓMO VALORAR LO OBSERVADO? (juicios)	Estableciendo umbrales de exigencia. Búsqueda de estrategias de apoyo. Estimación de la posibilidad de abordar un estudio.	Interpretación intuitiva del procedimiento de aprendizaje. Formulación de hipótesis de trabajo a contrastar inmediatamente.	Interpretación razonada de la dificultad en base a informaciones más o menos objetivas.	Análisis de los perfiles de resultados por alumno/a y por pregunta simultáneamente.	Calculo de resultados globales de éxito. Elección de un umbral.	Referencia criterial o normativa para saber si el objetivo se ha cumplido.	Referencia, sobre todo criterial, para saber si el objetivo se ha conseguido.
¿CÓMO UTILIZAR LA INFORMACIÓN? (decisiones)	Llevar a cabo la secuencia prevista. Modificar la planificación. Prescribir remedios.	Volver a explicar Aumentar la motivación. Pedir a un alumno/a que ayude a otro.	Proponer un procedimiento de aprendizaje utilizando los puntos fuertes del alumno/a .	Seguir la enseñanza. Prescribir ejercicios correctivos. Modificar la planificación.	Apoyar a los alumnos/as que no han conseguido los objetivos Informar a los padres.	Entregar o no el diploma.	Certificar o no la competencia.

Tabla 3.9. Los procedimientos de evaluación formativa y sumativa para un alumno tomado de Merand, R. in Hébrard, A. (Hébrard, 1986).

TICs

http://ullmedia.udv.ull.es/watch_video.php?v=YRWDXKDBH7K8

Publicado el 28 jul. 2014

En este sitio web, el Dr. López-Pastor, explica los principios básicos de la evaluación formativa y compartida en el área de educación física, principalmente: conceptos básicos, elaboración de la propuesta, experimentación en la práctica educativa, elaboración de unos principios de actuación y de unas líneas de intervención docente, conceptos básicos sobre participación del alumnado en la evaluación.

Plickers

https://www.plickers.com/

Es una herramienta web, que permite a los profesores recoger retro-alimentación en tiempo real de estudiantes utilizando cualquier dispositivo. Esta herramienta permite recopilar datos para utilizar en tus evaluaciones formativas.

Evaluación formativa

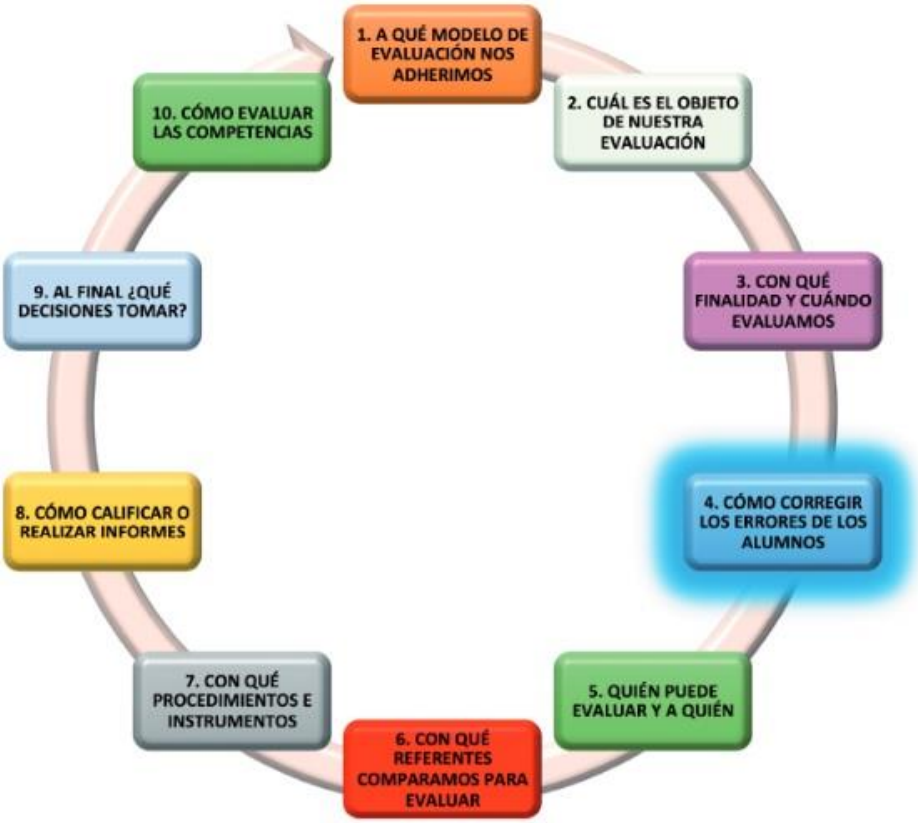
Se pueden encontrar diversos instrumentos de evaluación formativa aplicada a la educación física en:

http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/area1/docus/tablasdeEvaluacion.pdf

PASO 4. ¿QUÉ HACEMOS CON LOS ERRORES DE LOS ALUMNOS? REGULAR Y AJUSTAR EL APRENDIZAJE A PARTIR DE LOS ERRORES[20]

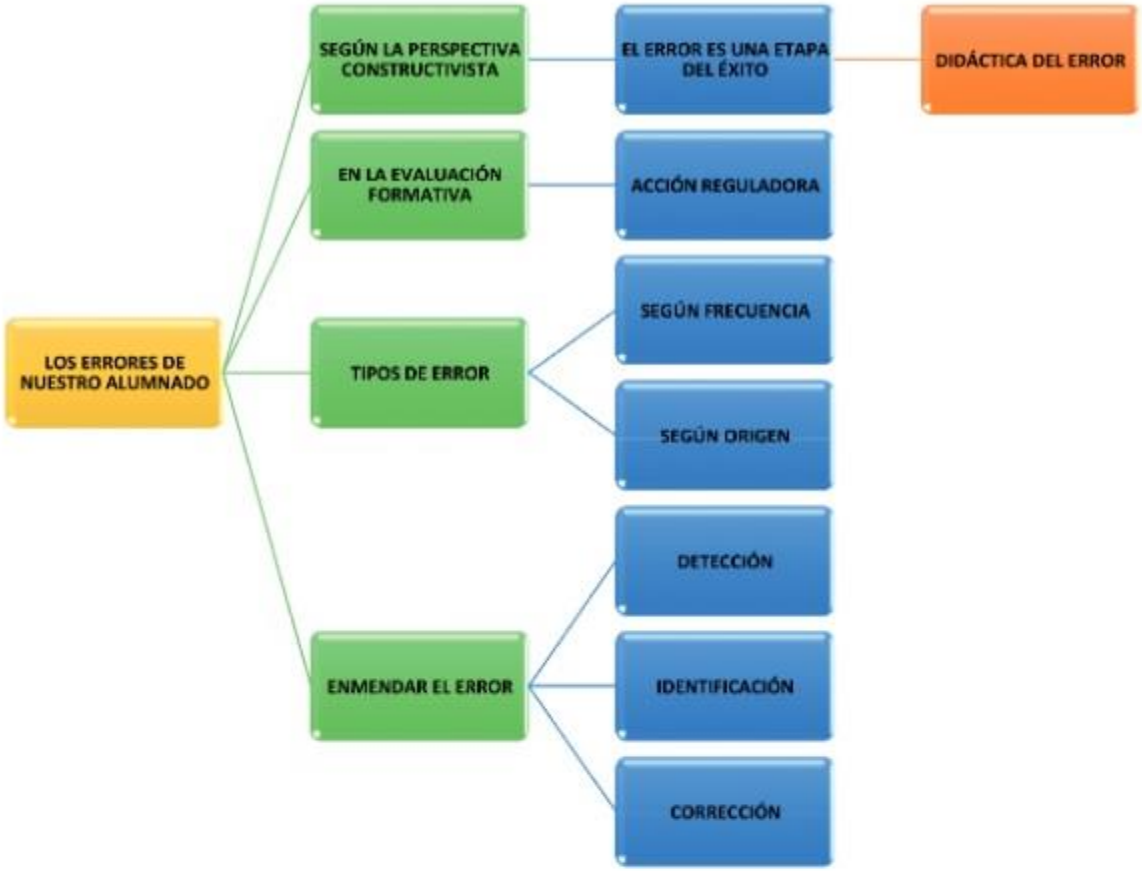
«Empieza por el principio —dijo el Rey con gravedad— y sigue hasta llegar al final; allí te paras»

Lewis Carroll. Alicia en el país de las maravillas



20 Si ya has leído mi libro anterior, *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física* (Blázquez Sánchez, 2013), descubrirás que en este capítulo retomo gran parte de la información que contiene el capítulo diez de dicho libro. Si te parece que ya la dominas, sáltatelo o léelo por encima para recordar los conceptos que necesites. Y si no sabes qué hacer, te aconsejo que leas el capítulo, porque para comprender la idea de este libro necesitarás comprender lo que expongo aquí.

Esquema conceptual



Introducción

En el capítulo tres ya he abordado la importancia que posee el **diagnóstico** (evaluación inicial) y la **regulación** (evaluación formativa) para el éxito pedagógico. En dicho capítulo pongo énfasis en la necesidad de conocer, no sólo lo que el alumnado «sabe o no sabe hacer», sino también cual es la lógica que utiliza el alumnado para dar sentido a los nuevos aprendizajes. Ahora, en cambio, voy a centrarme en las intervenciones que tenemos que hacer los docentes frente a las actuaciones incorrectas de nuestros alumnos como consecuencia de nuestras propuestas de tareas. Se trata de la denominada evaluación formativa de regulación (Gérard Scallon, 1991).

Estimado lector, el **error** es un fenómeno que nos acompaña toda la vida y que siempre está presente en los procesos de enseñanza, pero el ámbito educativo lo ha tratado poco o con escasa preocupación. En efecto, como resultado de las tareas y actividades que los docentes suscitamos, los alumnos actúan y generalmente reaccionan con respuestas variadas y muchas veces alejadas de lo previsto. Cuando esto último sucede lo llamamos habitualmente *errores*. Dichos errores deben ser *corregidos*, como es obvio. La cuestión es ¿de qué manera? y ¿por quién?

Durante algún tiempo una corriente pedagógica se planteaba como posible una enseñanza que no conllevaba errores: la «pedagogía del éxito» (Birzea, 2009). Pero hoy nos preguntamos, ¿es posible una enseñanza sin error? ¿Constituye el error un fallo en el proceso de enseñanza? o se trata simplemente de un eslabón necesario en el proceso de aprender (Astolfi, 1999).

Habilidad docente a conseguir en este capítulo

Regular y ajustar sistemáticamente el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de los errores y problemas surgidos de los alumnos.

Objetivos del capítulo

Al finalizar este capítulo el lector estará en condiciones de:

1. Introducir en la programación la *previsión* de errores desde la perspectiva enriquecedora de la evaluación formativa distinguiéndola de la concepción dada por otros tipos de enfoques tradicionales de la evaluación.
2. Aumentar la *eficacia* docente a partir del potencial didáctico que ofrece el error como fuente de información para el profesorado.
3. Catalogar y *tipificar* los errores según su importancia para un mejor análisis y estudio.
4. Saber *por qué* sucede un error y su modo de *superarlo* a partir de identificar el *origen* de las respuestas incorrectas de nuestros alumnos.
5. Diagnosticar, tratar y *corregir* los errores a partir de su detección proponiendo remedios asociados.

Preguntas frecuentes

- ¿Por qué nos equivocamos? ¿Hay que evitar los errores? ¿Es posible una enseñanza sin error?
- ¿Constituye el error un fallo en el proceso de aprendizaje? o ¿se trata simplemente de un eslabón necesario en el transcurso del aprendizaje?
- ¿Qué información privilegiada me proporcionan los errores de mis alumnos?
- ¿Qué tipología de errores existen? ¿Se requiere saber cuál es su origen?
- ¿Cómo se resuelven los errores? ¿Basta con la repetición de la tarea? ¿Es preciso disponer de remedios asociados?

Reflexionemos sobre un caso

Nuestro profesor, Miguel, tiene previsto enseñar unas habilidades de carácter expresivo corporal programadas en su unidad didáctica. Se trata de un baile tradicional de su región. Al inicio, propone a sus alumnos y alumnas los pasos básicos sobre lo que se fundamenta dicha danza, y cuando los estudiantes empiezan a evolucionar, observa las dificultades y errores que cometen algunos al ejecutar la tarea propuesta. Son fallos de diverso orden. Algunos alumnos no son capaces de ajustar su respuesta corporal al ritmo musical, otros no sincronizan bien los movimientos de piernas y brazos que se les pide, finalmente los hay que muestran mucha inhibición para actuar delante de los compañeros.

Miguel se pregunta cuál será la manera con la que deberá reaccionar frente a cada una de estas respuestas incorrectas. Ciertamente, se trata de situaciones diferentes y que requieren tareas correctoras bien distintas. Pero la única forma que se le ocurre a Miguel es hacer una pausa y comentarles que no lo están realizando bien para que rectifiquen. Y acto seguido vuelve a repetir su demostración para que ejerciten de nuevo invitándoles a que mejoren y logren realizarlo correctamente o al menos mejor que antes.

Pero el resultado no es demasiado satisfactorio. Los alumnos siguen repitiendo los mismos errores. Más tarde, nuestro profesor reflexiona y piensa que debía haber intervenido de otra forma, ajustándose a cada caso. Sin embargo, reconoce no disponer de los remedios adecuados para solucionar cada error. Se pregunta ¿Por qué se comportaron así? ¿Cómo intervenir adecuadamente?

...

Esto suele suceder con bastante frecuencia. La importancia de este suceso es esencial. Si no se reacciona oportunamente el aprendizaje quedará bloqueado.

1. ME INTERESAN TUS ERRORES

La escuela desde siempre ha castigado el error, lo ha penalizado. Y esa ha sido uno de sus mayores equivocaciones. Y diré por qué... porque un alumno que nunca se equivoca nunca aprenderá nada nuevo (De la Torre, 2000).

En el mundo de la enseñanza, las ejecuciones correctas, los resultados adecuados, las actuaciones bien realizadas, se suponen consecuencia del buen hacer del profesor, y han constituido un referente decisivo en la evaluación del alumnado. A partir de ellas se determina la valoración (y a veces la calificación) de nuestros estudiantes. Por el contrario, las malas ejecuciones producidas por el alumnado son entendidas como fruto de su incapacidad, insuficiencia o torpeza, sin ningún valor ni interés didáctico.

Así, se ha producido una dicotomía entre las *buenas* actuaciones vs las *malas* actuaciones. Habitualmente, las malas actuaciones o ejecuciones no presentan ningún valor ni interés particular más allá de saber que el alumno no ha podido realizar lo que se le pedía por su incapacidad. Afortunadamente, cada vez más, se reconoce que las respuestas erróneas tienen una significación, al igual que las respuestas correctas, y constituyen una aportación importante a tener en consideración en la metodología de la evaluación formativa de los aprendizajes. Esta perspectiva nos aproxima más a una metodología diagnóstico-interpretativa, cosa que no hacía la *pedagogía del éxito*, mediatizada por el resultado o producto final.

1.1. El terror al error

Error[21], equivocación, defecto, fallo, falta, incorrección, etc., son términos que nos recuerdan las expresiones que habitualmente utilizamos los docentes en nuestra función cotidiana de la enseñanza. En numerosas ocasiones cuando vemos que nuestros alumnos se equivocan, al estar ya mediatizados por nuestra propia historia y nuestra experiencia personal, solemos reaccionar y utilizar aquellos modos correctivos con los que se procedió con nosotros en nuestra pasada vida escolar, convencidos que tienen sentido común. Así, las reacciones más comunes del profesorado frente a los errores del alumnado suelen ser:

- la repetición de la tarea (¡hazlo de nuevo!),
- la reiteración de la consigna (¡las manos deben estar situadas a la altura de los codos!),
- la desaprobación de lo realizado (¡Juan…no! ¡Así no se hace!),
- la interrogación (¿estás seguro de que lo has hecho bien…?),
- la corrección colectiva (¡nadie lo ha hecho bien…!)

El mundo de la enseñanza ha estado muy contaminado por una interpretación negativa de las actuaciones inadecuadas de los alumnos (¡niño… no corras así!, ¡niño…muy mal!), cargando de culpabilidad a nuestro alumnado y, en ocasiones convirtiendo en angustiosos algunos momentos educativos. Esto ha llevado a nuestros alumnos a emparentar el error con el fracaso o la frustración. De ahí ha surgido, en gran medida, una creencia frecuente y muy anclada en los adultos: es la de auto prohibirse el derecho al error. Esta creencia perturba el sistema perceptivo y de toma de decisiones. Deshacer esta creencia y reconstruir una nueva del tipo «tengo derecho al error, pero tengo el deber de encontrar una solución para superar ese error», implica un largo proceso modificativo nada fácil de reintegrar.

Esta aversión espontánea y didáctica por el error corresponde a una determinada concepción de lo que es enseñar, concepción que suele ser compartida por muchos profesores y padres/madres. ¿Cuál es esa concepción? La concepción consiste en creer que, si el profesorado explica bien, si demuestra correctamente, si procede de forma adecuada, si vigila el ritmo de enseñanza y, por supuesto, si los alumnos están atentos no debería surgir ningún error. Es decir, es posible eliminar el error. Así están pensadas numerosas propuestas de enseñanza diseñadas únicamente con tareas modélicas y su progresión a seguir. Se supone que si todo funciona correctamente no hay razón alguna para equivocarse (Birzea, 2009).

En una actividad como la nuestra donde la ejercitación y la repetición constituye uno de los ejes metodológicos del aprendizaje y cuyo uso trae como consecuencia la producción de respuestas correctas o incorrectas, se ha llegado a la concepción de que todas las respuestas incorrectas, es decir los errores o fallos cometidos, son fruto de una incapacidad del sujeto o de una torpeza motriz. En otras palabras, o bien el alumno no sabe ejecutar la tarea o bien la ejecución ha sido fruto de una negligencia.

Si bien es cierto que esto último puede ser verdad en algunos casos, en muchas ocasiones suele suceder que las respuestas aparentemente erróneas no son sino la consecuencia de la utilización de los recursos puestos en juego por el aprendiz para dar solución al problema que se le plantea. Es decir, que los alumnos responden como ellos consideran que es la forma más adecuada en función de las circunstancias en las que se encuentran. Gran parte de las cosas que se saben hacer no se aprenden de forma directa, ni porque se enseñen en la escuela, son fruto de la forma en que razonamos, haciendo inferencias sobre la información de que disponemos, siguiendo al hacerlo determinadas reglas.

---

21 El término error proviene del latín *error, -ōris*. Según el Diccionario de la Lengua Española significa: concepto equivocado o juicio falso / Acción desacertada o equivocada. / Cosa hecha erradamente.

La didáctica de la educación física y el deporte promueve que el profesorado sea un excelente observador capaz de detectar exactamente los errores que se producen en sus alumnos y deportistas, o, mejor dicho, a percibir las desviaciones respecto al modelo correcto. La mayoría de las propuestas didácticas inducen al profesorado a que, frente a esos errores, reaccione poniendo remedio inmediato, es decir, que procure que se corrijan instantáneamente. Pocas son las ocasiones en que se promueve el diagnóstico y la interpretación de lo sucedido. En este sentido, se echa en falta una didáctica clínica que permita identificar el origen de las respuestas erróneas, para aumentar nuestra eficacia docente a partir del potencial didáctico del error.

1.2. El ciclo de la incompetencia

Puede darse la circunstancia que determinada forma de entender los fallos de los alumnos conduzca a una especie de círculo vicioso que se va retroalimentando a sí mismo. Se trata del denominado **ciclo de la incompetencia**.

Si la experiencia del alumno es positiva, éste, probablemente, será cada vez más competente y sus progresos le ayudarán notablemente a desarrollar una amplia gama de actividades motrices, pero si la experiencia sobre sus propias acciones es negativa, irán limitando su capacidad de movimiento a lo largo de su vida y estarán abocados al fracaso, a no ser que intervengamos lo más rápidamente posible para que esto no se produzca. Es como si el niño aprendiera a ser incompetente, así lo apunta Ruiz Pérez (1989), «*Aquellos que viven constantemente en un fracaso motor y que denominamos torpes o poco hábiles, pueden haber aprendido a serlo. Su conducta se caracteriza por no estar motivados, no persistir, no enfrentarse a situaciones que pueden ponerles en ridículo por no poseer los recursos necesarios para salir airosos, una apatía general ante todo lo que perciben como difícil o con riesgo y en definitiva un rechazo a todo lo que significa moverse en educación física y deporte.*»

Incompetencia es la falta de pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado (de acuerdo al diccionario de la *Real Academia Española*). En un vocabulario más propio del ámbito educativo: no tener las **capacidades**, **habilidades**, y/o **actitud** para desempeñar una función.

¿Pero debemos enfadarnos porque algunos alumnos sean torpes? la respuesta es NO. Todos, en algún momento, somos incompetentes, dado el mismo dinamismo de las funciones, lo importante es **ajustarse** rápido, reaccionar, aunque lo ideal es no hacer un cambio hasta no tener las competencias necesarias, pero esto requiere de dos cosas, conocerse a uno mismo y planeación.

La falta de conciencia de la incompetencia propia es bastante frecuente. En los alumnos la vemos en la falta continua de resultados. En la gráfica siguiente observamos el ciclo de la incompetencia:

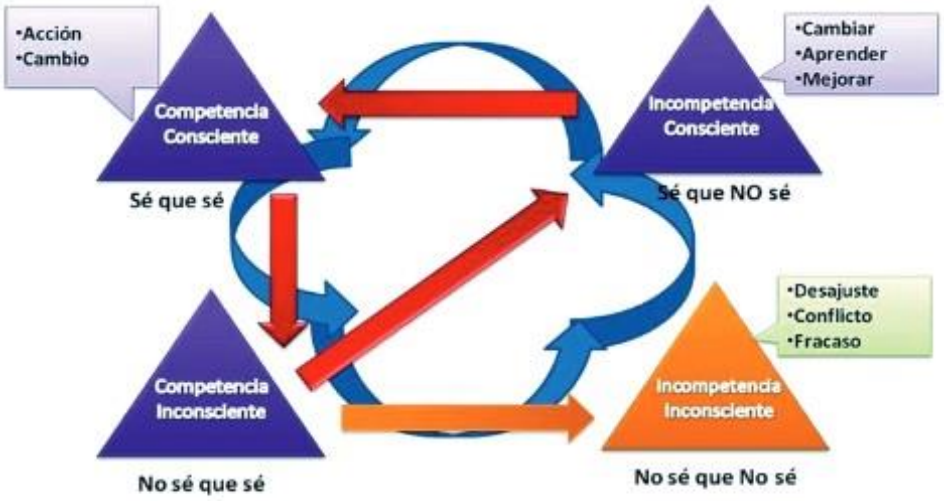


Ilustración 4.1. Ciclo de la incompetencia.

Cada fase del ciclo requiere que los alumnos tomen decisiones, el peor lugar en el que se pueden encontrar es en un estado de incompetencia inconsciente, ya que esta es la posición que no les dejará nunca avanzar ni desarrollarse, entrarán en conflicto con sus colegas, no darán resultados e irán por ahí despotricando porque no valoran su esfuerzo. Y es que, finalmente, el esforzarse es uno de los muchos componentes de la actitud, no obstante, por más esfuerzo que hagan sin la competencia completa necesaria no obtendrán los resultados esperados.

2. LOS ERRORES SON UNA ETAPA DEL ÉXITO

> *«El que no se equivoca nunca es que nunca hace nada».* W.C. Magee

Insistimos, raramente, por no decir nunca, se realiza un aprendizaje sin obstáculos, casi siempre viene acompañado de errores que, manifestados de formas variadas, constituyen un freno a superar en la adquisición del aprendizaje eficiente.

En la teoría, especialmente cuando se trata un análisis terminológico o conceptual, se tiende a asociar el término **aprendizaje** a una connotación positiva. Parece que el aprendizaje esté siempre vinculado a hacerlo bien. Por ejemplo Schmidt en 1982 define el aprendizaje motor como «*un conjunto de procesos asociados al ejercicio o la experiencia que conduce a modificaciones relativamente permanentes del comportamiento hábil*» (Schmidt, 1982). Pero cualquier profesional de la enseñanza sabe muy bien que es posible que el aprendiz acabe aprendiendo, pero aprendiendo mal. Es decir, aprende, pero lo hace de forma errónea.

Pero el concepto de error motriz es relativo: la misma imperfección del gesto infantil puede ser tolerada como normal en el principiante, pero no lo es en el deportista de elite. El referente que utilice el profesorado para comparar la ejecución realizada constituye un elemento clave para asignar la categoría de errónea o correcta a una respuesta motriz.

2.1. La «pedagogía del éxito» y el error

Esta corriente pedagógica (la denominada «pedagogía del éxito»), bastante reconocida en su día, preconizaba que el error podía ser evitado. Es decir, si el profesor organizaba sus clases de modo que el alumnado actuara adecuadamente (de acuerdo con las instrucciones y prescripciones del profesor), no cometería ningún error (Birzea, 2009). En este sentido, menciona Saturnino de la Torre:

«La consideración negativa del error es un indicador más del paradigma positivista. Siendo el éxito, la eficacia, el producto, el criterio desde el que se analiza el aprendizaje, resulta natural que todo elemento entorpecedor, como es el error, debe evitarse (...) un punto de vista coherente si se entiende la instrucción como resultado. El error al igual que la interferencia, son estudiados como obstáculos, como situaciones negativas que es preciso evitar.» (Saturnino De la Torre, 1993).

En consecuencia, el error constituía un indicador de fracaso en el aprendizaje y, por tanto, algo a evitar y que no se debía repetir. Se le adjudicaba así al error, una consideración **culpógena** o **ansiógena**. En este ambiente, el alumnado vive el error con la ansiedad de algo que no debía haber sucedido y cuya presencia se debe a él como persona. En ocasiones, en este clima, se relaciona el error (la equivocación) con el fracaso o con la culpabilidad (algo así como el *pecado* que hay que redimir con la *penitencia*), acordémonos de expresiones que hasta hace poco estaban en la boca de muchos docentes: «la letra con sangre entra». El mundo escolar está repleto de ejemplos o situaciones todavía vigentes tales como castigar con penalizaciones los fallos cometidos (correr muchas vueltas al patio, sancionar sin recreos, etc.).

2.2. La «didáctica del error»

Otra línea de trabajo, la **constructivista**, preconiza que el error es una fuente primordial para abordar el aprendizaje. Que sólo se aprende a través de situaciones en las que el error, en lugar de ser evitado o *denunciado*, indica la existencia de una lógica que es necesario interpretar y diagnosticar como la consecuencia de una interacción aceptada por todos. Como menciona Bouthier,

«Las diferencias entre el modelo inicial de la tarea y el modelo final obtenido, o la distinción entre tarea prescrita y tarea efectiva, a menudo interpretado como errores, constituyen importantes reveladores de la tarea efectiva definida o redefinida por los sujetos. El análisis de los errores constituye, integrada en un marco teórico de análisis, un modo de acceso rico para la definición de la tarea efectiva y la modelización de la actividad» (Bouthier, 1988:49).

En el mundo de la enseñanza de la actividad física, observamos la existencia de ciertos tópicos pedagógicos que condicionan las actuaciones de los docentes. En efecto, bajo la expresión «los aprendizajes iniciales defectuosos conducen a vicios incorregibles» se ha realizado una determinada interpretación que ha llevado a despreciar y apartar el error del mundo de la iniciación deportiva como algo deleznable (D. Blázquez Sánchez, 1995).

Así, muchos profesores, con las mejores intenciones del mundo, quieren que los alumnos realicen las habilidades igual que los deportistas culminados. Eso significa que las primeras tentativas de realización (por ejemplo, botar o lanzar un balón a canasta) serán comparadas inmediatamente con el modelo de un jugador experimentado. Es como querer comparar la marcha de un bebé que realiza sus primeros balbuceos en el aprendizaje del andar con la de un adulto, y encima recriminarle que no lo hace correctamente.

Utilizar la forma ideal de una habilidad como modelo para comparar los primeros intentos supone inevitablemente que se realicen muchas críticas negativas a los ensayos del aprendiz. En lugar de recompensarle por sus esfuerzos y tesón, se le castiga por sus incorrecciones. La consecuencia es que muchos alumnos muestran aversión hacia la actividad, hacia el adulto que le corrige y hacia sí mismo como causante de su torpeza.

Es importante retener que el aprendizaje motriz como el aprendizaje del lenguaje, exige que el niño recorra estadios de desarrollo que pueden aparecer como repletos de errores a un observador ocasional. Estos errores desaparecerán y la habilidad se perfeccionará si el niño continúa practicando y si cuenta con alguien que le ayude y estimule en vez de criticarle. Las habilidades se desarrollan lentamente por etapas, pasando de una forma primitiva, a una forma más elaborada y, en fin, después de mucha práctica, a una forma hábil.

Pero si, por el contrario, los niños oyen sólo rectificaciones o alusiones negativas a sus primeras incorrecciones, pueden llegar a creer que su torpeza personal es la causante de sus problemas. De ahí pueden surgir profundos problemas de falta de autoestima. En consecuencia, el profesor debe ser precavido y conocer bien, no sólo el modelo de la técnica perfecta, sino las características de desarrollo y evolución de los niños y adolescentes, sabiendo que el niño tiene su ritmo y que lo importante (y quizás lo difícil) es encontrar el estímulo adecuado.

2.3. El tratamiento didáctico de los errores y la evaluación formativa

Cuando la evaluación se efectúa sobre la base de una adaptación pedagógica, el error aparece como una referencia, una averiguación para una evaluación formativa vinculada a las significaciones que las conductas contienen, debiéndose considerar los errores como momentos interesantes en el proceso de aprendizaje.

A partir de su análisis se podrán definir las etapas hacia la adquisición de las competencias que se ha decidido enseñar. Desde esta óptica, el error ya no se asimila a una carencia en las relaciones del sujeto con el medio, sino más bien a una modalidad de estas relaciones, que es necesario, según los casos, hacer evolucionar o desmontar para que pueda constituirse otra más pertinente. En este sentido, el error ayuda a contemplar aquello que generalmente queda oscuro, (que no suele ser motivo de preocupación del docente), que es por qué el niño hace las cosas de esa manera, tanto si se trata de aciertos como si se trata de errores. Esto se consigue siguiendo todos los procesos que se desencadenan en el niño para llegar al aprendizaje, preocupándose de averiguar si el proceso que ha hecho para llegar al acierto o al error sigue el proceso lógico de su maduración. Que no acierte la solución no implica que no haya proceso de maduración. Su error tiene siempre una explicación y un porqué (Saturnino De la Torre, 1993).

Cuando el niño soluciona el problema, realiza la ejecución correcta, se supone que se ha producido el éxito. Sin embargo, que el niño solucione el problema motor no implica que lo haya asimilado y entendido. El proceso por el cual el niño ha llegado a encontrar la solución queda velado. Frente a cualquier dificultad o tropiezo, el niño busca estrategias para sortear el obstáculo. Cuando siempre encuentra las mismas contrariedades y trampas, estas estrategias se mecanizan y el niño da las mismas respuestas a los mismos casos y también frente a casos parecidos. El acierto así conseguido no es sinónimo de éxito. Así, Batalla nos llama la atención sobre la diferencia entre *adquisición* y *retención*. Por **adquisición** se entiende el rendimiento exhibido, mientras que *retención* hace alusión al rendimiento mostrado a medio plazo (Batalla, 2011:62). En fin, subyacente a la construcción de un dispositivo de autoevaluación formativa, la idea de error figura como **motor** del aprendizaje puesto que, precisamente, las condiciones establecidas permiten al sujeto reconocer como tales sus errores a fin de poderlos corregir.

> ***«La primera etapa de toda corrección es obligatoriamente que el sujeto tenga en cuenta el desfase entre su propia respuesta motriz y la esperada por la técnica adecuada. Efectivamente, ¿Cómo modificar algo de lo que no se tiene conciencia?».*** Chollet, 2003

Es preciso indagar en todo momento qué estrategias utiliza el niño, tanto si comete un error como si acierta, ya que es él el que está razonando y el adulto lo único que está haciendo es darle los recursos para que lo haga y en ningún caso se dedica a negarle el error y mostrarle el acierto.

2.4. ¿Qué ponen de manifiesto los errores?

Cuando nos acercamos a la enseñanza provistos de estas ideas, el error resulta ser un componente natural de todo aprendizaje, con el que tenemos que contar, ya que son numerosas las posibilidades de que el error aparezca, porque son múltiples los ensayos que hay que realizar para alcanzar un saber

adecuado en cualquier campo del conocimiento. Cuando un profesor cree que ayudar a sus alumnos para superar un error consiste en contraponer al razonamiento anómalo del aprendiz con la evidencia certera establecida por él, y exigir su inmediata sustitución, sin ninguna otra justificación, se equivoca. El error producido por el alumno surge como expresión de algo (estrategias para conseguir la solución), mientras que la instrucción **correctamente realizada por el profesor** carece de significado y es una mera prescripción. Para ayudar al alumno, se debe poner de manifiesto la insuficiencia de su argumento y las contradicciones en las que incurre; hay que someter a crítica el conocimiento erróneo y contemplar qué elementos faltan o deben modificarse; sólo así se respeta la capacidad de razonamiento del alumno y le ayuda a alcanzar un conocimiento válido y útil. La aparición de un error es un momento muy importante para la didáctica y para el aprendizaje; si se logra que el alumno ponga a prueba sus propios argumentos, que aprecie sus contradicciones y que modifique o reelabore los argumentos iniciales para superar las dificultades detectadas, se habrá colaborado en su educación y *enseñado* una metodología de autoaprendizaje.

3. TIPOS DE ERROR

> ***«El único error verdadero es aquel con el que nada se aprende».*** John Powell

No existe un marco teórico único que conduzca a una metodología para analizar los errores en el ámbito de la actividad física, existen autores que proponen tipologías que pueden servirnos a clasificar los tipos de error. Se pueden constatar dos tendencias en la clasificación de los errores. Una centrada en los productos, los resultados o sus características observables, otra, centrada en los procesos y tienen como preocupación clasificar los errores según sus orígenes o causas.

Saturnino de la Torre (1993) propone un modelo de análisis didáctico de los errores (MADE) que, a nuestro entender, facilita enormemente la labor de profundizar en el origen de los errores. Según este autor, si realizamos un análisis didáctico de los errores podemos constatar varios orígenes de los errores:

- De *entrada*.
- De *organización*.
- De *ejecución*.

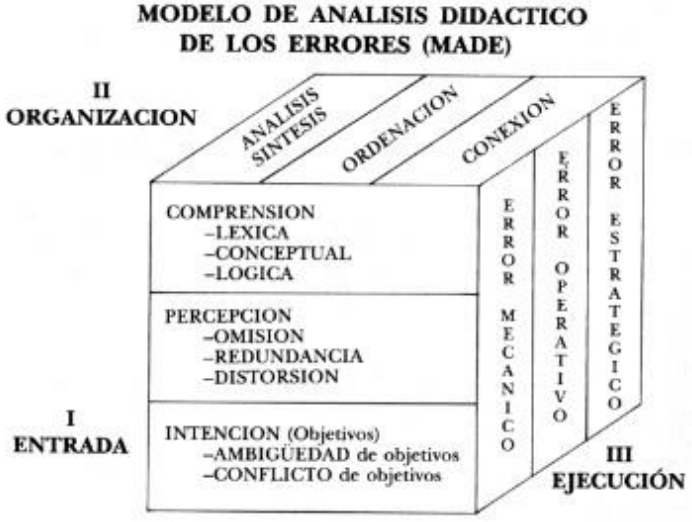


Ilustración 4.2. Análisis didáctico de los errores (De la Torre, 1993, p.97).

Target y Cathelineau (Target & Cathelineau, 2002), en el ámbito de la educación física y el deporte proponen otro modelos para analizar las causas u orígenes del error. Es el que denominan TACOMOT. Los autores parten de tres dimensiones (o polos) de la personalidad que están presentes en cualquier actuación motriz:

- **Dimensión afectiva.** Es la faceta de la sensibilidad, de la energía y de la inhibición. Esta dimensión predomina con frecuencia sobre los otros dos.
- **Dimensión cognitiva.** Es la faceta del conocimiento, del saber adquirido. Es la faceta que permite razonar el movimiento. Se refiere a los conocimientos adquiridos y permite una comunicación entre la inteligencia del alumnado y del profesor.
- **Dimensión sensorio-motriz.** Es la faceta de la realización motriz del movimiento, que pone en acción los músculos y las articulaciones, pero sobre todo los sentidos (kinestésicos, musculares, articulares).

3.1. Basándose en su frecuencia

Además de su análisis a partir de su origen o causa es posible obtener otras clasificaciones. Los errores pueden también ser clasificados basándose en la frecuencia con la que aparecen.

3.1.1 Regulares o sistemáticos

No puede olvidarse en el terreno didáctico, que las respuestas erróneas puedan ser motivo de distracciones, negligencias, pero la noción de error sistemático o regular es la que refleja que el alumno utiliza una manera de proceder particular cuando se sitúa frente a problemas semejantes. Se habla entonces de error **regular** o **sistemático**. Este tipo de error se suele repetir cada vez que surge la misma situación.

Los errores se consideran **sistemáticos** cuando se producen al menos tres veces sobre cinco y cuando pueden ser explicados por un procedimiento utilizado constantemente por el alumno.

Las causas de su presencia pueden deberse a:

- problemas de preparación (preparación física, técnica, táctica o psíquica),
- condiciones del atleta (estado físico, psíquico),
- circunstancias particulares (particularidades del ambiente, particularidades del reglamento...).

Cuando estemos en presencia de errores sistemáticos es necesario efectuar una serie de operaciones:

- Evitar solicitar prestaciones elevadas. Requerir prestaciones de un elevado esfuerzo físico acaba por distorsionar la atención del atleta de la ejecución técnica y para consolidar definitivamente el error.
- Solicitar sólo ejecuciones que se dominen, evitando que las automatizaciones sin control consciente del gesto.
- Incrementar el trabajo coordinativo y sensorio-perceptivo de carácter general, el error duradero suele ser generado por insuficiente sensibilidad kinestésica.
- Identificar una serie de ejercicios que, reduciendo el número de dificultades motrices, permita al alumno localizar con más facilidad el problema.
- Proporcionar un amplio apoyo motivacional.

La corrección de los errores sistemáticos resulta sumamente importante en aquellos deportes en los que la repetición sea un factor clave en el entrenamiento (gimnasia artística, saltos, etc.). El sujeto tiene dificultades en discriminar las diferencias que se producen en sus ejecuciones y mucho menos las correcciones que realiza.

3.1.2. Casuales u aleatorios

Estos errores no pueden ser interpretados. Pueden ser:

- espontáneos (por causas no determinadas),
- provocados por la situación,
- provocados por la combinación de situaciones particulares internas o externas.

En general los errores casuales no se corrigen: el hecho que se presenten puntualmente significa que los motivos que los generan son transitorios y que probablemente desaparecerán solos. Son muy frecuentes en las primeras fases del aprendizaje, cuando el atleta efectúa intentos de construcción de la habilidad motriz en varias direcciones en varias direcciones, abandonando espontáneamente las soluciones menos adecuadas.

Pueden ser provocados en determinadas situaciones ambientales (equipamiento inadecuado, escasa iluminación, etc.); emocionales (estrés, falta de concentración, etc.) o de la combinación de varios factores. No deben preocupar demasiado. No necesitan particulares operaciones correctivas.

3.2. Basándose en el origen

> *«Muy pocos aciertan antes de errar».* Séneca

Nuestra propuesta ha consistido en ensamblar dos modelos ya expuestos, el de Saturnino de la Torre (1993) y el propuesto por Target y Cathelineau (2002), y generar uno nuevo que no es sino la recomposición o yuxtaposición de los anteriores. En este nuevo modelo se pueden reconocer varios tipos de origen o causas de los errores:

3.2.1. De entrada (o de desajuste de información entre la intención descrita por el profesor y el conocimiento del alumno)

Un alto porcentaje de los errores cometidos por los alumnos obedecen a cierto desajuste entre la información de que disponen y el problema que han de resolver[22]. Es habitual que haya alumnos que realicen acciones diferentes a las requeridas por el profesorado. Si lo realizan con convicción no debe reprimírseles, en muchas ocasiones suele ser un fallo del profesor. Seguramente los alumnos no han comprendido el objetivo de la consigna o no disponen de conocimientos para comprenderla o realizarla. Es decir, no tienen la imagen mental de lo que deben realizar suficientemente construida. Existe un problema de insuficiencia o inadecuación de la información en alguno de estos tres planos:

A. Errores que surgen en el plano de las intenciones de la tarea

El significado del mensaje docente debe de estar en relación íntima con el objetivo que pretende cumplir. En ocasiones, la información transmitida no es coincidente con la consecución de los objetivos. Veamos algunos casos:

- La indefinición de metas o falta de claridad en la intención es un primer motivo de equívocos.

  Profesor a sus alumnos: «*¡Chicos! ¡Realizar lanzamientos con los balones...!*».

  Alumnos entre sí: «*Pero, ¿de qué se trata? ¿Adónde hay que lanzar?*».

  Esta puede ser alguna de las expresiones que suelen utilizar los alumnos entre sí cuando no han entendido la intencionalidad de la consigna que el profesor les ha explicado. Muchas veces el alumno no sabe qué es lo que realmente se le pide en una actividad o tarea.

---

22 El 77% de los estudiantes de Enseñanza Secundaria tiene dificultades para entender lo que se explica en clase, según un estudio de la Juventud Obrera Cristiana de España titulado *¿Quién no hace los deberes?* El 80% de los alumnos encuestados cree que las razones de estas dificultades dependen de causas ajenas a ellos. Entre estas causas citan al profesor (33,8%), la asignatura (38,8%) y el horario (7,4%). Solamente un 20% cree que influye la actitud del propio alumnado (información obtenida en «Escuela Española» Año LVIII, nº 3350 (1998).

Alumnos entre sí: «*¿Qué quiere el profesor que hagamos? Pero, ¿Qué tenemos que hacer?*».

- Confusión del objetivo. Muchos de los problemas mal resueltos se deben a falta de precisión de lo que en ellos se pide.

  Profesor a sus alumnos: «*Pero ¿qué estás haciendo? ¡Eso no es lo que yo he dicho!*».

  Alumnos entre sí: «*Es que yo creía que...*».

- El conflicto de objetivos o desvío de la meta fijada.

  Profesor a sus alumnos: «*Realizar lanzamientos con los balones...*».

  Alumnos entre sí: «*Bahhh...Es más divertido jugar a...*».

  Esto ocurre cuando el material o entorno despierta en el sujeto intereses más deseables que los propuestos por el profesor.

B. Errores que surgen en el plano de las percepciones de la información

Otro tipo de errores tiene su origen en la inadecuada percepción de la información. La ambigüedad en la presentación de la tarea puede dar origen a una mala percepción de la misma.

Si en los errores de intención (falta de claridad en el objetivo de la tarea), el principal responsable era el profesor, en el plano de la percepción lo es la metodología docente y la capacidad discente.

Podemos referirnos entre otras a varias modalidades dentro de esta categoría:

Los errores debidos a la falta de información suficiente

Los profesores dan por supuestos en sus alumnos habilidades o conocimientos que en realidad no poseen para resolver determinadas actividades o tareas. Cabe preguntarse ¿posee el alumno las habilidades necesarias para realizar la tarea que le pedimos? A menudo el profesor decide las tareas y las consignas que las acompañan, a partir de su concepción de la secuencia de enseñanza, sin tener en cuenta las posibilidades o conocimientos del alumno.

Los errores debidos a la interferencia

Una vez que el profesor ha emitido el mensaje, éste se verá sometido a una serie de condiciones ambientales que pueden ser causas de interferencia (ruidos, iluminación, etc.), esto puede dar lugar a un cierto grado de perdida de información, de tal manera que, en muchas ocasiones, no todo lo que decimos se oye, ni todo lo que hacemos se ve.

Los errores debidos a la redundancia, exceso u omisión

Es preciso llegar a un equilibrio óptimo entre la información asimilada y la nueva. La cantidad de información que vaya contenida en un mensaje docente ha de ser suficiente. Tan contraproducente puede resultar una sobredosis de información, imposible de ser retenida o asimilada por el alumno, como una insuficiencia de los datos.

Los errores de distorsión

Suelen tener lugar cuando la información no se domina, resulta poco clara, ambigua, imprecisa o ajena a los intereses cognitivos. La información debe estar organizada, es decir, estructurada de forma que cada uno de los componentes del mensaje docente se encuentre destacado según una escala de comprensión.

C. Errores que surgen en el plano de la comprensión

Un alto porcentaje de errores tiene su raíz en limitaciones o deficiencias en la comprensión léxica, conceptual o lógica. Muchos de los errores cometidos se deben a desconocimiento de palabras o expresiones, de conceptos o incluso de fallos lógicos. Si eliminásemos los fallos debidos a desconocimiento de ciertos términos, habríamos suprimido un buen número de errores en la educación.

3.2.2. Errores de organización

Entendiendo el aprendizaje como proceso de cambio (habilidades, conceptos y actitudes), además de las consignas o información de entrada que estimule dicho cambio ha de tenerse en cuenta a la

organización interna de tal información. Esto es, cómo organiza cada sujeto los datos facilitados por la percepción o generados en un problema. Es aquí donde se ponen en juego los procesos cognitivos del sujeto. Los errores de organización tienen lugar cuando el sujeto trata de combinar la información de que dispone para dar con la respuesta que se le pide. Las principales operaciones que tienen lugar, además de los procedimientos inductivos o deductivos son:

A. Errores de análisis y síntesis

No siempre resulta fácil analizar o aislar las propiedades de una situación y mucho menos diferenciar lo sustancial de lo complementario o accesorio. Mientras que los procesos de retención y repetición son relativamente sencillos, la síntesis resulta sumamente compleja porque implica un juicio evaluativo de diferenciación elección. Si pedimos a un grupo de niños que se sitúen en grupos de cuatro y que dos de ellos se pasen un balón y los otros dos intenten interceptarlo, los sujetos han de analizar en primer lugar las acciones que realizan sus compañeros para encontrar el modo y el lugar adecuado de pasar, recibir o interceptar el balón, y descubrir el modo más eficaz de comportarse. La cosa se complica si le pedimos que cada uno de los sujetos cambien de papel ¿aplicarán los descubrimientos que llegaron a realizar cuando estaban actuando en el otro papel? No todos llegan a ese análisis.

Para organizar la información es preciso partir de algún criterio; de lo contrario, lo que se hace es responder de forma intuitiva, o en base a representaciones mentales basadas en premisas o experiencias anteriores.

B. Errores de conexión e interferencia

Si bien es cierto que los conocimientos adquiridos y experiencias anteriores son un bagaje indispensable para los nuevos aprendizajes, en algunas ocasiones pueden dar pie a errores. Muchos de los errores surgen al transferir los conocimientos adquiridos a situaciones diferentes.

3.2.3. Errores en el plano de la ejecución

En la actividad física y el deporte los errores de ejecución suelen originarse por una imprecisión del programa motor o en la ejecución motriz. De un error primario acaban por surgir errores derivados. Un error en la tensión muscular puede provocar otros cinemáticos, espaciales, rítmicos, etc. Cada uno de los derivados puede generar otros. Casi nunca los errores son de un solo tipo. Existen siempre interacciones lo que hace difícil su corrección y aislamiento.

Aunque me parece insuficiente su tipología, según Minganti (1997), verás en la tabla 4.1. los errores de ejecución que pueden ser generados en la actividad físico deportiva:

Generados por		Indicadores para reconocerlos
Insuficiencia motriz	▪ insuficiente desarrollo de las capacidades condicionales (fuerza, resistencia, etc.). ▪ bajo nivel de capacidades coordinativas y de movilidad articular. ▪ características constitucionales desajustadas insuficiencia en experiencia motriz.	▪ Cansancio.
Defectos de aprendizaje	▪ aprendizaje erróneo de una técnica precedente. ▪ complejidad excesiva de la tarea solicitada.	▪ actuar o reaccionar con retraso o precipitación. ▪ ausencia de disociación alto/bajo y derecha/izquierda. ▪ ausencia de coordinación de las acciones. ▪ excesiva amplitud del gesto.
Particularidad de la situación	▪ particularidad de la condición ambiental. ▪ particularidades del adversario. ▪ reglamentación particular	

Tabla 4.1. Errores en el plano de ejecución.

3.2.4. Errores en el plano afectivo

Esta faceta puede ser determinante pues va a afectar de forma directa al resto. Cuando interviene el polo afectivo éste se constituye en la clave del aprendizaje. La didáctica de la educación física no ha otorgado la importancia que este aspecto merece en los procesos de enseñanza. Parece que este aspecto se ha dejado en manos de otros investigadores, psicólogos, psicopedagogos, etc. No obstante, la afectividad y las emociones están siempre presentes. En numerosas ocasiones la clave del aprendizaje reside en las emociones de nuestros alumnos, tanto como elemento motivador (voluntad, entrega, pasión...) como elemento inhibidor (apatía, miedo, angustia...), los profesores/as lo debemos saber y nuestras reacciones son decisivas para el éxito de nuestros alumnos (Pellicer, 2011).

En el caso de la reacción del profesorado frente a los errores generados por causas afectivas (o emocionales) cabe alertar sobre el impacto que puede tener una respuesta desmedida o poco afortunada. Se debe intervenir sin alterar la autoestima del sujeto.

En muchos casos, cuando un alumno no realiza la tarea exigida por el profesor suele ser por una causa afectiva. Dos suelen ser las razones que los generan:

Generados por	Indicadores para reconocerlos
Falta de *motivación*	▪ Apatía ▪ Abandona la práctica ▪ Muestra aburrimiento ▪ Molesta a sus compañeros
Miedo al *riesgo* que supone la ejecución	▪ Busca al profesor con la mirada ▪ Amplitud gestual limitada ▪ Tiene el rostro crispado ▪ Contraído o con tensión muscular ▪ Muestra signos de agresividad

Tabla 4.2. Errores en el plano afectivo.

4. ENMENDAR EL ERROR. EL ERROR SE PUEDE ELIMINAR O MINIMIZAR

«De todos es errar, sólo del necio perseverar en el error». Cicerone

¿Cómo debe actuar el profesorado ante los errores? En la mayor parte de los casos corrige diciendo al alumno cuál es la solución correcta. Pero, ¿se pregunta por qué se cometieron los errores? ¿Se plantea de qué tipo de error se trata? Hacerse estas cuestiones e intentar contestarlas seguramente le aportará mucha más información que su corrección inmediata.

Entendámonos, la intención final es erradicar los errores, pero hay que admitir que, para conseguirlo, es necesario dejar aparecerlos, y a veces provocarlos, si queremos neutralizarlos.

En una enseñanza en la que se plantea el error como un indicador de las estrategias utilizadas por el alumnado, no se trata de dejarle desasistido y si se equivoca ¡allá se las componga!, muy al contrario, se trata de hacerle sacar partido de sus propios fallos y asistirle si así lo necesita.

Para poder corregir cualquier deficiencia en el proceso de aprendizaje, la primera condición es descubrir la causa. Para conocer las causas que la producen y poner los remedios apropiados hay que estar formado. Es el mismo procedimiento que emplea el médico: éste sólo está en condiciones de aplicar los remedios de la medicina cuando ha descubierto la naturaleza de la enfermedad, pero no estudia al paciente únicamente para ver qué enfermedad padece o qué dolencia le aqueja, sino para procurar su curación. Así, una de las principales finalidades de la evaluación consiste en detectar los fallos del alumnado, pero no para emitir una valoración de sus deficiencias o incapacidades. A eso se reducían los exámenes tradicionales y precisamente por ese motivo han sido tan severamente criticados por muchos educadores. Lo fundamental es utilizar un sistema de evaluación que permita conocer las deficiencias del alumno para, una vez estudiadas sus causas, planear los remedios. Este descubrimiento de deficiencias ha de hacerse además a tiempo de aplicar soluciones y no al final, cuando sólo hay lugar a un juicio sancionador. Esas deficiencias pueden provenir de la falta de base o de trabajo del alumno, en cuyo caso el profesor programa la recuperación que permite al alumno ponerse a tono e incorporarse a la marcha general.

Pocos profesores emplean un procedimiento estable para reajustar los errores de sus alumnos. El reconocimiento de los errores pasa por una serie de rutinas que si son utilizadas por el docente le pueden garantizar el éxito de su enseñanza:

1. *Detección*: verificación de su presencia.
2. *Identificación (hipótesis de las causas responsables)*: a través de la evaluación de la acción motriz.
3. *Rectificación (estrategias de adaptación)*: teniendo presente su importancia se adoptan las medidas oportunas para su eliminación.

Metodológicamente, el principal desafío a destacar es el de elaborar un procedimiento que permita, por un lado, recabar información útil para formular una interacción de claridad hacia el alumno y, por otro lado, disponer de procedimientos de análisis factibles de ser utilizados cuando manejamos grupos numerosos.

4.1. Detección

La primera fase del tratamiento didáctico de los errores está en detectarlos, reconocerlos. Para que una respuesta incorrecta sea considerada como error sistemático debe ser *observada* en varias ocasiones. Esta detección puede ser realizada por el profesor o la persona que ha cometido el error (esta condición es importante en el caso de una actividad solicitada a todo el grupo por igual).

En una enseñanza en la que se trabaja con grupos clase, donde es difícil corregir de forma individualizada los errores, se precisa una metodología adecuada. La metodología más utilizada para detectar la significación del error ha consistido en *observar* en los sujetos el procedimiento que han

utilizado para producir sus respuestas. Esta observación puede venir predeterminada por varias posibilidades de intervención a este respecto:

1. La reiteración: frente a un mismo conjunto de tareas realizadas en dos o varios momentos diferentes, deben de darse las mismas respuestas.
2. La presentación de varias actividades de la misma naturaleza y del mismo tipo en la misma clase: presentadas varias actividades de la misma naturaleza en la misma clase, se observan respuestas erróneas típicas, cada una permite entender el camino adoptado por el alumno.

4.2. Identificación (hipótesis de las causas responsables)

Esta fase puede llegarse a confundir con la fase de detección. En la realidad es difícil distinguir una de otra. La principal diferencia estriba en que aquí existe una concienciación del docente hacía la búsqueda del origen profundo del error. Es decir, una vez contrastado el desajuste o lo inadecuado de la respuesta es preciso averiguar qué criterio se ha vulnerado y por qué. El profesor no reacciona de forma espontánea, sino que establece un pensamiento de indagación, ¿de qué tipo de error se trata? Según lo expuesto anteriormente, puede tratarse de:

- errores de **entrada**, por cuanto el problema supera la capacidad o competencia del alumno.
- errores de **organización de información** y relación con conocimientos previos.
- errores de **ejecución** por falta de práctica o tiempo.
- errores en el plano **afectivo** (emocional).

4.3. Rectificación (estrategias de adaptación)

Localizado e identificado el error y su tipología llegamos al paso final, su corrección y eliminación. La preocupación que debe guiar al profesor en esta fase no es tanto la de subsanar el error cuanto la de conseguir un cambio consistente en el alumno. El error no sólo debe corregirse, sino que ha de eliminarse de raíz y no sólo de apariencia.

Generalmente, la detección del error viene acompañada de **reacciones inmediatas** por parte del docente. Estas reacciones informan al alumno que su respuesta no ha sido la adecuada. Recordemos que estas reacciones no conllevan el reajuste definitivo de las respuestas erróneas. Ni en el caso en que se consiga que la ejecución inmediata sea correcta no tendremos la seguridad de que el sujeto ya ha **aprendido**. En numerosas ocasiones esos aciertos no son sino respuestas circunstanciales que no expresan un aprendizaje sólido.

La reacción más habitual del profesor, cuando se constata la aparición de errores, consiste en emitir más información o nuevas informaciones referidas a la ejecución correcta, es decir, repetir la consigna o instrucción a imitar. El pensamiento del docente suele partir de la idea de que transmitir de nuevo la información junto a su repetición es la cuestión clave para mejorar la ejecución. Así, por ejemplo, en la realización de acrobacias en el suelo, es bastante común ver como las correcciones de los profesores hacen alusión a la manera mecánica en la que el sujeto se ha comportado y añadir una nueva información sobre cómo debe ser la ejecución ideal. En otras ocasiones se imputa la ineficacia de la ejecución a la incapacidad, véase torpeza, del alumnado, resignándose así frente a la imposibilidad de mejorarla.

Las reacciones inmediatas más frecuentes cuando se detecta un error son:

- **información adicional o reiteración de lo ya explicado:** se vuelve a pronunciar la consigna, a veces con mayor información o precisión (*¡acuérdate que se trata de que realices...!*).
- **repetición:** el profesor solicita al alumno: *¡hazlo de nuevo!... ¡repítelo otra vez!*, alertando así al sujeto sobre la aparición de algún tipo de deficiencia.
- **desaprobación:** *¡Mal!, ¡No!, ¡Muy mal!*, es otra de las expresiones que pueden escucharse cuando el profesor encuentra una sucesión de errores que no espera. También suele ser la manera habitual

con la que se dirigen los entrenadores a sus jugadores en el transcurso de una competición: *¡Basta ya!... ¡Estáis dormidos!*

- **interrogación:** es un modo habitual de indicar al alumno que ha cometido un error: *¿Estás seguro que es así...?*
- **comunicación no verbal:** el profesor reacciona con su rostro o con una expresión de desaprobación ☹.
- **corrección colectiva:** se reprende ante todo el grupo cuando la mayoría realiza la misma tarea de forma inadecuada.

Este tipo de reacción-intervención suele tener poca eficacia en los errores constantes. Sólo funcionan en ejecuciones incorrectas de carácter casual.

No hay que olvidar los aspectos emocionales a la hora de corregir errores, pues se puede herir con mucha facilidad la autoestima del aprendiz. Por ello, hay que crear un entorno que reduzca el miedo a intentar nuevas destrezas.

Cuando una persona se está enfrentando a una nueva habilidad es probable que el número de errores sea elevado. Un método eficaz para incorporar en la corrección de los errores es el conocido con el nombre de **sándwich**: después de un error se trata de hacer algún comentario positivo al aprendiz, por ejemplo *¡la intención era buena!* Posteriormente el profesor daría una instrucción técnica, táctica, etc. informando así de la corrección del error, como, por ejemplo, *¡intenta mantener el cuerpo más adelantado!*; y, por último, se animaría al alumno a continuar, como con expresiones *¡Ánimo! ¡Sigue así!*

ENFOQUE POSITIVO TIPO "SÁNDWICH"

Resumen

- La escuela de hoy aborrece el error, **penaliza el error**, castiga el error, cuando el error es una extraordinaria oportunidad de educar a los alumnos. Por eso, no eduquemos a los alumnos para que nunca se equivoquen. Educa a los alumnos para que cuando se equivoquen, cuando cometan un error, sean conscientes del aprendizaje que eso implica y del valor que tiene para su autoestima, para su inteligencia emocional.
- El error es una escuela de **tolerancia y comprensión**. Los errores inducen a reflexionar, a plantearnos el porqué de los hechos y procesos, a indagar los fallos de las estrategias.
- Con mucha frecuencia se olvida que el error procede de un **razonamiento** en el que se han empleado principios o argumentos inadecuados para abordar un tema.
- Frente a la exaltación del resultado en la **pedagogía del éxito**, el carácter procesual y adaptativo que le otorga el constructivismo al error, le dota de una consideración didáctica de inmenso valor para el profesor y el alumno.
- Los docentes de la educación física deben disponer de habilidades docentes que les permitan **reaccionar** y disponer de remedios frente a los errores del alumnado.

- Es preciso revisar el sistema actual de evaluación de los aprendizajes haciéndolo más diversificado, multidimensional y coherente con la extensión actual del aprendizaje a competencias.

Aplicación en la práctica

A continuación, te propongo diversas maneras de abordar el error vinculándolo con la realidad práctica. Para Chollet una rectificación correcta descansa en tres etapas fundamentales (Chollet, 2003, p.346):

A. La **autoevaluación** por parte del ejecutante entre el modelo y su propia respuesta motriz;

B. Corrección y **práctica** de situaciones transformadoras;

C. **Integración** de la nueva solución motriz.

A. LA AUTOEVALUACIÓN DEL ERROR

> ***Los peores errores de la vida son los que no cometemos.*** Eli Lawliet

Cuando enseñamos como si los adultos fuéramos la única fuente válida de lograr el **éxito**, estamos constatando, que la verdad sólo puede provenir de nosotros. Cuando los alumnos realizan las tareas siguiendo las consignas, recurren al profesor para que éste juzgue la corrección de cada respuesta: *¡profesor...! ¿lo he hecho bien?* El alumno aprende así a leer en la cara del profesor los signos de aprobación o desaprobación. Una instrucción de este tipo refuerza la posición heterónoma del estudiante y da como resultado un aprendizaje para adaptarse a la autoridad adulta. Esta dependencia de la autoridad adulta resulta, en ocasiones, negativa para el desarrollo tanto de la autonomía como de la lógica del alumnado.

La corrección por sí sola no introduce cambios en el sujeto, mientras éste no reflexione sobre ellos. En las actividades físico deportivas, como en otras actividades, el ejecutante requiere saber si lo está haciendo bien o mal, y la única manera de mejorar es haciéndolo bien y no volver a hacerlo mal. Así, para hacerlo bien se requiere conocer y saber en qué consiste el hacerlo mal. Concienciando del error consigues que tus alumnos ganen en confianza, refuercen su autoestima y mejoren su confianza. Veamos dos ejemplos de esta modalidad:

- **Autorreflexión o metacognición**

Se denomina así los momentos en que se rememora una tarea ya realizada para reexaminarla mentalmente. Resulta útil recurrir a una descripción de los errores cometidos, cómo ocurrieron y a qué se debieron.

Para que los alumnos puedan gestionar sus errores han de ser capaces de reconocerlos y de planificar acciones para superarlas. En las propuestas tradicionales sabemos que los alumnos difícilmente perciben los errores que cometen y menos aún son capaces de saber qué han de hacer para superarlos. Parece oportuno hacer reflexionar al alumnado para que él mismo pueda comparar lo que había previsto, lo que ha hecho y lo que ha obtenido, en relación al objetivo previsto. Este autocontrol, muchas veces inconsciente, es un componente natural de la acción y es el que permite realizar la autoevaluación. Conlleva reconsiderar las representaciones iniciales, o la planificación, a medida que se va realizando el trabajo, actuando como un proceso regulador hasta que se llega a la fase final de la acción. Por este motivo, la autoevaluación constituye una pieza clave dentro de la evaluación formativa (esta modalidad de intervención es denominada formadora por algunos autores).

Mediante este tipo de dispositivo evaluador, el alumno puede construir progresivamente su propia manera de aprender, lo que debe ser un objetivo prioritario de aprendizaje. Aspectos como la **autorregulación** y el **autocontrol** adquieren una importancia fundamental y a través de ellos el alumno deberá encontrar su propia manera de hacer y de construir un buen sistema interno de pilotaje de su aprendizaje para mejorarlo progresivamente.

▪ Conflictos socio-cognitivos o interacciones entre los alumnos

La importancia de la interacción social para facilitar el aprendizaje ha dado una nueva dimensión a las relaciones entre los alumnos. Frente a las teorías conductistas que otorgaban un papel fundamental al conocimiento de los resultados emitido por el profesor, refuerzos positivos (reforzar la respuesta correcta), como de los negativos (corrección de las respuestas incorrectas), se ha pasado a fomentar el intercambio de ideas y la coherencia interna construida por el propio alumnado. Las interacciones entre alumnos, permiten progresos intelectuales. Cooperar e intervenir con los demás tiene más fuerza que si los profesores ejercen la corrección.

Cuando un alumno se enfrenta con la idea de otro que opina de forma diferente a la suya, normalmente se ve motivado a reflexionar sobre el problema, y, o bien revisa su idea o bien encuentra un argumento para defenderla. El desacuerdo con otros compañeros puede estimularle a reencaminar sus propias ideas. Ésta es la razón por la que la confrontación entre alumnos es indispensable para el desarrollo del conocimiento. Por ejemplo, si un alumno consigue atravesar por encima del banco sueco, sin caerse, cruzándose con un compañero que viene en sentido opuesto, gracias a sujetarse a él, una buena decisión del profesor puede ser abstenerse de emitir una reacción sobre lo correcto de la respuesta. Gracias a que el alumno ha logrado pasar al otro lado del banco, él mismo observará el éxito conseguido.

B. LA CORRECCIÓN MEDIANTE LA PRÁCTICA DE SITUACIONES TRANSFORMADORAS

Una vez localizado el error por el propio sujeto se debe introducir la situación correctiva. Dicha situación no será una receta única sino un conjunto de procedimientos que desembocarán en la consecución de la corrección. Pero es importante no olvidar premiar el proceso, no las respuestas. Intenta dejar muy claro desde el principio que el error forma parte del aprendizaje. Del error se puede aprender, del error te puedes reír, no de los compañeros, sino con los compañeros. Por eso, tienes que premiar la acción y la participación y dar un valor secundario a las respuestas que den tus alumnos. Si premias las intervenciones, entonces harás que tu clase sea más participativa, más plural, que todos los alumnos tomen el riesgo de equivocarse. Todos, sin excepciones. A continuación, mencionamos algunas de las posibles situaciones para abordar la corrección:

▪ Corrección inmediata mediante nueva información

Como ya hemos mencionado anteriormente, la primera reacción del docente, y más habitual, consiste en proporcionar información de cómo lo ha realizado y repetir de nuevo la información inicial. Por ejemplo, en el caso de que un alumno lance incorrectamente un balón, el profesor le indica que lo ha realizado erróneamente señalándole la posición equivocada del brazo y del hombro y le muestra cómo debe realizarlo. Al indicar los errores cometidos, el profesor ha enunciado el sentido en que se podrían rectificar.

Esta manera de actuar es tan parecida a la manera en que los profesores **corregimos** asiduamente las intervenciones de los alumnos, que, por conocida, no necesita mayor comentario.

▪ Eliminación

La segunda manera de evitar un error, consiste en determinar condiciones bajo las cuales éste no existe. Para ello, es necesario establecer las condiciones necesarias que van a garantizar que no surgirá la conducta errónea. Por ejemplo: si el alumno realiza el equilibrio invertido de brazos, y las piernas se doblan, se puede pedir la ejecución junto a una pared que impedirá esa posición.

▪ Relativizar los errores y acentuar los aciertos

Hemos quedado en que no hay respuestas malas. Simplemente, que hay alumnos que necesitan más intervenciones para que se logren. En este sentido es fundamental la primera respuesta que des cuando un alumno se comporte de forma errónea. Por el contrario, debes acentuar, debes reforzar al máximo cuando acierte. En las situaciones prácticas puedes incidir en los aciertos o reforzar los errores. Veamos la diferencia que existe entre estas frases:

· Castiga el error: *¡Tienes varios errores!*

· Castiga el error: *¡Sólo has acertado tres de los diez intentos!*

· Premia el error: *¡Has conseguido tres aciertos! ¡Si te esfuerzas un poco más seguro que conseguirás aumentar el número de aciertos!*

▪ Corrección preventiva (proactiva)

Conociendo el tipo de dificultad de una determinada ejercitación y la posibilidad que se produzca un error, el profesor proporciona información anticipada de la corrección. Invita a los alumnos a concentrarse en la ejecución correcta de determinadas particularidades significativas para el gesto. Por ejemplo: *¡Vamos a aprender a poner la cadena de la bicicleta en los platos correspondientes por si acaso se os sale en el trayecto!*

▪ Ejercicios de refuerzo

Consiste en proponer a los alumnos un repertorio de ejercicios, tareas, soluciones disponibles inmediatamente para llevar al alumnado a la realización de aquellos reactivos que nos garantizan que el aprendizaje ha sido conseguido.

El profesor debería disponer en su formación de estas vías intermedias de facilitación para determinadas incorrecciones estándar. Por ejemplo: El profesor observa que algunos alumnos no pueden realizar el equilibrio invertido de brazos porque no disponen de tono muscular mínimo. Les convoca en sesiones suplementarias para mejorar este aspecto.

▪ A la caza del error del profesor

En esta modalidad el profesor prepara diferentes tipos de errores y los introduce en sus demostraciones para que sean descubiertos por los alumnos. La atención aumenta significativamente consiguiendo un alto grado de motivación. Por ejemplo: *¡Estar atentos! ¡Voy a realizarlo yo, pero haciéndolo mal! ¡Debéis averiguar qué he realizado incorrectamente!*

▪ Corrección cruzada o recíproca

Mediante la colaboración de los alumnos entre sí. En expresión de Mosston y Ashworth (1999), «enseñanza recíproca», o en otros autores: coevaluación. ¿Cómo? Enseñando a tus alumnos a pedir ayuda a sus otros compañeros intentado que sean ellos quienes lo corrijan, no tú. ¿Qué conseguirás con ellos? Algo fundamental. Compartir el error, compartir la primera frustración que se siente al no tener la respuesta que quieres. ¿Cómo hacerlo? Aquí vemos un ejemplo:

Docente: *¡Realizar estiramientos!*

Juan: *No sé lo que es.*

Docente: *¿Quiénes saben lo que es un estiramiento? ¡Colocaros al lado de los que no saben!*

Docente: *Andrés, ¿sabes qué es un estiramiento?*

Andrés: *Son ejercicios para alongar la musculatura.*

Docente: *Muestra a Juan algunos de ellos.*

▪ Convertir el error en el inicio de la respuesta correcta

Es muy frecuente preguntar oralmente a los alumnos. En el caso de que se equivoquen a la hora de responder, aprovecha este error para centrarte en la respuesta que ha dado, no en la pregunta que tú querías que diera. Fíjate en este posible diálogo entre profesor y alumno:

Docente: *¿A qué tipo de resistencia corresponde una carrera de larga duración?*

Alumno: *Anaeróbica.*

Docente: *¿Cómo se puede descomponer la palabra?*

Alumno: *En an y aeróbico.*

Docente: *Busca una palabra que empiece por a.*

Alumno: *«Anormal».*

Docente: *¿Cómo definirías cuando las palabras empiezan por a…?*
Alumno: *Es ... un prefijo que significa ausencia de…*
Docente: *¿Puedes poner el prefijo a en otra palabra?*
Alumno: *Si, «atípico».*
Docente: *Por tanto, los prefijos escritos con «a» quieren decir «ausencia de».*
Alumno: *Sí, así es.*
Docente: *Entonces, ¿a qué categoría pertenece la palabra anaeróbico?*
Alumno: *Es ausencia de aire.*
Docente: *En una carrera de larga duración ¿da tiempo a respirar?*
Alumno: *Sí.*
Docente: *Entonces ¿A qué tipo de resistencia corresponde una carrera de larga duración?*
Alumno: *Aeróbica.*
Docente: *Felicidades. La respuesta es correcta.*

- **Compensación**

Se utiliza cuando el error está ya potentemente arraigado y resulta muy difícil eliminarlo. En vez de romper la cadena biocinética es conveniente modificarla para adaptarla al error. Se usa esta técnica con sujetos ya maduros y en caso de errores fuertemente automatizados. En estos casos es permisible admitir la ejecución inexacta de alguna parte del gesto.

De acuerdo con lo que ya se ha ido diciendo anteriormente, un entorno en el que se valore más la progresión en los aprendizajes que los resultados, facilitará que los propios alumnos se auto incentiven en mejorar, practicando y probando sus habilidades. Viéndolos en positivo, como una posibilidad para aprender. Por tanto, reduciendo el miedo y el rechazo a intentar mejorar.

Todos estos dispositivos resultan más o menos adecuados en función del tipo de error y del tipo de tarea.

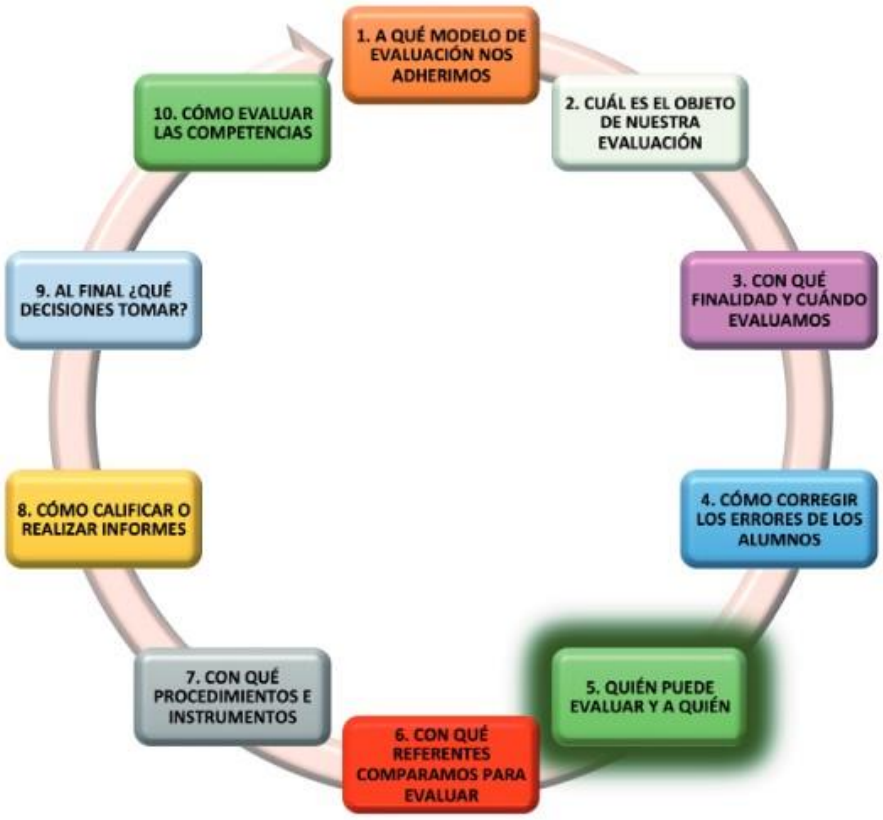
C. LA INTEGRACIÓN DE LA NUEVA SOLUCIÓN MOTRIZ

La administración de la información recibida en la ejecución es considerada como una de las variables más importantes dentro del aprendizaje de las habilidades. La información que recibe el alumno sobre su ejecución va a incidir en el aprendizaje, pudiendo realizarse, durante la fase de ejecución, a la finalización del movimiento, o bien combinando las dos anteriores.

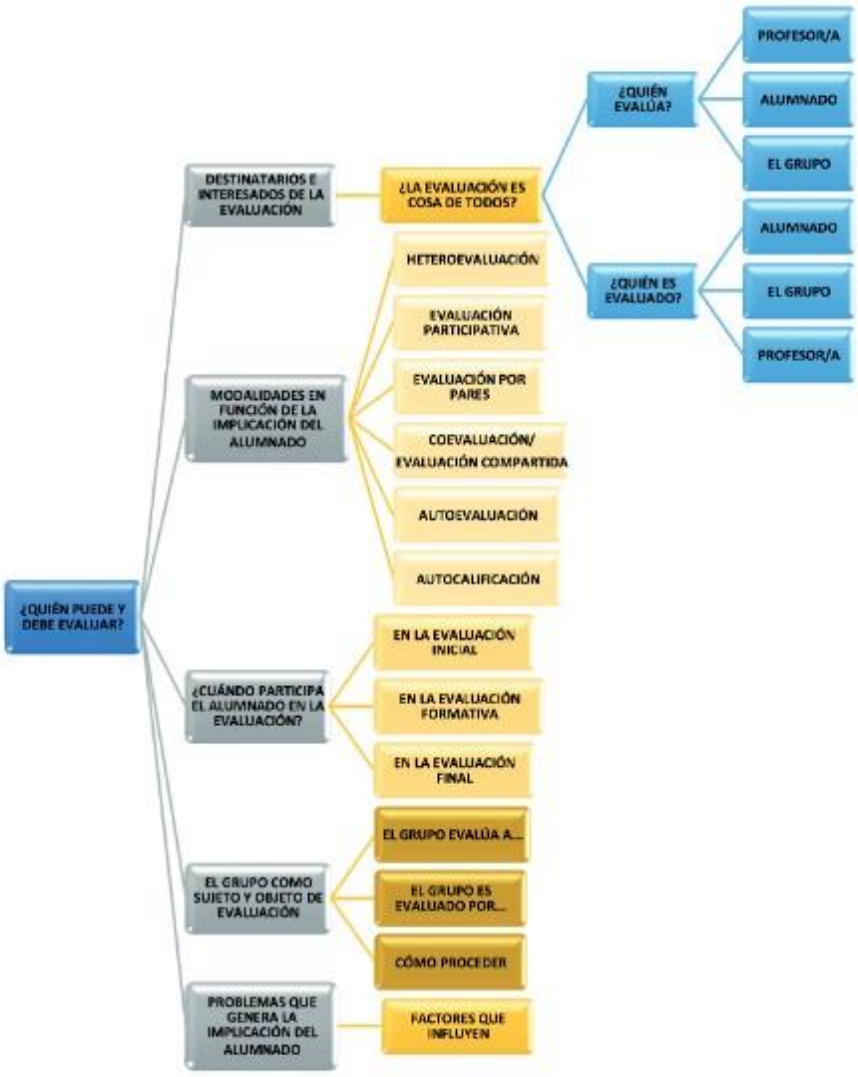
PASO 5. ¿QUIÉN PUEDE EVALUAR Y A QUIÉN SE PUEDE EVALUAR? DESTINATARIOS E INTERESADOS

«Es mucho más difícil juzgarse a sí mismo que juzgar a los demás. Si logras juzgarte bien a ti mismo eres un verdadero sabio»

Antoine de Saint-Exupéry. El Principito



Esquema conceptual



Introducción

Como estás comprobando, estimado lector, en la evaluación todo está interrelacionado. Aunque yo te haya presentado un itinerario paso a paso para facilitar la comprensión de ese complejo mundo denominado evaluación, lo cierto es que no hay ningún eslabón que no tenga que ver con todos los anteriores y todos los posteriores. De preguntas usuales cómo ¿para qué evaluar? nos deslizamos, casi sin querer, a nuevos interrogantes tales como ¿quién puede evaluar y a quién? y constatamos que no se le puede dar respuesta sin tener en cuenta lo analizado con anterioridad y sin tener en cuenta factores posteriores. Pero vamos a estudiarlo con la suficiente cautela.

La incorporación del alumnado en el proceso evaluador ha sido motivo de múltiples discusiones y controversias. En la evaluación tradicional la intervención del alumnado en su propia evaluación estaba normalmente descartada. Todavía hoy sigue siendo así. En un modelo técnico de «evaluación-calificación-sanción» donde la credibilidad y la autoridad eran y son exigencias requeridas, parecía impensable especular con implicar al alumnado en su propia evaluación. Supuestamente, la evaluación

exige rigor y debe responder a condiciones iguales para todos y, en consecuencia, reclama un contexto de interpretación normativo, es decir, de comparación entre los alumnos. Pero eso es teóricamente ¿Debe ser así en nuestro tiempo?

Hablar de **participación** es hablar de **democracia** y **transparencia**. Educar a las generaciones más jóvenes para vivir en democracia es una tarea irrenunciable del sistema educativo. Y el mejor modo de educar para la democracia es educar «en democracia» y «con transparencia», es decir, permitiendo al alumnado participar y responsabilizarse de su evaluación.

En un marco de evaluación educativa formativa y de regulación, es decir, pensando en facilitar el progreso de los aprendizajes y no sólo la calificación, la implicación del alumnado no sólo es posible sino indispensable. La implicación del alumnado favorece el desarrollo de sus aspectos madurativos y de emancipación a la vez que fomenta su capacidad crítica. Hacer participar al alumnado en la evaluación de sus propios aprendizajes parece no solo viable sino deseable tanto desde el punto de vista educativo como socio-afectivo.

Pero además del alumnado, como entidad individual, surge un nuevo agente como posible sujeto y objeto activo del proceso evaluador: el **grupo**. La figura del grupo como sujeto colectivo y objeto de evaluación había quedado tradicionalmente despreciada. Sin embargo, el grupo puede ser un componente nada desdeñable en el proceso evaluador, tanto por lo que puede suponer de intervención en el proceso de evaluador como por la fuente de información que puede proporcionar.

Habilidad docente a conseguir en este capítulo

Determinar y propiciar la implicación y participación del alumnado, profesorado y del grupo en las diversas funciones y momentos de la evaluación.

Objetivos

Al finalizar este capítulo el lector estará en condiciones de:

1. Diseñar la evaluación como un proceso dinámico y abierto en el que todos los implicados pueden y deben *participar*.
2. Distinguir y utilizar debidamente las diversas *modalidades* de evaluación en función de *quién* es el responsable de efectuarla.
3. *Integrar* adecuadamente al alumnado en los distintos *momentos* del proceso evaluador.
4. Aplicar en las situaciones de enseñanza y en las metodologías utilizadas la *integración* del alumnado para promover su *autonomía* como agente *responsable* de la evaluación.
5. Integrar al *grupo* como objeto y sujeto responsable de la evaluación.

Preguntas frecuentes

- ¿Quién tiene el derecho a evaluar? ¿Se debe distribuir el poder de evaluar según los vínculos jerárquicos de los miembros de una comunidad? ¿Se le reconoce a todos los implicados el mismo poder de decisión?
- Evaluador y evaluados ¿pueden compartir la posibilidad de determinar criterios, clasificar y tomar decisiones? ¿Deben tener acceso a la misma información?
- ¿Es bueno y útil que siempre exista transparencia y diálogo?
- ¿Se puede y se debe evaluar al grupo como contexto del aprendizaje del alumnado?
- ¿De qué manera se debe proceder cuando decidimos compartir la evaluación con los alumnos?

«En el aula todos evalúan y regulan, el profesorado y los compañeros, pero la evaluación más importante es la que realiza el propio alumno...». (Sanmartí, 2007, p. 67)

Veamos un caso

Evaluación entre pares. Retroalimentación con video

Miguel, nuestro profesor de educación física, está iniciando la unidad didáctica relativa al baloncesto en Secundaria. Está enseñando a sus alumnos el lanzamiento a canasta. Miguel, sabe que la retroalimentación de la ejecución de los alumnos y su forma de llevar a cabo las habilidades es muy importante; pero también lo es cómo transmitir lo que se ha observado a los alumnos. La forma de emitir esa información puede ser de tres tipos diferentes:

1. **Verbal**: es la forma más utilizada. Transmite el conocimiento de los resultados (CR) mediante la utilización de las palabras, creando el denominado discurso técnico.
2. **Gestual**: la información verbal suele ir siempre o casi siempre acompañada por gestos. Los cuales o pueden informar a un mas o valorar la acción ejecutada.
3. **Retroalimentación informativa** a través del **video.** Se utiliza como apoyo, para retener ciertos elementos de la acción, ya que el video ralentiza el movimiento, y permite fijar la atención por parte del alumno en elementos específicos. El video suele ir acompañado por palabras porque si no, no sirve, ya que el alumno por sí solo no es capaz de captar lo relevante del momento. Las ventajas que parece haber presentado este modelo, son tres:
   (1) captar **elementos destacados** de la ejecución y retenerlos;
   (2) la **inmediatez** de su utilización para favorecer una corrección y,
   (3) apoyar la información del profesor que suele tener un componente subjetivo, con referencia **objetiva**.

Miguel, nuestro profesor, se hace una inteligente pregunta: ¿Cuál es la influencia de la retroalimentación con video en la efectividad del lanzamiento de media distancia en situaciones aisladas?

Nuestro profesor se ha propuesto que el uso del teléfono móvil (o celular) de los alumnos no sea un problema de disciplina en clase (suele ser considerado de esta manera por muchos profesores), sino una herramienta a su favor. Por ello, se ha planteado la posibilidad de utilizar el video (que lleva incorporado el móvil) como una forma de evaluación entre pares. Les ha pedido a los alumnos que, por parejas, uno grabe al otro y observen y comenten la información que han conseguido. También les ha proporcionado una sencilla ficha en la que van a anotar los resultados conseguidos antes y después de cada grabación de video.

Nombre: **Tiro o lanzamiento a canasta**

	Al inicio	Al final
Lanzamientos. % de aciertos sobre 10 intentos.		
Agarre del balón.		
Posición inicial (codo, muñeca, brazo auxiliar).		
Movimiento de codo y muñeca en el lanzamiento.		
Posición final (codo, muñeca, brazo auxiliar).		

Continúa

Continúa

BAREMO:
1. Muy defectuosa (aglutina todos los errores).
1. Defectuosa (falla en algún aspecto importante del tren superior o inferior).
3. Buena (no hay grandes errores, pero no los realiza con corrección).
4. Muy bien (es bueno el tiro, sin errores, pero falla la selección).
5. Excelente (todo correcto, buena selección e, incluso, consigue canasta).

Desarrollo de contenidos

1. LA EVALUACIÓN ¿ES COSA DE TODOS? DE LA HETERONOMÍA A LA AUTONOMÍA

> ***«Más importante que hacer evaluación y que hacer una buena evaluación técnicamente bien articulada, bien construida, es saber a quién va a servirle esta evaluación»*** (Santos Guerra, 2001)

Santos Guerra (2001) y Álvarez Méndez (2006) se preguntan: ¿Al servicio de quién está la evaluación? Y, ¿quiénes son los destinatarios y los beneficiarios? o, ¿cuál es el uso que hacemos de ella profesorado y alumnado? Se preguntan también si esta evaluación al uso ¿mejora la enseñanza? o si ¿mejoran los alumnos en la forma de aprender? Estas preguntas, a nuestro entender, están directamente vinculadas a la respuesta que se dé a por qué y para qué evaluar.

Cuando se considera la evaluación como ajena a la participación de los actores en la construcción del conocimiento, y como una mirada puramente externa a él, se condiciona todo el currículo. Como suele suceder cotidianamente en la realidad educativa, el alumno pone en juego su papel de estudiante y hace y dice lo que el docente espera de él para ser bien calificado. Estas conductas forman parte del llamado currículum oculto, que permite a todos **sobrevivir** en la escuela.

Creemos que la evaluación tanto puede ser la piedra angular de toda buena práctica docente, como un inútil proceso si no se hace un buen uso de ella, ya que puede convertirse en pasaporte hacia la exclusión y segregación de nuestros jóvenes.

Los protagonistas de la evaluación pueden ser varios. Tradicionalmente, se suele centrar en el profesorado todas las responsabilidades de la evaluación. Sin embargo, combinar la acción de los diferentes agentes que intervienen en el acto educativo puede aumentar la eficacia como herramienta para la mejora de los aprendizajes y como desarrollo de la responsabilidad personal.

¿Con qué instrumentos? **¿Decididos por quién?** **¿En referencia a qué?**		**¿Quién puede o debe evaluar?**		
		¿El profesor/a?	**¿El grupo?**	**¿El alumno/a?**
¿Quién es evaluado?	**¿El profesor/a?**	¿?	¿?	¿?
	¿El grupo?	¿?	¿?	¿?
	¿El alumno/a?	¿?	¿?	¿?

Tabla 5.1. Determinar los agentes de la evaluación.

Compartir con el alumnado la evaluación requiere que el profesorado ceda el control a éste para que sea cada vez más autónomo, ya que, solo si el alumnado reflexiona sobre su proceso, se producirá un aprendizaje realmente significativo. Esto implica que el profesorado facilite y promueva una reflexión constante de los alumnos sobre cómo aprenden, cómo pueden aprender mejor, y evaluar su propio proceso.

Existen variadas razones pedagógicas que justifican la necesidad de potenciar la participación del alumnado en los procesos evaluativos. López (2007, 2009) y Barba Martín (2000) en diversos trabajos sobre el tema propone varios motivos. Veamos algunos de ellos:

- La **mejora del aprendizaje** y de los procesos educativos generados. La implicación y participación del alumnado en los procesos de aprendizaje suele ayudar a que se produzcan mejores aprendizajes. En parte porque la utilización cotidiana, continua y formativa de los propios instrumentos de evaluación facilita el que el alumnado tome conciencia y asuma los aspectos fundamentales de los contenidos de aprendizaje propuestos.
- El **análisis crítico** y la **autocrítica**. Una de las cuestiones básicas de una evaluación formativa es entender la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. Esto es, la evaluación debe ayudar a que tanto el alumnado como el profesorado tomen conciencia de los puntos fuertes y débiles de un trabajo, de una propuesta, de una práctica educativa.
- Su relación con el desarrollo de la **autonomía** del alumno, la formación de personas **responsables** y el desarrollo de una educación **democrática**. Avanzar hacia la formación de personas responsables y el desarrollo de una educación democrática requiere dar responsabilidad y favorecer la implicación del alumnado.
- Su adecuación a las **convicciones educativas** y los proyectos curriculares. Fomentar la participación del alumnado en los procesos de evaluación es, sobre todo, una cuestión de coherencia con las convicciones educativas que se posean, los proyectos educativos que se desarrollan y los modelos y diseños curriculares que se pongan en práctica.
- El apoyo de la **legislación educativa**. En lo que respecta al marco legal, es importante tener en cuenta que, las diferentes leyes educativas han venido proponiendo y defendiendo el desarrollo y utilización de procesos de autoevaluación y coevaluación del alumnado.

Una de las pretensiones del enfoque actual educativo, que incide de forma directa en la evaluación, es que los alumnos y alumnas sean capaces de **autogestionarse**, es decir «desempeñarse autónomamente», sin necesidad de depender de los profesores; ha sido una invariable en los tratados educativos de los últimos tiempos. Así, recientemente, ha aflorado una mayor sensibilidad hacia la enseñanza de la **emancipación** de los alumnos, debido a su insistencia en los nuevos paradigmas educativos. Es verdad, y estamos de acuerdo, la forma superior de gestión es «gestionarse a sí mismo», no hay duda alguna. Se trata de cuidar más los aspectos formativos, capacitar a los alumnos para aprender por sí mismos, y adecuar los planes y programas a situaciones significativas capaces de asegurar el progreso individual y de grupo (Blázquez, 2013).

Actualmente, en educación física, «*ofrecer a los alumnos los conocimientos y saberes necesarios para la autogestión de su propia vida física a lo largo de su existencia*» (Blázquez, 2001, p. 83), constituye uno de los propósitos fundamentales del área. Si a esto añadimos la sensibilidad creciente por incorporar la actividad física como un hábito imprescindible para una salud perdurable, la cuestión toma aún mayor importancia.

Bajo esta perspectiva, la evaluación adquiere un nuevo sentido y una dimensión superior a la mera recogida de datos, pero a la vez aparece como pieza clave imprescindible para que el profesorado preste al alumnado la ayuda que necesite y, en consecuencia, pueda valorar las transformaciones que vaya experimentando.

2. ¿CÓMO INCORPORAMOS AL ALUMNADO EN EL PROCESO EVALUADOR?

La enseñanza de la educación física es un proceso cuyo aprendizaje requiere de una evaluación-regulación en todas sus fases con finalidades formadoras, en la que alumnos y profesores puedan participar conjuntamente. Con la aspiración de enseñar a nuestros alumnos a ser más autónomos en la corrección de sus habilidades (autorregulación), identificar los aspectos que desarrollan bien y los que deben mejorar, así como aprender a autogestionar su propia actividad física, creo firmemente en una línea que fomente la capacidad de emancipación y, en consecuencia me adhiero a aquellas maneras en las que se puede incidir especialmente en fomentar la participación del alumnado en el proceso evaluador (Blázquez, 1994).

Según la importancia que se le quiera dar —importancia que no es ajena a las concepciones psicopedagógicas del aprendizaje— el papel del alumnado en la evaluación puede ser graduado en base a su nivel de implicación: desde la exclusión total, hasta llegar a propuestas de máxima participación, pasando por grados intermedios de colaboración. El grado de compromiso personal del alumnado corresponde así a otra variante importante de las modalidades de apropiación de la evaluación.

En este sentido, y siguiendo a Allal, 1984, quién propone seis grados de implicación y de apropiación de responsabilidades de forma creciente por parte de los alumnos, y a López Pastor quién plantea también cuatro posibilidades de intervención del alumnado (López Pastor, 2004, p. 266): (1) heteroevaluación; (2) coevaluación; (3) evaluación compartida; y (4) autocalificación; y estando ambas versiones muy próximas, me atrevo a sintetizarlas en una sola tal y como sigue:

Heteroevaluación	Evaluación participativa	Evaluación entre pares	Coevaluación/Evaluación compartida	Autoevaluación/ Autocalificación
Mínima implicación del alumnado.	←		→	Máxima implicación del alumnado.
Máxima intervención del profesorado.	←		→	Mínima intervención del profesorado.

Tabla 5.2. Diversos grados de participación e implicación del alumnado en la evaluación.

2.1. Heteroevaluación

¿Qué es la heteroevaluación? Es la evaluación realizada por una persona acerca de otra. Generalmente el profesorado sobre sus alumnos. En este nivel el profesor asume la responsabilidad de concebir y de

organizar todos los pasos de la evaluación, y prepara todo el material necesario (instrumentos de evaluación, medios didácticos, etc.). No comparte nada con sus alumnos. Asegura la aplicación de los procedimientos de evaluación y animación de las actividades de adaptación pedagógica. Este primer grado se caracteriza también por el carácter informal e implícito de la mayoría de las acciones de evaluación formativa. Éstas son integradas en la estrategia de enseñanza sin que su función evaluadora y reguladora sea directamente explicitada a los alumnos.

¿Qué potencia la heteroevaluación? El propósito de la heteroevaluación es proporcionar un **conocimiento de resultados** al docente, con la intención de adaptar su acción de enseñanza, de animación y de intervención sin compartir sistemáticamente con los alumnos las apreciaciones formuladas a la vista de sus trabajos o las interpretaciones de las dificultades constatadas al observar sus resultados. El profesor evalúa para ajustar la acción didáctica.

Este enfoque está justificado en los primeros años escolares (niños de cuatro a seis años). El niño pequeño no tiene consolidado un estadio de desarrollo intelectual, social y afectivo que le permita comprender la significación de todas las acciones de evaluación formativa puestas en juego por el profesor. Asimismo, para los alumnos que encuentran dificultades importantes al inicio de su escolaridad —sea en relación a los aprendizajes escolares básicos, sea en cuanto a la integración social en la vida escolar—, la explicación de los modos de evaluación formativa, de las conclusiones que el docente extrae y de las adaptaciones que se desprenden podrían provocar efectos negativos en la motivación y en su autoimagen en tanto que escolar (Allal, 1984).

2.2. Evaluación participativa

En este tipo de evaluación, el profesorado continúa, como en el caso de la heteroevaluación, tomando a su cargo las tareas de concepción y de organización de las actividades de evaluación, así como la preparación del material. Permanece desempeñando un papel central en la aplicación y la animación de estas acciones. Pero, en diferencia con la heteroevaluación, las finalidades y las consecuencias de estas acciones son explícitamente compartidas con el alumnado.

Los procedimientos y los instrumentos de evaluación se conciben para proporcionar un **conocimiento de resultados**, no solamente al docente, sino también al alumnado, quien puede así situar sus progresos frente a los objetivos y saber en qué sentido debe orientar o reorientar sus esfuerzos.

En este nivel, el docente comienza igualmente a incentivar una participación más activa de los alumnos, bien a través de la aplicación de instrumentos de evaluación (por ejemplo: utilización de material de autocorrección o de planillas de autoevaluación), bien mediante la adaptación de actividades pedagógicas (por ejemplo: realización de trabajos individuales o de grupo sin la supervisión directa del profesor). En el caso de evaluaciones puntuales basadas en instrumentos de control o de escalas de producción de los alumnos, el profesorado explica los criterios utilizados en la interpretación de los resultados y los principios seguidos en la adaptación de actividades de enseñanza–aprendizaje.

2.3. Evaluación mutua o entre pares («peer-assessment»)

La expresión **coevaluación** hace alusión a la evaluación que llevan a cabo varias personas de manera conjunta respecto a un mismo objeto de evaluación. Pueden entonces, considerarse dos perspectivas. Por una parte, la que involucra al profesor y al alumno, dando lugar así a la denominada evaluación **compartida**; y por otra, la que concierne a los alumnos entre sí, la denominada evaluación **mutua** o **entre pares**.

Por **evaluación entre pares** se debe entender la capacidad y disposición de evaluar a otro compañero del grupo y de ser evaluado por éste (Blázquez, 1990, p.57). Por ello, deben ser alumnos con ciertos criterios y determinado nivel de conocimientos para que se expongan al juicio por parte de iguales, esto es, alumnos con un mismo nivel. Esta valoración puede suponer desde la simple asignación de ca-

lificaciones hasta la emisión de juicios y comentarios que proporcionan una retroalimentación cualitativa al sujeto. Por ello, esta implicación del alumnado en los procesos de evaluación adquiere su máxima eficacia en la enseñanza Secundaria.

Este modo de evaluación permite una retroalimentación inmediata ya que, cada alumno, al tener que evaluar a un compañero, debe tener muy claro cuáles son los criterios de evaluación, fortaleciendo qué es lo que se espera de sí mismo. Depositar la mirada sobre las tareas realizadas por nuestro par (compañero), además de una actividad muy motivadora de la que pocos alumnos se evaden (Gessa Perera, 2011), ayuda a los aprendices a detectar mejor sus propias dificultades e incoherencias (Sanmartí 2007, p.70-71).

La evaluación entre pares no parte necesariamente de un acuerdo sobre los criterios de evaluación (aunque puede darse en ocasiones, previamente a la actividad de evaluación) sino que suele adoptar la forma de escalas de calificación en las que se sitúa, mediante puntuación, la realización del compañero asignado (Sluijsmans, Dochy, & Moerkerke, 1999).

En el caso de la utilización de procedimientos de observación, basta que el profesor tenga bien estructuradas las planillas y que sean de fácil interpretación. Imaginemos la evaluación de un deporte de equipo en situación real o de juego. Si tuviéramos que observar a cada jugador y situarlo con respecto a las categorías establecidas, la tarea sería casi imposible. En cambio, cediendo esta responsabilidad al alumno, que debe observar a su compañero, podemos, no sólo obtener una economía excelente, sino que, probablemente, hayamos logrado implicar de pleno al alumno en la acción docente (Blázquez, 2010).

¿Qué potencia la evaluación por pares? La función formativa de la evaluación por pares ha sido destacada por Topping (1998), para quien la retroalimentación proporcionada por el compañero es de mayor volumen y más inmediata que la ofrecida por el profesor.

La práctica de la evaluación por pares conlleva el desarrollo de destrezas y habilidades útiles para el desarrollo personal de los sujetos, incluyendo la capacidad de análisis crítico, la capacidad de escuchar y responder con argumentos, el contraste de ideas, la responsabilidad o el respeto a los otros. Una ventaja más, atribuida a esta práctica, es la posibilidad de que los estudiantes se sientan motivados a la hora de realizar su tarea, con la pretensión de causar una buena impresión a sus compañeros (Gil Flores & Padilla Carmona, 2009).

Los alumnos encuentran estos beneficios inmediatos a la realización de actividades de evaluación entre iguales (Fenwick & Parsons, 1999):

- aprenden habilidades para observar de forma crítica y apreciativa las actuaciones propias y las de los demás.
- se hacen más conscientes de los prejuicios implícitos que poseen.
- desarrollan habilidades al emitir juicios ajustados a unos criterios establecidos más que a juicios personales.
- abren la mente a una gran variedad de puntos de vista a la hora de emitir juicios.
- se vuelven conscientes de la complejidad latente en la elaboración de criterios para juzgar el trabajo o las ideas de los demás.
- aprenden a expresar sus opiniones críticas de manera no ofensiva.
- comprenden que emitir juicios de valor sobre el trabajo ajeno no es una experiencia negativa y adquieren el hábito de elaborar críticas constructivas.
- se acostumbran a aceptar la retroalimentación proporcionada por los demás, sin considerarla un ataque personal.

En los casos en que el alumnado debe evaluar el trabajo de un grupo en el que se encuentra implicado, se produce una mezcla entre autoevaluación y evaluación entre iguales.

2.4. Coevaluación («co-assessment») o evaluación compartida

La **coevaluación**, en su sentido más puro, implica un verdadero trabajo de colaboración entre profesores y estudiantes, que a través de la negociación llegan a establecer criterios y estándares de evaluación, y supone un enriquecimiento mutuo al incrementar el conocimiento sobre el objeto evaluado, en este caso el aprendizaje. En este sentido, es sinónimo de evaluación **compartida** o evaluación cooperativa (Sluijsmans et al., 1999).

Barba Martín (2000), define la **evaluación compartida** como los procesos de diálogo que mantiene el profesorado con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de diálogos pueden ser individuales o grupales.

Así, la coevaluación, entendida como evaluación compartida, permite eliminar los defectos de la subjetividad o inexperiencia del estudiante al autoevaluarse, o los posibles aspectos negativos observados en las prácticas de **evaluación por pares**, en las que podría darse una sobrevaloración en razón de relaciones de amistad, o la adjudicación de las mejores valoraciones por quienes actúan en el grupo como líderes informales, o el parasitismo de algunos miembros del grupo que se benefician del trabajo de los otros (Gil , Padilla, 2009).

2.4.1. Qué es la coevaluación o evaluación compartida

López Pastor ha realizado numerosas investigaciones y publicaciones sobre este tema de forma exhaustiva (López Pastor, 2004, 2006, 2007, 2009; 2011), por lo que resultan imprescindibles documentos de consulta.

Para Sanmartí, coevaluación o corregulación es la contribución del alumnado, junto con la evaluación que realiza el profesorado, al proceso de autoevaluación o autorregulación propuesto en primer lugar, verdadero motor del aprendizaje significativo. De este modo, entiende la evaluación como un proceso a tres bandas en el que interactúan los vértices del triángulo formado por el profesor, el alumno y los demás compañeros (Sanmartí & Sardà, 2007).

Parrilla de coevaluación

EDUCACIÓN FÍSICA. Baloncesto II
Alumno/a:
Corrector:

Criterios de corrección	Puntuación	Observaciones de quién corrige	Observaciones del alumno/a	Revisión del profesor/a
Bota sin mirar el balón.	0 2 4 8 10			
Realiza cambios de manos a cualquier altura de forma controlada.	0 2 4 8 10			
Desplazamiento con bote a diferentes velocidades.	0 2 4 8 10			
Realiza pases colocando los brazos correctamente al finalizar la acción.	0 2 4 8 10			
Realiza pases poniendo pierna adelante o atrás dependiendo si es envío o recepción.	0 2 4 8 10			

Continúa

Continúa

Criterios de corrección	Puntuación	Observaciones de quién corrige	Observaciones del alumno/a	Revisión del profesor/a
Buena mecánica en el lanzamiento a canasta. Las manos quedan en la posición adecuada.	0 2 4 8 10			
...	0 2 4 8 10			

Tabla 5.3. Ejemplo de parrilla de coevaluación.

En la coevaluación el profesorado prevé la orientación general de las acciones de evaluación formativa y prepara la mayor parte del material que será utilizado. Explica a los alumnos los objetivos de la evaluación y proporciona propuestas. Los pasos previstos son discutidos con los alumnos y pueden modificarse o completarse en función de sus sugerencias y críticas. Además, el material es, en ocasiones, elaborado por los alumnos o hecho con su colaboración activa (por ejemplo: preparación de una lista de control o escala de apreciación a partir de ítems–pruebas propuestas por los alumnos). En este nivel, los alumnos asumen una parte de responsabilidad importante en la aplicación de procedimientos de evaluación. Basándose en las propuestas del profesor, asumen la planificación, la gestión y la adaptación de las actividades de aprendizaje efectuadas durante periodos libres. El alumno decide las modalidades de evaluación más útiles. Los alumnos realizan la valoración.

Aunque el estudiante no es el responsable final de la calificación, sí que participa en la definición de los objetivos de aprendizaje (que parten de sus propias necesidades y preferencias, dotándose así de significatividad) y en la determinación de los criterios de evaluación (consensuados con el profesorado de la materia).

2.4.2. Qué potencia la evaluación compartida

La evaluación compartida conlleva:

- Escuchar a todas las partes con el fin de mejorar la objetividad.
- Centrarse en la triangulación (verificación) y confirmar la información.
- Garantizar la transparencia del proceso.
- Informar a todos los alumnos en el momento de planificar la evaluación y comunicar los objetivos y resultados.
- Garantizar que las conclusiones y recomendaciones de la evaluación tendrán un impacto visible sobre la enseñanza. Si no es así, se corre el riesgo de que los alumnos se sientan traicionados.

La participación en la evaluación es mucho menos significativa si los alumnos no han colaborado en las fases de diseño e implementación.

2.5. Autoevaluación

La autoevaluación surge en aquellas concepciones del aprendizaje que lo consideran como un **proceso interno** de la persona, por lo tanto, no siempre objetivable, por lo cual el único que sabe si lo está realizando o no y en qué medida es el alumno (Tardif, 1997).

2.5.1. Autorregulación y aprendizaje

La capacidad para aprender está íntimamente relacionada con la capacidad para autorregular el aprendizaje. Desde que nacemos, las personas vamos construyendo nuestro propio estilo de aprender y lo vamos mejorando con el tiempo (Sanmartí, 2007, p. 54).

Los alumnos que aprenden son, fundamentalmente, aquellos que se plantean cuestiones y reflexiones relacionadas con los objetivos de la tarea; con la anticipación y planificación de la acción, y con los criterios de evaluación. Las personas que mejor aprenden se caracterizan por la capacidad de planificar su actividad en función de un objetivo de aprendizaje (Sanmartí, 2007, p. 55).

2.5.2. ¿Qué es la autoevaluación?

Tal como lo indica su nombre es la técnica de evaluarse a sí mismo, y es un proceso reflexivo sobre la marcha del proceso enseñanza-aprendizaje que debe hacer tanto el alumno como el docente, para encaminarlo, corregirlo, reforzarlo, adaptarlo, todo en vistas a mejorar su calidad (Leselbaum, 1982).

En el caso de los alumnos, se parte de la idea que ellos pueden hacerse cargo de la transformación progresiva de sus representaciones y de sus procesos. Supone la reflexión por parte del alumnado sobre las experiencias propias de aprendizaje, buscando entender qué se ha aprendido y qué objetivos se han alcanzado. Desarrollar en el alumno una verdadera competencia autoevaluativa, al servicio de un aprendizaje significativo, requiere arriesgarse a permitir que el alumno tome sus propias decisiones.

La participación de los alumnos en su evaluación de las tareas motrices modifica la distribución habitual de roles entre profesor y alumnos. El alumno debe modificar su actitud pasiva y receptiva por una actitud activa y comprometida. Surge, de esta manera, la importancia de la metacognición[23] y los procesamientos del pensamiento. Sin embargo, los alumnos no aprenden a autoevaluarse por sí solos, de ahí el papel que el profesorado debe jugar, proporcionando explicación y elementos acerca de los objetivos y de los criterios de evaluación.

En este tipo de evaluación el profesor explica a los alumnos los objetivos de la evaluación y les proporciona ejemplos de posibles propuestas. Del mismo modo, el alumnado debe reconocer e identificar los criterios de evaluación como parte importante de la construcción de su propio aprendizaje (Sanmartí, 2007).

A continuación, es el alumnado quien debe concebir y organizar las actividades que le parecen más útiles. El profesorado interviene como animador para ayudar al alumnado a precisar sus intenciones, pero evita imponer sus propias ideas acerca de lo que él hubiera hecho. Los alumnos tienen en cuenta igualmente las tareas de planificación y de realización de las acciones elegidas. El docente asume entonces el papel de persona–recurso a la que los alumnos acuden cuando necesitan su ayuda para construir o recoger material o cuando desean su participación activa en las actividades previstas.

A menudo, vemos que existe una cierta confusión entre el término **autoevaluación** y **autosatisfacción**. Se proponen a veces instrumentos en los que se pregunta al alumnado sobre la satisfacción del trabajo cumplido y sobre la complacencia de haberlo realizado. Si bien la satisfacción puede representar un índice interesante de la actividad realizada, no puede nunca ser asimilada a autoevalución, que se caracteriza por un juicio acerca de un propósito marcado para tomar decisiones adecuadas.

---

23 Considerado el pionero en el ámbito de la metacognición, Flavell (1977) propone la siguiente definición: «*La metacognición se refiere al conocimiento que se posee de sus propios procesos cognitivos, de sus productos y de todo lo que lo envuelve, por ejemplo, las propiedades pertinentes para el aprendizaje de información o de datos...la metacognición se refiere entre otras cosas, a la evaluación activa, la regulación y la organización de estos procesos en función de los objetos cognitivos o de los datos sobre los que se apoyan, habitualmente para servir a un fin o a un objetivo concreto*»

EXPRESIÓN CORPORAL. FICHA DE AUTOEVALUACIÓN Alumno: Curso: Evaluación: Fecha:			
Durante la clase:	**Frecuente-mente**	**A veces**	**Nunca**
¿Estoy atento a las explicaciones del profesor?			
¿Me pongo rápidamente a realizar las tareas indicadas?			
¿El profesor me llama la atención a menudo?			
¿Soy puntual?			
	Nada	**Poco**	**Mucho**
¿Soy capaz de repetir con facilidad una sucesión encadenada de movimientos aprendidos a partir de un estímulo musical?			
A partir de una música determinada ¿sé de que baile (o ritmo) se trata y me adapto a la cadencia?			
¿Soy capaz de improvisar creativamente con mi cuerpo de forma armónica?			
¿He mejorado o aprendido nuevos bailes durante el período que hemos realizado Expresión Corporal?			
¿Ha aumentado mi interés por la Expresión Corporal?			
Lo más útil que he aprendido a conseguir ha sido:			
No he sido capaz de conseguir:			
Evalúa del 0 al 5 tu participación en clase, tu comportamiento, si has aprendido algo, tu colaboración en el grupo y la colaboración de tus compañeros en el grupo.			

Tabla 5.4. Ficha de autoevaluación.

2.5.3. ¿Qué potencia la autoevaluación?

¿Existen, entonces, razones pedagógicas que justifiquen la necesidad de potenciar la participación del alumnado en los procesos evaluativos? La autoevaluación se desarrolla gracias a una acción impulsada por el profesor que concede al alumno un margen suficiente de libertad para que este pueda realizar una crítica sobre sí mismo. Ahora bien, promover una concepción de procedimientos autoevaluativos es aceptar una progresiva desaparición de las formas clásicas de heteroevaluación.

Allal (1988) nos muestra, como resultado de sus investigaciones, que más del 70% de los alumnos declaran que la autoevaluación les permitió guiar su rendimiento y controlar la coherencia entre los diversos momentos de su trabajo; que el 80% afirman que esto les ayudó a concretar y comprender mejor el aprendizaje; y que el 43 % han encontrado en los instrumentos de autoevaluación pautas para preparar un nuevo proyecto y ajustarse de forma más eficiente a las exigencias de las asignaturas.

La autoevaluación es una de las experiencias de aprendizaje más importantes de la escuela en el siglo XXI. Los alumnos son capaces de dirigir su propio aprendizaje si se le anima a ello con cuestionarios o con diarios reflexivos y otras herramientas como el porfolio. La reflexión sobre el propio aprendizaje y su representación son un ejercicio de responsabilidad y creatividad que puede estimularse con

preguntas cortas, cuestionarios o textos, pero también por medio de representaciones artísticas, dibujos, redacciones, vídeos, grabaciones, collages...

2.5.4. Confusión al vincular autonomía con autoevaluación

En numerosos trabajos pedagógicos se utiliza prácticamente como sinónimo conceptos tales como autoevaluación, autonomía, autogestión, autoregulación, etc. De hecho, en esos mismos textos, suele aparecer como necesaria una cierta intencionalidad o una enseñanza concreta para el desarrollo de la autonomía.

Tambien se aduce que la autoevaluación conlleva la consecución de autonomía en el alumnado como si de dos cosas enlazadas se tratara. Ante ello nos preguntamos varias cosas: ¿Se aprende de una manera intencionada y específica a ser autónomo? Cuándo introducimos la autoevaluación ¿estamos favoreciendo ese supuesto aprendizaje de autonomía? Ciertamente son vías adecuadas para desarrollar estos aspectos, pero no son garantía de su consecución.

Yo creo que hay que reflexionar sobre estas cuestiones para poder seguir profundizando en este apasionante tema. En el cuadro siguiente muestro algunas precipitadas igualdades que se utilizan demasiado habitualmente en el mundo pedagógico como equivalentes y que no siempre son ciertas al menos de forma automática.

Aprendizaje autónomo ≠ Autonomía
Autoevaluación ≠ Autoregulación
Métodos pedagógicos que favorecen la emancipación ≠ Sujetos capaces de ser autónomos

2.5.5. Cómo evitar que los alumnos se asignen siempre la calificación más alta al autoevaluarse

Para que la autoevaluación se lleve a cabo con la rigurosidad que requiere, es necesario establecer con claridad los **criterios de evaluación** que se aplicarán. Debe explicarse cada uno de ellos para que los alumnos puedan aplicarlos y, posteriormente, argumentar la calificación que se asignaron. Es recomendable que antes de desarrollar una autoevaluación, el docente dé un ejemplo de cómo aplicar los criterios de evaluación a un producto o actividad similar. De esta manera, aun cuando los alumnos se asignen una calificación que no corresponda con base en los criterios de evaluación, se les puede pedir que hagan las correcciones necesarias.

Que, en la autoevaluación, los alumnos dispongan o no de los **criterios de evaluación** constituye un aspecto clave. Estos criterios son las directrices específicas bajo las que se evaluará el trabajo tanto por parte del profesor como del alumno (Goodrich, 1996). Los criterios pueden establecerse de tres formas: (1) de forma externa, situación en la que es el profesor (o el currículo) quien los establece; (2) de forma mixta, situación en la que el profesor los propone, discute y negocia con los alumnos, que los aceptan como propios tras la negociación; (3) pueden establecerse internamente por el propio alumno, cuando reflexiona sobre las características que debe tener su trabajo y establece qué debe conseguir y cómo (Panadero Calderón & Alonso Tapia, 2013). El grado de autonomía de estas tres formas de establecer los criterios es diferente: cuanto mayor es la sensación de autonomía en la elección de los criterios, mayor motivación habrá por alcanzarlos (Deci & Ryan, 1985).

La importancia de estos criterios para una correcta autoevaluación es crucial pues, haciéndose explícitos, los alumnos están más seguros de lo que deben hacer y cómo evaluar si lo están haciendo correctamente o no, mejorando el aprendizaje. De hecho, en el listado de condiciones que fomentan la autoevaluación, realizado por Goodrich, se puede leer, entre otra serie de acciones: «*Tener acceso a los criterios en los que se basa la evaluación*» (Goodrich, 1996).

Autoevaluación			
Educación física: Proyecto «Un circo para mi barrio». **Alumno/a:** **Fecha:**			
¿Con qué aportaciones específicas contribuí al proyecto? ¿Qué fue lo más interesante que hice en este proyecto? ¿A qué problemas nos enfrentamos y cómo ayudé a solucionarlos? ¿Qué aprendí de este proyecto y en qué puedo aplicar lo que aprendí a la vida diaria?			
Cuestionamientos	**Rara vez**	**Algunas veces**	**Por lo general**
Mis ideas contribuyeron al trabajo de clase.			
Estimulé positivamente a otros a que trabajaran.			
Ayudé a dirigir el trabajo de mi grupo.			
Di sugerencias para resolver problemas.			
Me comprometí con el papel que fui asignado.			
Seguí las indicaciones dadas por otros.			
Me arriesgue explorando algo que no conocía.			

Tabla 5.5. Ejemplo de ficha de autoevaluación.

3. EL GRUPO COMO SUJETO Y OBJETO DE EVALUACIÓN

3.1. La influencia del grupo

El grupo influye sobre sus componentes, ya que las personas somos seres sociales que construimos nuestras pautas de conducta influidos por los valores, las creencias, los hábitos, etc. de aquellos

grupos que constituyen referentes para nosotros. El grupo cumple con una función educativa respecto de sus componentes. El grupo presiona a sus miembros, lo cual comporta que:

- Las conductas y las creencias de los alumnos estén condicionadas por los pequeños grupos.
- El clima del grupo influya en la formación de las personalidades de sus componentes.
- Las creencias del grupo ayuden a crear estereotipos y prejuicios en sus componentes.
- Sea muy difícil el cambio en las actitudes de un alumno si este cambio implica actitudes contrapuestas a los valores o normas predominantes en el grupo.

El conocimiento del grupo permitirá al profesorado llevar a término intervenciones más adecuadas y, con ello, ayudará a mejorar la dinámica grupal. También debe prestarse atención relevante a los subgrupos que se dan en el interior del gran grupo.

Es por ello, que evaluar la dinámica del grupo, puede ser una de las tareas a las que el profesorado de educación física preste la debida atención (Giné & Parcerisa, 2000).

3.2. Dinámica y progreso del grupo

Desde el mismo momento en que en nuestras clases trabajamos con actividades por grupos (más o menos numerosos), los procesos de autoevaluación y coevaluación también pueden ser grupales atendiendo a criterios de evaluación o indicadores establecidos por consenso o determinados por el profesor (Pellicer & Ortega, 2009, p.21).

Evaluar a un grupo consiste en determinar cuántos aspectos positivos y negativos hayan ocurrido en ese grupo. Al hablar de la evaluación grupal nos estamos refiriendo al estudio de dos cuestiones básicas para un grupo:

1. El proceso grupal que concierne a su funcionamiento y las relaciones en el interior.
2. El nivel logrado en cuanto a los objetivos propuestos y el grado de avance respecto a las metas y los propósitos.

La evaluación permite y ayuda al grupo a mejorar permanentemente, tanto en lo que se refiere a su funcionamiento interno como a su eficacia. Evaluar al grupo y la forma en que está trabajando es el mejor procedimiento para introducir cambios necesarios. La evaluación se enfoca hacia tres puntos (Cardona & Wilkinson, 2006):

1. Qué ocurre u ocurrió (descripción de lo realizado por el grupo).
2. Por qué ocurrió (explicando situaciones concretas).
3. Cómo mejorar lo sucedido (análisis productivo de las acciones realizadas).

El estudio del grupo se ha de realizar en función de:

- Las personas que lo integran.
- La motivación y objetivos que pretende cada uno de sus miembros.
- Los conflictos internos que surgen en el grupo.
- Los conflictos externos que actúan sobre el grupo.

3.3. Instrumentos de evaluación del grupo

Existen diversos escenarios para establecer una vinculación evaluativa respecto al grupo:

1	2	3
▪ Alumno evalúa al grupo. ▪ Alumno evalúa a los componentes del grupo. ▪ Alumno se autoevalúa en relación a su propia intervención en el grupo. ▪ Profesor evalúa al grupo.	▪ Grupo evalúa al grupo. ▪ El grupo se autoevalúa.	▪ El grupo evalúa a cada componente en relación a su intervención en el grupo. ▪ Grupo evalúa al profesor.

Tabla 5.6. Escenarios posibles sobre evaluación del grupo.

En función del escenario que el profesor considere que debe ser motivo de análisis, existen variadas posibilidades de evaluación. Desde la utilización de sociogramas, hasta la observación del profesor o de los componentes del grupo.

Adjuntamos varios ejemplos de instrumentos que pueden ayudarnos a implicar al alumnado (autoevaluación y coevaluación) en la evaluación del grupo.

Rúbricas para evaluar el trabajo en equipo.

TRABAJO EN EQUIPO	**LO HAGO MUY BIEN**	**ESTOY APREN DIENDO**	**ME SALE REGULAR**
TODO EL MUNDO TRABAJA	TODO EL MUNDO TRABAJA POR IGUAL	ALGUN@S COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS NO TRABAJAN PARA CONSEGUIR TERMINAR LA TAREA	SOLO TRABAJAN UNA O DOS PERSONAS.
NOS ESCUCHAMOS	TODO EL MUNDO ESCUCHA A SUS COMPAÑER@S Y ACEPTAMOS LOS ACUERDOS TOMADOS POR MAYORÍA.	ALGUN@S NO ESCUCHAN Y NO QUIEREN ACEPTAR EL ACUERDO DE LA MAYORÍA.	NO NOS ESCUCHAMOS Y NO LLEGAMOS A UN ACUERDO.
NOS AYUDAMOS	TOD@S NOS AYUDAMOS PARA TRABAJAR.	ALGUN@S NO AYUDAN A LOS COMPAÑER@S.	NOS PELEAMOS Y NADIE AYUDA.
NOS DIVERTIMOS	NOS HEMOS DIVERTIDO MUCHO HACIENDO LA TAREA.	NO TODO EL MUNDO SE DIVIERTE IGUAL.	NOS HEMOS ABURRIDO .

Figura 5.1. Natividad Molina. Una escuela una ilusión.blogspot.com.es

Rubrica para evaluar Trabajo en Equipo:			**Co-Evaluación**			
El Participante:						
Área	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**	**-1**
Compromiso	• Asistió Puntualmente a todas las citas. • Llegó preparado con trabajo / material asignado.	• Asistió a todas las citas aunque con algunos minutos de retraso. • Llegó preparado con trabajo /material asignado.	• Faltó a alguna de las citas. • Mandó aviso previo de su ausencia. • Envió trabajo y o material en su ausencia.	• Llegó tarde en más de una ocasión. • No asistía preparado con materiales o trabajo previo.	• Faltó injustificadamente a alguna cita y no envió material o trabajo alguno asignado.	• Faltó a más de una cita justificadamente o no. • No mandó material alguno o lo mandó parcialmente
Responsabilidad	Durante las sesiones de trabajo: Hacía su parte diligentemente.	Durante las sesiones de trabajo distraía un poco el trabajo de los demás antes de ponerse a hacer su labor.	Bromeaba mucho y distraía al grupo aunque sí llevaba a cabo sus tareas.	Hacia lo mínimo indispensable y esperaba a que otros miembros le recordaran su función.	Aunque estaba en la sesión hacía trabajos sólo parcialmente.	Llegó a "pasarla bien." En las sesiones. Hizo materialmente nada o muy poco.
Contribución	Aportó información valiosa en la constitución del trabajo excediendo aún lo asignado.	Llevó a cabo la investigación asignada y la procesó de manera adecuada al proyecto.	"Hizo su parte" investigando aunque procesó muy poco la información obtenida.	Se limitó a copiar y pegar información de las fuentes requeridas.	Copio y pegó información de fuentes poco relevantes.	No hizo su parte o hizo muy poco.
Colaboración	Compartía y aceptaba puntos de vista, ideas y sugerencias.	No compartía alguna información importante. Le costaba escuchar aunque finalmente aceptaba sugerencias.	No aportaba ideas y se limitó a aceptar los puntos de vista de los demás.	Buscaba un tanto "imponer su voluntad." Después de algunas discusiones aceptaba sugerencias.	Finalmente hizo su parte aunque le costo algún pleito con algún miembro del equipo.	Decidió hacer su parte sólo.
Respeto	Su trato a los demás fue siempre amable y hasta cierto punto cariñoso.	Se condujo con respeto durante toda la tarea aunque un poco alejado.	Le costaba escuchar. Discutía constantemente.	Criticaba el trabajo de los demás aunque lo hizo con cautela.	Aunque llegaba tarde, o se equivocaba no ofrecía disculpa alguna.	Demeritó abiertamente el trabajo de algún miembro.

Tabla. 5.7. Ejemplos de rúbricas para evaluar al grupo.
Extraido de: http://slideplayer.es/slide/1099578/

3.3.1. Técnicas sociométricas

La Sociometría con sus tablas, sociogramas, etc., nos dirá de la estructura del grupo, de sus líderes, dependientes, rechazados, etc., de la evolución de esa estructura a través del tiempo y de los objetivos perseguidos, de los alumnos que cuentan con mayores simpatías para la realización de tal o cual cometido y de aquellos que están completamente aislados de los demás o rechazados, pero no nos informará nunca de los motivos y de la intensidad de las elecciones o rechazos que se dan dentro o fuera del grupo, ya que, por ejemplo, un alumno puede tener muy pocas elecciones y, sin embargo, ser profundamente querido por aquellos que lo eligen u odiado extremadamente por aquellos que le rechazan.

Finalidades en la escuela de las técnicas sociométricas:

a) Conocer socialmente a los alumnos:	▪ Viendo sus relaciones sociales. ▪ Estudiando su posición dentro del grupo. ▪ Analizando sus elecciones y repulsiones. ▪ Examinando el motivo profundo de las mismas. ▪ Observando su evolución social en los distintos cursos. ▪ Relacionando la posición sociométrica con la orientación de la personalidad.
b) Estructurar socialmente la clase:	▪ Permitiendo la agrupación de los alumnos entre sí. ▪ Facilitando la elección del profesor por parte de los alumnos. ▪ Estudiando la estructura de los grupos. ▪ Integrando a los rechazados y aislados del grupo. ▪ Descubriendo el verdadero líder y su influencia en el grupo.
c) Organizar actividades escolares:	▪ Creando grupos de juego, etc. ▪ Facilitando las reuniones y asociaciones con distintos fines. ▪ Aprovechando la polarización de los distintos grupos.
d) Realizar una terapia individual y de grupo.	▪ De acuerdo con la estructura social real de la clase. ▪ De acuerdo con la posición real del alumno dentro de esa estructura.

Tabla 5.8. Finalidades de las técnicas sociométricas.

En la utilización de la información obtenida no se ha de perder de vista que se está utilizando un instrumento, un método, una técnica. Y por ello, los resultados obtenidos necesitarán de una interpretación humana que la técnica o método es incapaz de proporcionar.

3.3.2. «Test» sociométrico

Entre las técnicas sociométricas de investigación el «test» sociométrico es, sin género de duda, la de más frecuente aplicación para el conocimiento de la estructura informal de la clase, pues presenta, además de la ventaja de su precisión, las de la simplicidad y rapidez de su empleo. El «test» sociométrico es un instrumento que permite determinar el grado en que los individuos son aceptados o rechazados en un grupo (en su situación sociométrica), descubrir las relaciones entre los individuos y revelar la estructura del grupo mismo. El procedimiento del «test» sociométrico, o simplemente sociograma, comprende los siguientes pasos:

1. Formulación de una pregunta a todos los miembros del grupo para que elijan a aquellos individuos que más desearían (y menos desearían) tener como compañeros en determinadas actividades específicas o situaciones particulares.
2. Elaboración o tabulación de las respuestas.
3. Confección del diagrama (o sociograma).
4. Análisis e interpretación del sociograma.

Una vez realizados todos estos pasos, el «test» sociométrico aplicado en una clase puede proporcionarnos una serie de conocimientos en torno a los alumnos.

En primer lugar, podemos obtener, al contar el número de veces que un alumno es elegido, el grado de aceptación por los demás miembros de la clase. Es decir, su status sociométrico. Ciertos alumnos serán elegidos con frecuencia y otros más raramente.

En segundo lugar, los resultados nos permitirán conocer quiénes son los compañeros de cada alumno. Podremos ver si tienen éstos muchos amigos diferentes o sólo algunos íntimos. Si los compañeros a los que tiene como amigos son aquellos que realmente prefiere.

En tercer lugar, nos revela la estructura espontánea del grupo. Si está compuesta de subgrupos o por el contrario se presenta bien integrada, estructurada. Puede ser que el «test» nos muestre una separación entre chicos y chicas o entre alumnos de diferente clase social. Nos permitirá apreciar también qué alumnos logran superar los obstáculos y se integran en el grupo; descubrir a los líderes y aislados, así como sus características y satélites que les acompañan.

En cuarto lugar, nos ayuda a averiguar, si aplicamos el «test» sociométrico en momentos diferentes, los distintos cambios que puedan haberse producido tanto en el status sociométrico individual como en las relaciones personales.

Pero además de proporcionarnos estas informaciones de base, los resultados del «test» sociométrico pueden ser utilizados de diversas maneras:

- Se puede comparar con ellos la estructura sociométrica de grupos diferentes: por ejemplo, una clase con otra o un grupo de alumnos con otro de diferente situación, la clase que no tiene un año con la del año anterior. Los resultados pueden ayudar a comprender por qué los grupos son tal vez tan diferentes de un año al otro.
- Se pueden observar las diferencias existentes entre una clase llevada de modo democrático y otra de régimen autoritario.

Los resultados pueden igualmente ser utilizados en múltiples investigaciones:

- Un profesor puede preguntarse si los alumnos que trabajan mejor en la clase son o no bien aceptados por sus compañeros; si los alumnos que el personal docente cree son los mejores adaptados son en realidad los más preferidos.
- También puede interesarse por el efecto producido con la llegada de nuevos alumnos a una clase o el abandono de otros mal adaptados.

Prácticamente, el uso principal del «test» sociométrico es ayudar al profesor a organizar auténticos grupos entre sus alumnos; las elecciones sociométricas pueden ser un precioso útil a tal efecto.

Otro aspecto práctico de este «test» reside en la ayuda que puede proporcionar al profesor en la orientación particular de un determinado alumno. Puede que en la clase exista un alumno al que nadie quiere o presta atención; tal vez un cambio oportuno de grupo (el «test» revela a aquellos compañeros más preferidos por este alumno) haga que éste se encuentre mejor acogido y más cómodo. Puede también que haya un alumno cuyo estudio particular interesa al profesor o al psicólogo del centro; los resultados del «test» sociométrico pueden ser en este caso una valiosa aportación a los demás «test» a la hora de evaluar y orientar a este alumno.

La percepción sociométrica:

El «test» sociométrico clásico se ocupa exclusivamente de extraer las actitudes selectivas en el seno del grupo. No obstante, también puede pedirse a los sujetos que indiquen cómo perciben subjetivamente su propio status. Para explorar este aspecto socioperceptivo, basta plantear a cada alumno, a continuación de la pregunta *«¿A quién elegirías?»* (según el criterio), una pregunta complementaria: *«¿Quién crees que te habrá elegido a ti?»* Respecto al número de elecciones que conviene utilizar, no es posible dar sobre este punto reglas absolutas. La realidad es que cada profesor deberá emplear el

número de elecciones que más convenga según las circunstancias concretas de la clase. No obstante, como orientación general, sugerimos la utilización de tres o cuatro criterios y elecciones:

Los rechazos:

En el «test» sociométrico puede utilizarse también la forma negativa; es decir, se puede pedir a cada alumno que indique aquellos compañeros con los que menos preferiría estar en determinada situación o realizar la actividad señalada en el criterio.

El orden de preferencia:

Por lo general los alumnos no se sienten atraídos con igual intensidad por todos aquellos compañeros a los que van a elegir en el test sociométrico. Con objeto de conocer estas diferencias, conviene añadirles a continuación de cada pregunta la siguiente indicación:

«Colocad por orden de preferencia a aquellos que desearíais elegir...» Lo mismo cabe decir en cuanto a los rechazos, si es que se hace uso de los mismos.

Confección de las preguntas:

Una vez fijados los criterios hay que preparar las preguntas que se han de plantear a los sujetos. Conviene que éstas sean sencillas, realistas, concretas, y que respondan claramente a los criterios. Pueden tener un carácter positivo, invitando a los sujetos a manifestar con quiénes les gustaría realizar una determinada actividad o acompañar en determinada situación; pueden en cambio tener una forma negativa, y pedir a cada individuo que diga con qué miembro del grupo más le disgusta realizar dicha actividad o acompañarle en dicha situación. Estas preguntas deben enunciarse de modo condicional. Es decir, no se ha de preguntar ¿con quién vas o te juntas?», sino: «Si te fuera posible o si pudieras ir o juntarte con la persona que más te agrada, ¿a quién elegirías?»

Tratamiento de los resultados:

En la introducción a la aplicación del «test» sociométrico se ha invitado a los alumnos a indicar su orden de preferencias en las elecciones. ¿Cómo evaluar ahora estas preferencias? A la primera elección concedemos cinco puntos, cuatro a la segunda, tres a la tercera, dos a la cuarta y un punto a todas las restantes a partir de la quinta. Del mismo modo procedemos en los rechazos.

Elaboración de la matriz sociométrica:

La sociomatriz es un cuadro de doble entrada como el que se encuentra en los cuadros 5.1 Y 5.2. A la izquierda de este cuadro, en su línea de ordenadas, se coloca, por orden alfabético la lista de todos los alumnos considerados como sujetos electores; en su parte superior, en la línea de abscisas, se coloca la misma lista de alumnos considerados como sujetos que pueden ser elegidos. La lista vertical significa, pues, «sujetos que eligen a ...», la lista horizontal, «sujetos elegidos por ...» También puede sustituirse los nombres por el número que cada alumno tiene en clase o por las iniciales de los mismos.

A partir de los datos recogidos en la matriz sociométrica se puede llegar a un cierto número de conocimientos. He aquí los principales:

a) Si tenemos en cuenta los datos de las diferentes columnas verticales correspondientes a cada sujeto elegido, tendremos:
   - El estatus de elecciones (Sp); es decir, la suma de elecciones que recibe cada alumno de la clase.
   - El estatus de rechazos (Sn); es decir, la suma de rechazos que recibe cada alumno de la clase.

   Ambos estatus propios de cada individuo, así como sus valores ponderativos, se escriben en la parte baja.

b) Si tenemos en cuenta los datos de las diferentes filas horizontales correspondientes a cada sujeto elector, tendremos:
   - La expansividad positiva (Ep) y la expansividad negativa (En); es decir, la suma de elecciones o rechazos emitidos por el sujeto.

- Expansividad se escribe al margen derecho de cada fila.
- El valor ponderado de las elecciones (Pe) y rechazos (Pr), se obtiene sumando los valores ponderados por cada sujeto (según el orden en que han sido elegidos o rechazados).

c) Si tenemos en cuenta a la vez los datos de las columnas (sujetos electores) y filas (sujetos elegidos), tendremos:

- El número de elecciones recíprocas (Rp) y rechazos recíprocos (Rn). Se colocan entre paréntesis las elecciones y rechazos recíprocos.

Sociograma

La matriz sociométrica contiene todos los datos de nuestro «test»; nos proporciona en forma de cuadro toda la información que ha llegado a descubrir; aunque a veces es más fácil comprender estos datos cuando se presentan en forma de esquema o croquis. Este procedimiento puede ser sumamente útil y elocuente para la discusión, entre colegas de una misma clase, sobre los resultados obtenidos en el «test» sociométrico, pues permite apreciar de un vistazo la estructura afectiva del grupo.

Existen dos tipos de croquis sociométrico o «sociogramas»: el colectivo y el individual.

	MC	JC	PC	AE	JE	SE	MF	IG	MG	AG	VG	FG	MM	TI	AI	ML	PM	JM	EP	RP
MC																			0	
JC																4			1	
PC														(4)					1	1
AE																(5)			1	1
JE		4					(5)												2	1
SE		5																	1	
MF		4			(5)														2	1
IG										5					4				2	
MG				4												(5)			2	1
AG																			0	
VG		4				2													2	
FG	5																		1	
MM				4												3			2	
TI			(5)																4	1
AI																			0	
ML				(5)		3			(2)		1								4	2
PM						5													1	
JM						2					4								2	
Sp	1	4	1	3	1	4	1	0	2	1	2	0	1	1	1	5	0	0		
Pe	5	17	5	13	5	12	5	0	6	5	5	0	3	4	4	19	0	0		

Cuadro 5.1. Socio matriz de elecciones.

	MC	JC	PC	AE	JE	SE	MF	IG	MG	AG	VG	FG	MM	TI	AI	ML	PM	JM	En	Rn
MC																			0	
JC																			0	
PC														(4)					1	1
AE																(5)			1	1
JE							(5)												1	1
SE											(4)						(3)		2	2
MF					(5)						4								2	1
IG										(5)									1	1
MG				4												(5)			2	1
AG								(5)											1	1
VG		3				(2)													2	1
FG	3																		1	
MM																			0	
TI			(4)													5			2	1
AI																			0	
ML				(5)					3										2	1
PM						(5)									4				2	1
JM						5													1	
Sp	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	2	0	0	1	2	3	1	0		
Pe	3	3	4	9	5	12	5	5	3	5	8	0	0	4	8	15	3	0		

Cuadro 5.2. Socio matriz de rechazos.

Sociograma de grupo:

El procedimiento más habitual es el llamado «Técnica de la diana», cuya realización supone los siguientes pasos:

1. En una hoja de papel se dibujan tres círculos concéntricos.
2. En el círculo interior se colocan los sujetos significativamente positivos; en el anillo intermedio, los no significativos; en el anillo exterior, los significativamente negativos.
3. Los chicos se representan por triángulos y las chicas por círculos, con las iniciales de los sujetos en su interior.
4. Como sistema de representación de la dirección de las elecciones, rechazos o percepciones, se usan los siguientes símbolos:

→	Elección y rechazo. Si se quiere, pueden diferenciarse ambos por medio de colores.
↔	Elección o rechazo recíproco.
- - →	Elección o rechazo supuesto.
← - - →	Reciprocidad supuesta en elección o rechazo.

5. La intensidad o preferencia en las elecciones o rechazos puede indicarse poniendo en el extremo de la flecha de una a cinco puntas, según los valores ponderados que se encuentran en la matriz sociométrica.

Para conocer mejor la estructura de la clase es útil seguir el siguiente orden en la realización de los sociogramas:

- Elecciones recíprocas (Figura 5.1).
- Rechazos recíprocos.
- Elecciones.
- Rechazos.

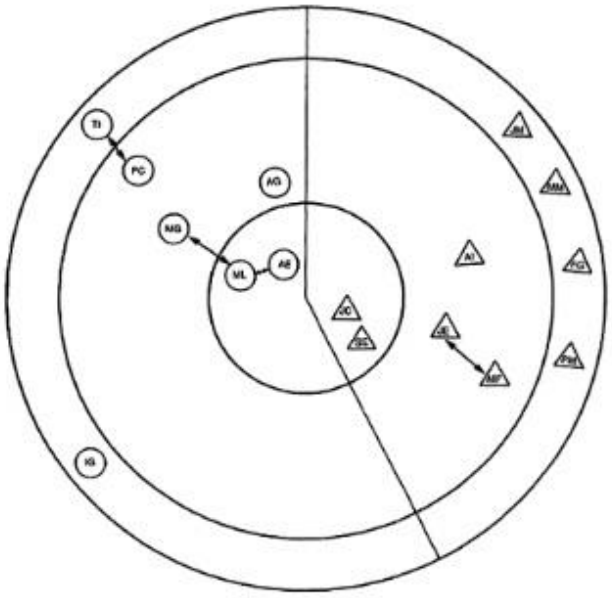


Figura 5.1. Sociograma de elecciones recíprocas.

Sociograma individual:

Es un sistema gráfico que representa el conjunto de interrelaciones de un alumno. En él se encuentra plasmado del modo más adecuado, lo que Moreno (1954) llama «átomo social». El sociograma individual o psicograma es sumamente útil para los profesores que deseen profundizar en tal o cual caso de un alumno.

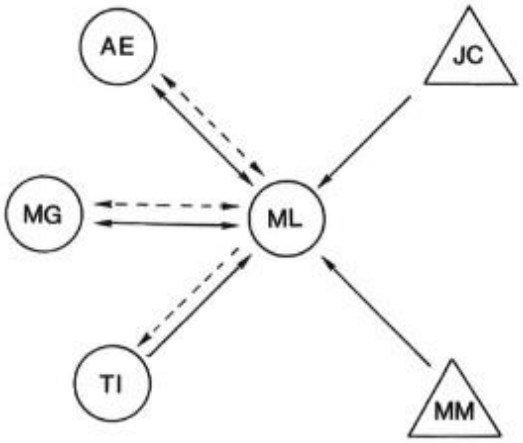


Figura 5.2. Sociograma individual.

4. CUÁNDO Y EN QUÉ MEDIDA PARTICIPA EL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN

Cuando hemos decidido implicar a nuestros alumnos en el proceso de evaluación conviene decidir **cómo** y **qué tipo y grado** de implicación deben tener en los diversos momentos de la evaluación. En este sentido, opino que, tanto en la evaluación inicial como en la evaluación formativa, acercar a los alumnos al proceso evaluador parece hoy en día incontestable. En cambio, no resulta tan fácil hablar de participación del alumnado en la calificación pues ésta tiene la exigencia de certificar el nivel de competencias que el alumno ha alcanzado para promocionar o no a niveles de formación de mayor complejidad y, por ello, el juicio del experto puede ser definitivo.

Si a la clasificación mencionada más arriba cruzamos las diferentes fases de la evaluación surge una matriz como la siguiente:

	Heteroevaluación	Evaluación participativa	Evaluación entre pares	Coevaluación/ Evaluación compartida	Autoevaluación/ Autocalificación
Fase de planificación	X			X	
Fase de realización		X		X	
Fase de comunicación de resultados	X		X		
Fase de toma de decisiones					X
Calificación		X			X

Tabla 5.9. Ejemplo de una posible determinación de la impllicación del alumnado en el proceso de evaluación.

Fases	Intenciones
Fase de planificación	▪ Determinación de los objetivos de aprendizaje a conseguir. ▪ Precisión de los criterios de evaluación. ▪ Previsión de las situaciones de evaluación. ▪ Preparación de los instrumentos de consignación de los resultados de evaluación.
Fase de realización	▪ Realización de las actividades de evaluación. ▪ Implicación del alumno y anotación de las observaciones. ▪ Evaluación por pares y consignación de las observaciones del profesor. ▪ Conservación de los resultados de evaluación.
Fase de comunicación de resultados	▪ Preparación de la información a los padres. ▪ Organización de la reunión con los padres. ▪ Realización de la reunión.
Fase de toma de decisiones	▪ Balance retrospectivo de la reunión con los padres. ▪ Toma de conciencia por los alumnos de su itinerario y selección de objetivos prioritarios. ▪ Selección de objetivos colectivos a ser conseguidos por la clase. ▪ Verificación de los instrumentos de evaluación.

Tabla 5.10. Intenciones en cada fase.

4.1. En la fase de planificación

La fase de planificación se realiza al inicio de cada secuencia didáctica, ya definidas por la programación anual. Consiste en compartir y/o redefinir, con los alumnos, los objetivos de aprendizaje pretendidos a lo largo de dicha secuencia de enseñanza. Estos objetivos deben ser los precisados en la programación y/o en la unidad didáctica correspondiente.

También se deben precisar los criterios de evaluación mediante indicadores de logro que permitirán verificar el resultado o no de los objetivos. Una vez seleccionados, estos criterios e indicadores, deben ser presentados y explicados a los alumnos para que los conozcan y se apropien de ellos. Las situaciones de evaluación permitirán constatar su consecución.

Finalmente, y ya previsto y preparado con ellos, se decide él o los instrumentos donde consignar los resultados. Para ello se debe haber previsto un dossier, portafolio, cuaderno de clase, etc. donde se irá anotando la información obtenida.

Despertar la curiosidad

El primer paso consiste en dar a conocer y negociar los objetivos con los alumnos y aclarar las finalidades pretendidas en esa unidad. El docente muestra ejemplos de producciones correctas de alumnos de otros cursos, hace un resumen de los elementos que hay que tener en cuenta.... y los describe.

Este proceso inicial de verbalización de las ideas ayuda a que los alumnos identifiquen el objetivo de la tarea y anticipen cómo tendrán que hacerla. Se trata de conectar con los posibles intereses de los alumnos para que se impliquen en la tarea. Se pueden negociar objetivos personalizados.

En esta conversación inicial se establecen las pautas o criterios de evaluación. Aunque el docente tiene las suyas, a partir del diálogo se consensuan las del grupo-clase y se intenta que todos los alumnos las reconozcan como suyas.

Teniendo en cuenta los criterios ya establecidos, los alumnos intentan definir situaciones de evaluación e instrumentos para anotar los resultados, individualmente, en pequeños grupos, tipo taller, etc. El profesor está próximo para poderles ayudar en el preciso momento en que detecta sus dificultades.

El docente actúa de apoyo mediante la observación directa y la atención a cualquier duda que surja al realizar la habilidad.

Es importante estimular a los alumnos para que descubran sus necesidades, pregunten por aspectos concretos y que la ayuda que se les ofrece se oriente a identificar por sí mismos posibles estrategias para solucionar los problemas con los que se encuentran. Además, al principio no se debe ser muy exigente, puesto que no están en condiciones tener en cuenta muchos criterios al mismo tiempo.

En este momento, ya están ejercitando su capacidad de autoevaluación.

(López Pastor et al., 2005)

4.2. En la fase de realización

En la fase de realización se ejecutan las actividades de evaluación previstas y se implica a los alumnos participando en la anotación de los resultados. Es la fase en la que se anima a los alumnos a evaluar sus propios aprendizajes con la ayuda de instrumentos de evaluación (fichas, escalas, registros, etc.) después de la supervisión (coevaluación) de su profesor.

En evaluación formativa, la preocupación más importante es reinvertir los resultados de la evaluación en la propia situación de aprendizaje. Las exigencias de credibilidad y de equidad quedan, pues, atenuadas.

Al definir una estrategia de evaluación formativa, es necesario precisar los papeles del docente y de los alumnos en la conceptualización y la aplicación de la administración de la estrategia.

Finalmente, se promueve que cada uno reflexione sobre aspectos de su trabajo y se le pide que aplique los criterios de evaluación acordados al presentar la propuesta de enseñanza.

Ayudar en el progreso

Una vez que se inicia la actividad y aparecen las primeras actuaciones, se inicia el proceso de revisión, que no supone necesariamente que el alumno muestre su ejecución frente al profesor para que éste detecte y corrija los errores. Al contrario, la actividad consiste en enseñar a utilizar los recursos existentes para revisar la habilidad (en cursos superiores deberá saber usarlos de manera autónoma) y comprobar si la habilidad se adecua a los criterios de evaluación que se habían establecido. Para ello, hay que intentar analizar la habilidad de forma neutral, aunque normalmente sea una tarea difícil para los niños/as, porque se trata de su habilidad y creen que ya lo han hecho lo mejor posible.

Por este motivo, el docente busca alternativas que les permitan reconocer posibles mejoras como, por ejemplo, realizar la tarea otro día, dejarla evaluar por un compañero/a o al grupo... Un buen recurso con el mismo fin es repetir la tarea por parejas a partir de las primeras producciones individuales. El profesor tiene la función de recordar las pautas establecidas al principio y plantear dudas que promuevan la introducción de cambios.

La revisión es también un momento de autorregulación del proceso muy importante, en el que los alumnos ya son capaces de hacer por sí mismos las primeras rectificaciones de algunos aspectos.

La tarea del profesor es la de simple orientador. Dejamos la corrección para más adelante, cuando el alumno ya no es capaz de ver ciertos errores y es preciso señalárselos. Pero también entonces intentamos no corregir, sino marcar, mediante un código sencillo, el tipo de error cometido, para que el alumno se auto corrija.

(V. M. López Pastor et al., 2005)

4.3. En la fase de comunicación de resultados y toma de decisiones

Consiste en preparar la información a trasladar a los padres. En la mayoría de los casos se trata de trasladar los resultados al boletín escolar. Pero también puede suceder que se utilice las reuniones con los padres mediante entrevistas. Los alumnos deben implicarse en la elaboración de esta información. Ver el capítulo 8 de este libro.

Esta fase consiste en realizar un examen retrospectivo para concienciar a los alumnos de su itinerario a fin de que puedan precisar sus objetivos personales en las próximas secuencias. Asimismo, hay que revisar o refutar los objetivos colectivos a conseguir por el grupo clase junto con los instrumentos utilizados. Ver capítulo 9 de este libro.

4.4. ¿Cómo debemos ceder responsabilidad al alumnado para que participe en la evaluación?

En este apartado recogemos de Gil Flores y Padilla Carmona unas cuantas recomendaciones para la adopción de prácticas de evaluación participativa (Gil Flores & Padilla Carmona, 2009).

1. La selección de alguna de las modalidades de evaluación participativa ha de responder al propósito con que va a ser empleada. Es recomendable recurrir a estrategias de autoevaluación o evaluación por pares cuando se prima la **mejora del aprendizaje** sobre la calificación. Una evaluación exclusivamente sumativa, dirigida a la certificación, no rentabilizaría todo el potencial atribuido a la participación del alumnado en la evaluación. Sistemas de evaluación basados en la mera asignación de calificaciones no comportan ningún valor añadido, si no se apoyan en un conocimiento adecuado de los criterios y estándares de evaluación por parte de los alumnos y no generan habilidad para la reflexión, la formulación de juicios y la definición del camino a seguir de cara a la mejora del propio aprendizaje.
2. La puesta en marcha de una evaluación participativa requiere la **motivación** del alumnado y la superación de posibles reticencias iniciales. Por ello, es necesario partir de una **clarificación** ante el alumnado del sentido de la evaluación, destacar su papel de cara al desarrollo de capacidades para un aprendizaje a lo largo de la vida. Los procedimientos de autoevaluación o evaluación por pares, deben presentarse como parte de las actividades de aprendizaje, como un instrumento para favorecer la adquisición y el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, antes que como herramientas de control o rendimiento de cuentas. Durante el proceso, será preciso mantener la motivación del alumnado, ofreciéndole retroalimentación sobre sus avances como evaluadores.
3. La puesta en práctica de la autoevaluación o evaluación por pares requiere el apoyo inicial por parte del profesorado, de tal modo que la **autonomía de los alumnos** en esta tarea debe ir **incrementándose** paulatinamente.

   La cesión de responsabilidad es un proceso progresivo que el alumnado debe ir interiorizando desde el desarrollo de las capacidades de elegir y decidir. Estas capacidades se desarrollan en el alumnado a partir del apoyo y la ayuda que ofrece el profesorado a aumentar la autonomía de los escolares, a través de la participación guiada y desde la práctica de una evaluación donde el alumno cobre protagonismo. El desarrollo evolutivo de los alumnos determina en buena medida la cesión de responsabilidad.

Parece coherente ir avanzando progresivamente desde la heteroevaluación hasta la auto-evaluación pasando por la evaluación compartida dentro de las prácticas educativas que el alumnado aprende en el transcurrir de sus enseñanzas, ligadas todas ellas al paso del alumno por los diferentes ciclos y etapas educativas. Las técnicas que cada docente utiliza en el desarrollo de estos procedimientos irán encaminados a dotar de valor el hecho evaluador desde la perspectiva del alumno, procurando que la participación contribuya a un aprendizaje significativo y comparando lo que se sabía, con lo pretendido y lo conseguido al final de las enseñanzas (Vera Lacárcel, 2007).

4. Los **criterios de evaluación** habrían de quedar fijados cuando se **inicia** el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Los criterios establecidos a posteriori pierden valor de cara a orientar la correcta ejecución de las tareas demandadas o explicitar los rasgos que habrían de estar presentes en los productos que deben ser alcanzados. Ello implica la necesidad de que la presentación de criterios, o la negociación sobre los mismos, tengan lugar en los primeros momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. El ideal está es que el profesor muestre los objetivos que pretende de forma que se conviertan en metas deseadas y aceptadas por el alumno. Si todo esto nos resulta difícil de aceptar, su aplicación es todavía más difícil (Blázquez, 2010).
5. Al iniciar experiencias de evaluación con participación de los alumnos es importante no sólo **clarificar criterios y procedimientos** para llevarla a cabo, sino también asegurar que tales criterios son comprendidos y permiten marcar una orientación de cara al aprendizaje. La formulación de criterios debe hacerse en términos operativos, de forma que el alumnado pueda determinar cuándo éstos se han alcanzado o no. Los criterios tendrían que hacer referencia a las características que debe tener el aprendizaje logrado. Es obvio que la participación de los estudiantes en el establecimiento de los criterios de evaluación contribuirá a que éstos sean correctamente interpretados.
6. Los estudiantes deben contar con **instrumentos y técnicas adecuadas**, que faciliten su participación en la evaluación. En este sentido, al menos dos condiciones básicas han de cumplirse: (a) que los instrumentos y técnicas utilizadas tengan como referencia criterios de evaluación explícitos y aceptados por los estudiantes, y (b) que éstos conozcan el modo en que han de aplicarlos. Entre los instrumentos que pueden ser puestos al servicio de la evaluación participativa se encuentran algunos con alto grado de estructuración, como son las listas de control («check-lists»), las «rúbricas» o matrices de valoración, que poseen todos ellos la ventaja de su facilidad de utilización por parte del alumnado. Otros instrumentos presentan mayor grado de complejidad, requiriendo de los estudiantes valoraciones y reflexiones más elaboradas, como es el caso de los cuestionarios de autoevaluación, los diarios, o el portafolio.
7. Cuando la adopción de prácticas evaluadoras participativas suponga introducir cambios en el sistema de evaluación puesto en práctica, tales cambios deberían realizarse **paulatinamente**. Es preferible ir operando pequeñas modificaciones y avances progresivos, dando tiempo a que los estudiantes asimilen las nuevas pautas de trabajo y el profesorado afiance los pasos que se vayan dando.

   Si la cesión de responsabilidad para la participación se presenta como una ayuda para que los alumnos se construyan como personas, las actividades de evaluación deberán ir encaminadas hacia el autoconocimiento, la autorregulación, y la capacidad de tomar conciencia y conducirse a sí mismo (Vera Lacárcel, 2007).

5. ¿QUÉ PROBLEMAS PLANTEA AL ALUMNADO LA CONCESIÓN DE RESPONSABILIZARSE DE LA EVALUACIÓN?

En este apartado revisaré algunos de los factores que influyen en las posibilidades de utilizar modalidades de evaluación en las que participa el alumnado. Siguiendo de nuevo a Gil y Padilla hacemos una revisión de los factores que influyen en la evaluación participativa (Gil Flores & Padilla Carmona, 2009).

5.1. La figura del profesor como único agente evaluador

Un primer obstáculo que condiciona la incorporación de este tipo de prácticas es la pervivencia de **esquemas tradicionales** que han determinado el sentido y el modo en que se llevan a cabo los procesos de evaluación. En la cultura educativa está profundamente arraigada la idea de que el agente encargado de la evaluación es el profesor. La resistencia de parte del profesorado a establecer sistemas de evaluación que contemplen la participación de los estudiantes podría explicarse por lo que ello supone en cuanto a pérdida de estatus y ámbitos de decisión que secularmente les han estado reservados en exclusiva.

5.2. Las reticencias y limitaciones del alumnado

Un condicionante del éxito de la implicación del alumnado es la capacidad de los estudiantes para valorar el objeto de evaluación. Es evidente que la capacidad para evaluarse o para evaluar a otros, no es siempre un atributo previo que el estudiante ya ha aprendido. La capacidad para evaluar se desarrolla precisamente practicando la evaluación y recibiendo algún tipo de retroalimentación sobre el modo en que se ha realizado esta tarea (Gil Flores & Padilla Carmona, 2009).

Desde luego, cuando los alumnos comienzan a poner en práctica sus capacidades dialógicas, los niveles son dispares, algunos no llegan con un juicio claro a las asambleas, observan los modos de actuar y comportarse a través de las reflexiones que escuchan de otros compañeros y hacen suyas algunas ideas por imitación y no por comprensión. Esto nos lleva a considerar que en la adquisición de responsabilidad por los estudiantes, el paso de la heteronimia[24] a la autonomía, debe ser un acontecimiento donde el maestro debe hacer de guía (Vera Lacárcel, 2007). Según Blázquez el docente es el responsable de desarrollar la capacidad de los alumnos para valorar, enjuiciar, elegir y tomar decisiones (Blázquez, 2010).

Así, es normal que entre el alumnado pueda advertirse una cierta **resistencia** a tomar parte activa en la evaluación, mostrando una baja predisposición inicial a asumir responsabilidades en ella. En este caso, al peso de la tradición se suman el desconocimiento y falta de experiencia sobre la tarea, el esfuerzo que exige, o la incomodidad que supone tener que comprometerse en la valoración de sí mismos o de sus compañeros. No obstante, las reticencias iniciales suelen disiparse con la práctica, dando paso a actitudes positivas hacia la misma, como se ha constatado empíricamente.

Veamos algunas valoraciones que hace Trueba fruto de un trabajo de investigación (Trueba, 2010):

- El alumnado ve con buenos ojos, que le permitan participar en su proceso de evaluación, pero no se siente seguro de cómo afrontar dicha responsabilidad. Por lo que requiere un importante acompañamiento durante todo el proceso.
- La conciencia autoritaria está tan fuertemente arraigada que cualquier tipo de innovación que fomente la autonomía y los valores democráticos conlleva desconfianza en los alumnos involucrados.
- Los alumnos que se comprometieron con esta propuesta no abusaron de su posibilidad de controlar la calificación para ponerse una nota más alta de la que correspondería, por el contrario, buscaron merecerse la nota más alta posible.
- El alumnado tiene grandes dificultades para presentarse a una evaluación final de estas características, ya que jamás lo han hecho en sus años de escolarización previos. Por lo que requieren un gran apoyo por parte del docente.
- En muchas ocasiones el alumnado es más sumiso de lo que le conviene, y por esta actitud, deja el camino libre para que los atropellen y no les respeten sus derechos.
- La amplitud de caminos por los que nos puede llevar un proceso de estas características, requiere una disposición especial para el dialogo y la aceptación de sus errores por parte del docente.
- Finalmente, los alumnos aprenden mucho más de lo que meramente expresan nuestros contenidos.

24 Heteronimia: Del griego «heterónomos», dependiente de otro.

5.3. Las exigencias de calificar

En el contexto educativo, la exigencia de utilizar **calificaciones numéricas** al valorar el rendimiento académico representa otro condicionante para la participación del alumnado. Las calificaciones son necesarias al finalizar una UD, un curso o un ciclo y, vienen a sintetizar las valoraciones realizadas sobre el proceso de aprendizaje y los resultados logrados por los estudiantes. Esta exigencia lleva a que la evaluación desarrollada a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje tienda a utilizar la calificación numérica como forma de expresión. Aunque a las autovaloraciones generadas se les concediera un peso escaso o nulo en la calificación final obtenida, podrían darse en el alumnado reticencias a asignar calificaciones numéricas bajas, dadas las connotaciones que éstas poseen en el contexto de la educación formal.

Además, cabe decir, que la **presión de las familias** es mayor cuando los alumnos son más pequeños pues están dentro de una enseñanza obligatoria, la cual, ellos no han elegido y deben terminar, ello añade tensión a la cesión de responsabilidad, pues el alumno se encuentra entre una doble tesitura atender los requerimientos de los padres, donde lo que realmente importa es el resultado final, el aprobado. Esto llevará a algunos alumnos a debatirse entre una disyuntiva, por un lado, la necesidad de satisfacer los intereses familiares y sociales, por otro hacer caso a lo que dicta su conciencia según las experiencias vividas en el aula.

Por todo ello, la presencia de modalidades participativas en los sistemas de evaluación adoptados en la educación Primaria no suele vincularse a la obtención de calificaciones de cara a superar las disciplinas académicas, subrayándose su sentido formativo (Andrade y Valtcheva, 2009, citado por Gil Flores, Padilla Carmona) (Gil Flores & Padilla Carmona, 2009).

5.4. La ausencia de metodologías adecuadas

Otro condicionante para el uso de modalidades de evaluación participativas en la educación física son los métodos de enseñanza-aprendizaje más utilizados. Ante esquemas de enseñanza marcadamente tradicionales, en los que se atribuye un papel pasivo al alumnado, la introducción de este tipo de prácticas puede verse dificultada. En cambio, los métodos de enseñanza participativos, en los que el estudiante asume un papel activo implicándose en actividades de aprendizaje tanto individuales como grupales, se prestan en mayor medida a la incorporación de una evaluación participativa (Gil Flores & Padilla Carmona, 2009).

A esta misma idea se refieren Lorente y Vera Lacárcel cuando dicen que las manifestaciones de los alumnos sobre sus actuaciones en educación física, deben aparecer en contextos participativos donde se den las interacciones a través de poner en práctica la toma de decisiones individuales y grupales donde los alumnos aprenden a reflexionar sobre lo que expresan, donde se construye el conocimiento a partir de uno mismo y del otro, renunciando al miedo al error (Lorente Catalán, 2005) (Vera Lacárcel, 2007).

5.5. El clima de la clase

El clima de la clase es también un aspecto a considerar. Una comunicación fluida, una relación de colaboración entre el profesorado y los estudiantes, y buenas relaciones entre éstos se consideran importantes de cara a favorecer el empleo de una evaluación participativa. En el caso de la evaluación por pares, las relaciones existentes entre los alumnos pueden condicionar el desarrollo de la evaluación, llevando a sobreestimar o subestimar el trabajo de los compañeros, y al mismo tiempo, su realización puede tener efectos sobre tales relaciones (Gil Flores & Padilla Carmona, 2009).

Además, la participación de los alumnos en la evaluación de la educación física utilizando la cesión de responsabilidad, puede contribuir al establecimiento de un clima donde cada alumno valore su nivel físico motriz y respete el del otro, aprendiendo a reconocer el éxito en el conocimiento que va adquiriendo sobre él mismo, sobre su competencia y la de los demás (Vera Lacárcel, 2007).

Consideraciones de este tipo llevaron a Topping (1998) a recomendar que la determinación de quiénes actúan como evaluadores de otros compañeros se hiciera por azar y no en razón de relaciones de amistad. No obstante, este condicionante actúa de diferente modo según planteemos una evaluación focalizada sobre la calificación o sobre la retroalimentación. En general, para los estudiantes, calificarse a sí mismos o calificar a otros compañeros, es tarea que resulta incómoda. Los juicios sobre el trabajo desarrollado por otros pueden introducir tensiones y conflictos en el seno de los grupos, especialmente cuando las prácticas evaluadoras se orientan a la asignación de calificaciones. En cambio, la retroalimentación mediante valoraciones y comentarios puede contribuir a la cohesión en los grupos de estudiantes y puede ayudarlos a enfocar su aprendizaje.

Por último y en relación a el trabajo con grupos numerosos -situación frecuente en educación física- y el descenso en las posibilidades de ofrecer una suficiente retroalimentación a los estudiantes, cuestión que sucede a medida que se incrementa la ratio profesor-alumnos, encuentra una posible solución precisamente en recurrir a técnicas de evaluación en las que participa el alumnado, como es el caso de la **evaluación por pares**, tal y como mencionan Pond, Ul-Haq y Wade, 1995 citados por Gil Flores, Padilla Carmona, (Gil Flores & Padilla Carmona, 2009). Las modalidades de autoevaluación aplicadas a grupos numerosos suponen, en general, una inversión de tiempo inferior por parte del profesorado que cuando la evaluación es responsabilidad exclusiva de éste (Blázquez & Sebastiani, 1997).

Resumen

- Cuando lanzamos el interrogante de ¿**quién puede** o **debe** participar en la evaluación? estamos haciendo referencia -de forma sobrentendida- a si propiciamos o no la **participación del alumnado** y del grupo clase, en la evaluación de sus propios aprendizajes o de los demás intervinientes.
- La implicación del alumnado en la evaluación no es algo a discutir sino la preocupación por dar una **respuesta** adecuada.
- La utilización de procesos de evaluación basados en la **implicación** del alumnado hace posible el desarrollo de capacidades de autorregulación, aprendizaje **autónomo** y cooperativo.
- Las modalidades de implicar al alumnado en la evaluación son muy **amplias** y no son excluyentes entre sí; es preciso articularlas y ajustarlas en función de los condicionantes y las situaciones diversas de enseñanza.
- Si queremos transformar la evaluación en una herramienta que contribuya al aprendizaje y que abarque del mejor modo posible la diversidad de sus representaciones, como proceso y como producto, es necesario compartir y exponer a los alumnos, con claridad, los **criterios de evaluación** y sus indicadores. En la medida en que se comparten, criterios e indicadores permiten a los alumnos moldear su comportamiento y saber qué se espera de ellos en cada experiencia de aprendizaje.
- Si pretendemos que los alumnos aprendan a trabajar de manera **autónoma** deberán saber cómo autoevaluarse, qué instrumentos pueden utilizar, cómo gestionar sus errores y cómo interpretar los resultados.
- El **grupo** también constituye un importante factor que actúa sobre el éxito en el aprendizaje. Intervenir sobre él me parece indispensable en la interacción didáctica, pero para ello es condición necesaria evaluarlo.

Aplicación en la práctica

Analicemos el siguiente ejemplo en el que se puede comprobar la interrelación entre los tres tipos de evaluación (autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida).

Alumna que se autoevalúa: Marisa.	
Alumno que corrige: Javier.	
Tema: El calentamiento.	
Cuestiones: Partes de que se compone. Ejercicios más adecuados para cada parte.	
Autoevaluación:	Marisa
¿Cómo lo he hecho?	*He propuesto un calentamiento, pero no he sabido elegir bien los ejercicios de cada parte que lo compone.*
¿Qué he hecho mal?	*Me he olvidado de poner ejercicios para la parte de estiramientos.* *Los ejercicios de movilidad también estaban equivocados.*
¿Explicar por qué?	*No me he acordado de cuáles son los ejercicios para los estiramientos.* *Sí que sé para qué se hacen, pero en el momento de elegirlos no me he acordado de cuáles son.*
Evaluación mutua realizada por el alumno que corrige:	Javier
¿Su explicación es adecuada?	*Tiene razón porque no tiene muy claro cuáles son los ejercicios de cada parte.* *El olvido seguramente es un despiste o que no los ha hecho con ella misma.*
¿Qué le recomendarías para que mejorara?	*Tienes que buscar en los libros especializados. Te recomiendo que tengas varias propuestas en tu carpeta.* *En Internet encontrarás muchos ejemplos.*
Autoevaluación:	Marisa
¿Estás de acuerdo con la evaluación de tu compañero?	*Estoy de acuerdo con Javier y agradezco sus recomendaciones. Intentaré hacerle caso.*

Este ejemplo de evaluación se realizó en el contexto de una clase con alumnos de 13-14 años. Se había enseñado cómo realizar el calentamiento, y se trataba de conseguir que los alumnos supieran autoevaluar la calidad de sus propuestas realizadas en casa. La profesora escogió una de las propuestas realizadas y la comentó haciendo hincapié en los posibles errores que muy posiblemente una buena parte de los alumnos habrían cometido. A continuación, propuso responder el cuestionario reproducido más arriba. En él, los alumnos debían indicar cómo respondieron inicialmente a lo solicitado, qué es lo que hicieron mal y explicar por qué lo hicieron bien o mal (es importante también reforzar los éxitos, ya que a veces se acierta sin tener demasiada seguridad o conciencia del método aplicado).

Posteriormente, se intercambiaron este análisis con un compañero/a escogido por la profesora (pero también puede ser al azar), que anotó si consideraba que el error o acierto estaba bien explicado, sus causas, y posibles ideas que pudieran ayudar al compañero a mejorar sus producciones. A continuación, estos comentarios volvieron a los autores de los análisis iniciales, los cuales a su vez expresaron si estaban de acuerdo con las opiniones expresadas por su evaluador.

Para que actividades de este tipo se puedan llevar a cabo, el profesorado ha tenido que promover actitudes de tipo cooperativo, es decir, los alumnos deben saber que pueden hacer muchas cosas para

ayudarse mutuamente, que todos pueden aportar alguna idea de interés, que, aunque surjan errores no es un problema si se puede llegar a saber cómo superarlos, etc., y todo ello con el fin de que cada uno de los miembros del grupo aprendan más y mejor.

Esta actividad se propone cuando se considera necesario que el alumnado tome conciencia de los errores, de sus causas y de posibles maneras de superarlos.

Si los alumnos han asumido las reglas de juego del trabajo colaborativo, este tipo de evaluación es muy productivo en cuanto al éxito del aprendizaje. Por un lado, favorece la toma de conciencia del porqué de los errores y de las vías para corregirlos. Si el alumno «corrector» no sabe valorar adecuadamente la producción del compañero/a tampoco es ningún problema, ya que el alumno evaluado puede manifestar su desacuerdo. Con ello refuerza sus ideas y procedimientos y, con su crítica, favorece aún más la autoevaluación del evaluador.

Este ejemplo nos muestra que la evaluación, si está orientada hacia el aprendizaje de todos los alumnos, debe centrarse mucho más en conseguir que aprendan a autoevaluarse que obtener informaciones externas. Al mismo tiempo se puede comprobar que la evaluación entre pares favorece este aprendizaje, y que el papel del profesorado es clave en ayudar a los alumnos a que sean capaces de comprender las causas de sus errores.

TICs

Google forms

www.google.com/intl/es/forms/about

Permite crear una encuesta tú solo, o con otros usuarios, al mismo tiempo. Se puede elegir entre una amplia variedad de atractivos temas prediseñados o crea el tuyo propio.

Kahoot

https://kahoot.it/#/

Es una aplicación móvil gratuita que permite la creación de cuestionarios de evaluación. Es una herramienta por la que el profesor crea concursos en el aula donde los alumnos son los concursantes.

Mentimeter

https://www.mentimeter.com/

Es una herramienta que nos permite realizar preguntas a nuestra audiencia y obtener las respuestas de los mismos en una manera sencilla y en tiempo real.

Classkick

En Classkick un profesor puede crear una tarea para que sus alumnos realicen en clase, cada uno en su dispositivo.

The Answerpad

Es una plataforma online que permite a los profesores crear sus propias pruebas interactivas, que los estudiantes deberán completar y cumplimentar.

Formative

Es una plataforma que permite asignar tareas —preguntas, exámenes, pruebas, etc.— a los estudiantes para que estos realicen en sus dispositivos.

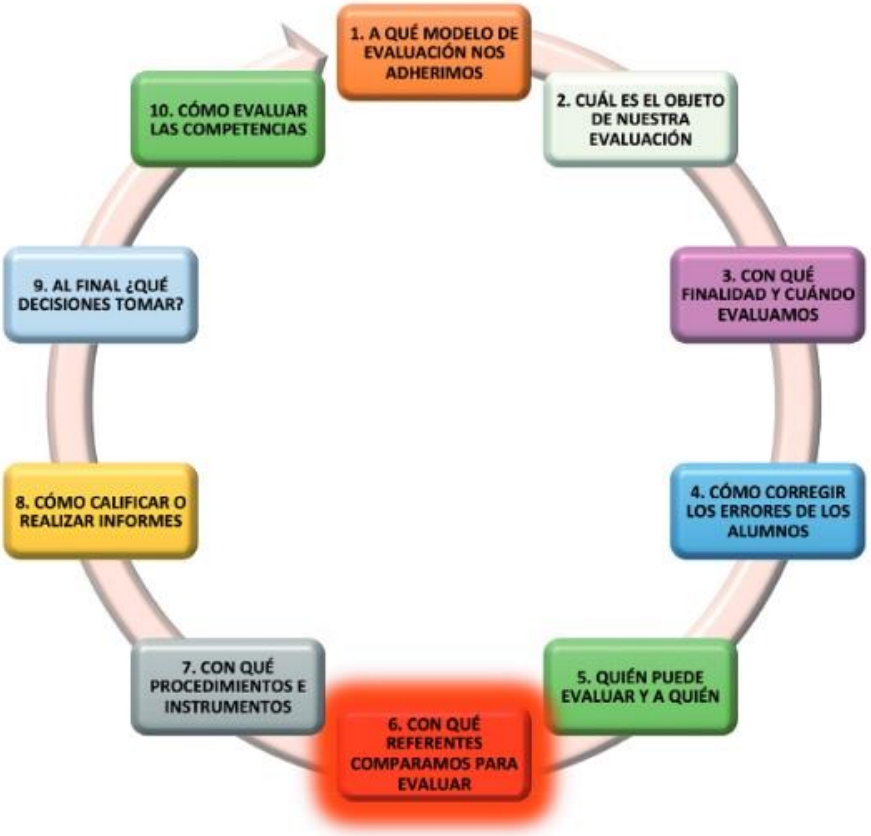
Classflow

Es una plataforma que permite a los docentes crear lecciones virtuales e interactivas, y compartirlas para que sus alumnos las sigan.

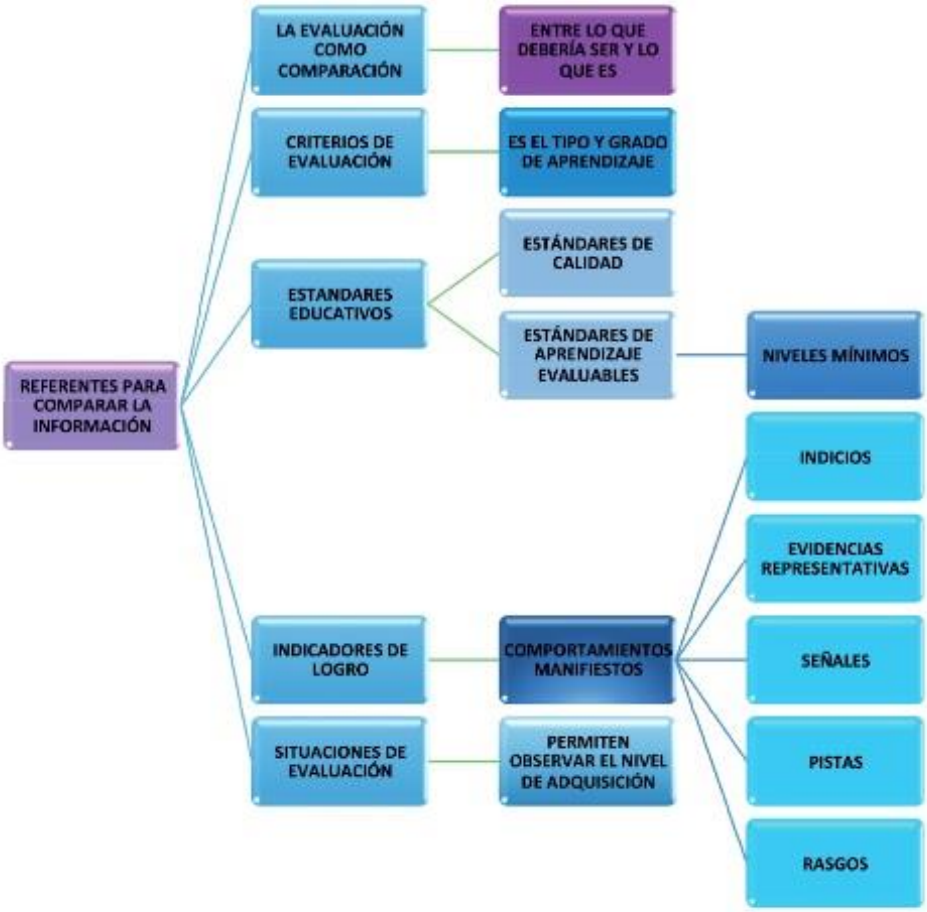
PASO 6. ¿CON QUÉ REFERENTES COMPARAMOS LA INFORMACIÓN PARA PODER EVALUAR? CRITERIOS DE EVALUACIÓN, ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES, INDICADORES DE LOGRO

«Sí yo hiciera mi mundo todo sería un disparate. Porque todo sería lo que no es. Y entonces al revés, lo que es, no sería y lo que no podría ser si sería. ¿Entiendes?»

Lewis Carroll. Alicia en el país de las maravillas



Esquema conceptual



Introducción

Estimado lector, te animo a que sigamos adelante. Ya hemos alcanzado el cincuenta por ciento del contenido del libro relativo al «proceso de evaluación de la educación física paso a paso» ¡Enhorabuena! ¡Lo estás consiguiendo!

Una vez definido el **objeto** de evaluación, que en nuestro caso ya hemos dicho que priorizábamos en los **aprendizajes** de los alumnos, y que veíamos podían ser identificables en función de su tipología (habilidades, capacidades y competencias), es necesario precisar lo qué se espera que el alumnado sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de desempeñar para verificar que ha culminado con éxito su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, hace falta dejar muy claro cuáles serán los **referentes**[25] sobre los que nos basaremos para juzgar y calificar las actuaciones de los alumnos. Al fin y al cabo, evaluar es comparar (Gérard Scallon, 1991; Rul, 1995).

Dichos **referentes** quedan expresados, según cada currículo, a través de términos tales como: criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Aún con ciertos matices, que procuraremos clarificar más adelante, los referentes deben expresar el **tipo** y **grado** de aprendizaje que los alumnos deben alcanzar como manera de garantizar que se han alcanzado las intenciones formuladas. Es decir, en función de qué se otorga un juicio de valor a un aprendizaje.

25 **Referente:** cosa tomada como referencia o modelo de otra.

Lugar especial suponen en España y en los currículos de países como Chile, Colombia, Guatemala, etc., los **estándares de aprendizaje evaluables** pues constituyen referentes de valoración más normalizados y cuantificables.

La formulación y redacción de los **criterios de evaluación** y de los **estándares de aprendizaje evaluables** (en menor medida) suele ser abierta e interpretable. Por ello, se hace indispensable encontrar señales, indicios, pruebas que permitan darnos la seguridad de que lo conseguido es verídico. En efecto, toda evaluación se lleva a cabo sobre un conjunto de indicios más o menos desarrollados y seleccionados por el profesorado. Estas señales reciben el nombre de indicador de logro. Los **indicadores de logro** son aquellas informaciones, pistas o indicios de la realidad que ayudan a construir el juicio valorativo acerca del objeto de evaluación.

En este capítulo del libro, pretendo reflexionar en torno a todas estas referencias que debemos utilizar los profesores a la hora de enjuiciar el desempeño de nuestros alumnos.

Habilidad docente a conseguir en este capítulo

Formular y distinguir los referentes propios de la evaluación: criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, así como los dispositivos que permiten acometer una evaluación adecuada: indicadores de logro y situaciones de evaluación.

Objetivos

Al finalizar este capítulo el lector estará en condiciones de:

1. Comprender y distinguir las diferencias entre los conceptos *criterio de evaluación y estándar de aprendizaje*.
2. Comprender qué son los *criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables* y saber formularlos y aplicarlos.
3. Alinear los *criterios de evaluación* y los *estándares de aprendizaje* con el resto de componentes de la programación.
4. Formular y aplicar los *indicadores de logro* a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.
5. Diseñar *situaciones de evaluación* adaptadas a cada referente a observar.

Preguntas frecuentes

- ¿Con respecto a qué debemos comparar las informaciones obtenidas para emitir un juicio de valor del alumnado? ¿Con respecto a un criterio definido previamente?
- ¿Cuándo se considera que un alumno aprendió? ¿Cuándo se dirá que no aprendió? ¿Qué aspectos del desempeño de un alumno hay que priorizar?
- ¿Qué es una evidencia? ¿Qué es un indicio? ¿Cuál es la diferencia entre ellos?
- ¿Qué son criterios de evaluación? ¿Qué son estándares de aprendizaje? ¿Qué es un indicador de logro?
- ¿Qué situaciones nos permitirán observar el grado de adquisición de un aprendizaje?

Veamos un caso

Bruno debe comprarse un auto, pero no sabe por cual decidirse. Él quisiera que fuera resistente y duro para hacer muchos kilómetros; elegante para agradar a su hija pues se lo ha pedido en muchas ocasiones para mostrarlo ante sus amigas; su mujer lo quiere grande para llevar a toda la familia; y sobre todo barato pues no dispone de mucho dinero.

Bruno, su esposa y su hija ¿tienen el mismo **criterio** para comprar un auto?

Cumplimente la siguiente tabla:

¿A quién adjudicar estos criterios de evaluación?				
	Resistencia/Dureza	**Elegancia**	**Tamaño**	**Economía**
Bruno				
Mujer				
Hija				

Bruno ha ido a visitar diferentes concesionarios de venta de autos. Todos le dicen lo mismo, que el de su marca es el más potente, elegante, grande y económico. Tiene la impresión que así no acabará decidiéndose en la vida.

Su idea es seguir con los cuatro **criterios** para su elección: (1) debe ser resistente/duro; (2) debe ser elegante; (3) grande; y (4) económico. Pero como no se acaba de decidir, y opta por hablar con su amigo, el profesor Miguel quién, después de escucharle, le cuestiona: Pero ¿qué quiere decir resistente/duro? ¿Qué quiere decir un auto elegante? ¿Cómo saber si es lo suficientemente grande? ¿Y cómo podrás decir que es económico?

Para ayudarle, Miguel le escribe una lista de características de las que Bruno debe establecer relación con los **criterios** determinados:

	Resistencia/Dureza	**Elegancia**	**Tamaño**	**Economía**
7 plazas				
Maletero de 1 m^3				
Longitud 4,50 m				
Consumo: 5 l x 100 km				
Color gris metálico				
Tapicería de piel				
Llantas deportivas				
Motor diésel				
Tracción 4 x 4				
Precio 14.000 €				
Velocidad máx. 140 km/h				

¿A qué criterio corresponde cada una de las apreciaciones descritas?

Continúa

Continúa

EN EL CASO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Para cada una de las situaciones siguientes, elabore una lista de **criterios de evaluación** según tu opinión. En cada uno de los casos, limita su respuesta a cinco criterios y anótalos en una hoja aparte. Para sacar el máximo provecho al ejercicio es aconsejable que te esfuerces en responder antes de consultar la solución.

Situación 1

¿Cuáles serían los principales criterios a tener en cuenta en la evaluación de la capacidad expresiva corporal de alumnos de Primaria?

Situación 2

¿Cuáles serían los principales criterios a tener en cuenta para evaluar la fuerza explosiva del tren inferior?

Situación 3

Para juzgar la correcta ejecución de la zancada en carrera de velocidad se pide a varios sujetos que realicen lo mejor posible un desplazamiento rápido sobre unos 30 metros. ¿Cuáles serían los criterios para servir de referencia en la evaluación de este tipo de actividad?

Situación 4

En la enseñanza del servicio (saque) en bádminton (o tenis) ¿Cuáles serían los criterios para servir de referencia en la evaluación de la eficacia?

Situación 5

Para valorar el grado de obesidad infantil que existe en su centro educativo ¿Qué criterios le servirían como referencia?

Desarrollo de contenidos

1. LA EVALUACIÓN COMO COMPARACIÓN

Seguimos aquí el razonamiento de Scallon, quién afirma que el acto de evaluación supone, de entrada, una comparación entre dos términos: **lo que es**, de un lado, y **lo que debería ser**, de otro (Gérard Scallon, 1991).

Lo que es, es la parte observable, lo tangible. Se vincula, aunque no directamente, con el «ser» o realidad, aunque no es la realidad, sino la imagen que el evaluador tiene de ella. Bien se trate de evaluar un rasgo personal, de un proceso de aprendizaje o del grado de consecución de un objetivo pedagógico, no se puede efectuar una comparación si, desde el principio, no se dispone de índices observables reveladores de la existencia de ese rasgo, de ese proceso, o de esa consecución.

Lo **que debería ser**, es una representación que la persona que evalúa se hace de lo que se espera, es un modelo de referencia, es decir, una imagen mental de lo deseable, por emplear una expresión de Noizet y Caverni, en el caso de puntuaciones de producciones escolares o de estándares (Noizet & Caverni, 1978).

Lo que es y **lo que debería ser** corresponden respectivamente a lo referido de la evaluación y al referente de la evaluación. Comparar entre el **referente** y el **referido** forma parte del ADN de la evaluación. Y para comparar no partimos de lo real, sino de representaciones de lo que se evalúa, construidas por el profesor a partir de informaciones de varios tipos, desde o a partir de lo cual, se emite un juicio de valor sobre un objeto determinado (Barbier, 1999, p. 31).

El resultado o producto de la comparación entre **lo que es** y **lo que debería ser** es la diferencia percibida o construida por la persona que evalúa y a la que reacciona, más o menos emotivamente, según su grado de implicación personal. Es a partir de esta percepción o de esta construcción que se elaborará el juicio: un valor será atribuido así al alumno, generalmente observado, en función de la diferencia percibida entre **lo que es** y **lo que debería ser**. Para traducir su juicio, la persona que evalúa situará esta diferencia en una escala de valores, generalmente, pre-concebidos.

Cabe destacar que en los procesos de evaluación de carácter certificatorio quien define el referente, los criterios, los dispositivos, y el sentido en que se los emplea, así como las regulaciones para llevar a cabo la evaluación, es quien tiene el **poder**. En la educación institucionalizada es el sistema educativo, o el poder político, el que cumple ese papel. En general se confiere a algunos expertos el poder institucional para el control de los resultados.

Los elementos que se presentan en la figura 6.1., propuestos por Scallon, sirven para entender lo que posiblemente sucede en toda situación de evaluación (Scallon, 1991). Para llegar a los caracteres distintivos del acto de **evaluación formativa**, el proceso de comparación entre **lo que es** y **lo que debería ser** debe ser situado en un contexto de decisión-acción, es decir en un contexto de regulación de los aprendizajes. Se trata de un aspecto fundamental sobre el que debe apoyarse la conceptualización y la metodología de la evaluación formativa. La figura permite visualizar los principales componentes de la actividad evaluativa en una perspectiva de regulación de los aprendizajes.

Los componentes del acto de la evaluación

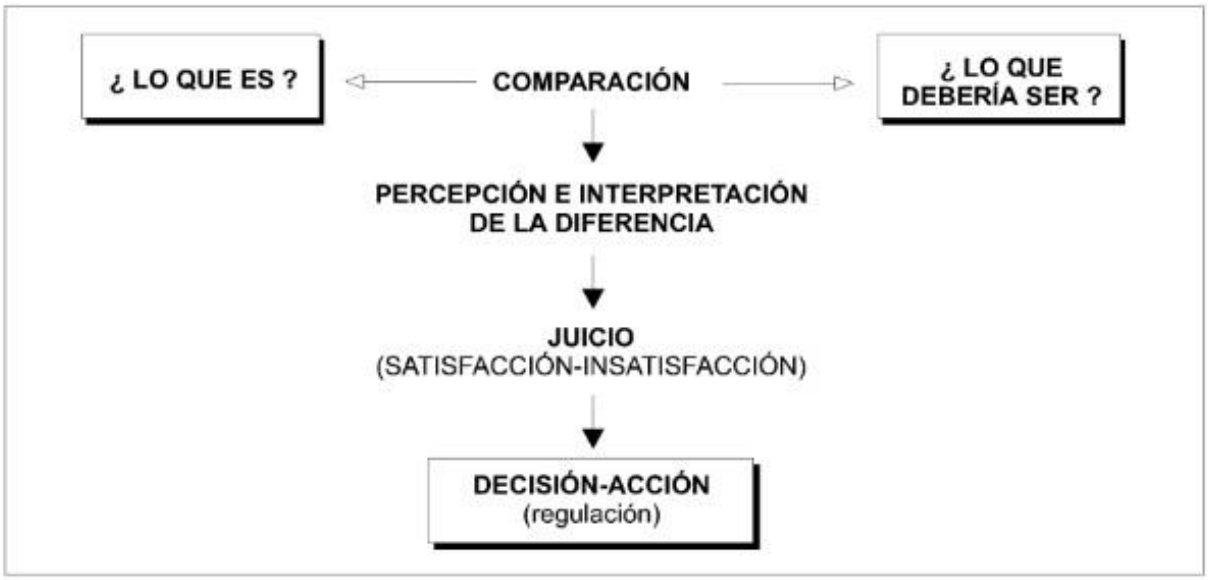


Figura 6.1. Según Scallon los componentes del acto de evaluación (Gérard Scallon, 1991).

A pesar de las apariencias se trata de un proceso muy complejo, puesto que será necesario examinar los problemas que aparecen en la observación de **lo que es** y en la elección y representación de **lo que debería ser** como punto de referencia de la comparación. Además, la diferencia obtenida no siempre es un dato matemático, una simple desigualdad numérica. El proceso aparece todavía más complejo cuando, en el acto de evaluación, deben ser considerados varios criterios a tener en consideración:

(a) La **captación** de **información**, la toma de índices, es decir, la observación de **lo que es**.

(b) La constitución de un **modelo de referencia**, de un criterio, de un estándar o de un punto de referencia correspondiente a **lo que debería ser** en el pensamiento de la persona que evalúa.

(c) La comparación entre **lo que es** y **lo que debería ser** y todo ello, sobre la base de uno o varios criterios.

(d) La expresión de un **juicio** de conjunto para justificar una acción a realizar, una decisión a tomar.

Sobre esta comparativa los referentes sobre los que el docente debe establecer los juicios de valor son los que la Administración a través del currículo proporciona utilizando diversos términos en la normativa: criterios de evaluación, estándares de aprendizaje. Vamos a entrar en mayor profundidad en cada uno de estos términos.

2. NOCIÓN DE «CRITERIO DE EVALUACIÓN»

Entonces ¿qué son los **criterios de evaluación**? Según el Diccionario de la Real Academia Española el término **criterio**. (Del gr. juzgar). 1. m. Norma para conocer la verdad. 2. m. Juicio o discernimiento. También podríamos adoptar el término de criterio como «*un punto de vista a partir del cual una obra, producto o rendimiento son evaluados*». Noizet y Caverni utilizan los sinónimos «dimensión» y «descriptor» (Noizet & Caverni, 1978). En alguna ocasión he encontrado el término «característica» o «dimensión» para designar este aspecto.

Los **criterios de evaluación**, a diferencia de los objetivos, son enunciados que establecen el **tipo y grado** de aprendizaje que se espera de los alumnos al finalizar un ciclo o curso y siempre respecto a las capacidades indicadas en los objetivos y a propósito de los contenidos del área que se consideran especialmente importantes para su desarrollo (Rodríguez, 1992). Es decir, constituyen el nivel de complejidad y la manera de manifestar el nivel de habilidad y desempeño adquirido. Deben hacer referencia a aprendizajes relevantes, entendiendo como tales, aquellos necesarios para que el alumno avance en dicho proceso. Son evaluables y con frecuencia observables (o lo son sus consecuencias, por ejemplo, a través de lo que un alumno «sabe» y «sabe hacer» mediante actividades que exigen determinados conocimientos). En cambio, los objetivos, al ser propósitos o intenciones son menos susceptibles de ser medidos.

Los **criterios de evaluación** constituyen puntos de vista que permiten contrastar, valorar o juzgar la información recogida sobre el objeto de evaluación (aprendizaje del alumnado) o algunas de sus características (N. Elola & Toranzos, 2000). Es decir, aquellos referentes más o menos específicos a partir de los cuales se puede contrastar la información obtenida (Jiménez, 1999).

Como señalan algunos profesores, su redactado suele generar dudas sobre si se trata de un objetivo o realmente cumple con esa función de facilitar la evaluación. Veamos un ejemplo propuesto de **criterio de evaluación** en la legislación educativa en España:

> ***Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.***

Otro ejemplo de **criterio de evaluación** es el siguiente:

> ***Practicar habitualmente actividades físicas acordes con el valor del ejercicio físico para la salud, mostrando interés en el cuidado del cuerpo.***

Bien podrían ser confundidos con objetivos ¿verdad?. Pero, los **criterios de evaluación** establecidos en el currículo, no tienen que reflejar necesariamente la totalidad de lo que un alumno puede aprender, sino exclusivamente aquellos elementos concretos especialmente relevantes sin los cuales el alumno difícilmente puede proseguir de forma satisfactoria su proceso de aprendizaje. Son, pues, guías sobre qué es lo que el alumno debe alcanzar.

Para que los **criterios de evaluación** puedan cumplir con su función formativa a lo largo del proceso de enseñanza es preciso disponerlos secuencialmente para que puedan ser utilizados de puntos de

referencia desde el comienzo del proceso, de modo que puedan identificarse posibles dificultades de aprendizaje antes de que se acumulen retrasos importantes. Para ello, el profesorado debe distribuir los criterios de evaluación de cada ciclo en los cursos que lo componen, como si de jalones se tratara.

La programación debe, en su conjunto, favorecer y permitir la valoración de los **criterios de evaluación.** En consecuencia, todas las unidades didácticas deben estar vinculadas al logro de alguno de los **criterios de evaluación.** Por tanto, al realizar la evaluación de la unidad didáctica utilizaremos un **criterio de evaluación** como referente para la comparación (en España fue así hasta la promulgación de la LOMCE; con la LOMCE son los **estándares de aprendizaje evaluables** los que pasan a cumplir esta función). Pero podría darse el caso (en otra normativa de otro país) que los **objetivos didácticos** reflejasen y representasen los referentes de lo pretendido y en ese caso sustituirían al **criterio de evaluación** y podrían utilizarse con esa intención en la unidad didáctica.

Para evaluar al final del curso utilizaremos los criterios secuenciados por el profesor, y para evaluar el ciclo (dos cursos académicos), utilizaremos los criterios que ha previsto la Administración. En este sentido la Administración determina que: «*Los **criterios de evaluación** de las materias serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de los **aprendizajes** y las competencias básicas*» (*Ley Orgánica 8, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). BOE nº 295, de 10/12/2013.*, 2013).

Asimismo, los **criterios de evaluación** se refieren indistintamente a conceptos, procedimientos y valores, aunque en ocasiones pueden poner el acento en alguno de los tres tipos de contenidos.

Por último, los **criterios de evaluación** permiten ser observados a través de múltiples tareas, de tal forma que el desarrollo de una capacidad no se vea limitado a un solo aspecto concreto y que el alumnado pueda demostrar el desarrollo de la misma en otra u otras tareas diferentes. Este hecho posibilita un mayor tratamiento individual de cada alumno, evitando la evaluación normativa que tendría lugar en el caso de que existiese una única posibilidad (conducta operativa final) de comprobación del criterio de evaluación (Popham, 1983).

Por ejemplo, el criterio de evaluación:
«Elaborar un mensaje de forma colectiva, mediante técnicas como el mimo, el gesto, la dramatización o la danza y comunicarlo al resto de grupo».
Puede ser exteriorizado mediante diversas modalidades: mimo; dramatización; improvisación escénica; etc. que el profesor habrá contextualizado y considerado la más adecuada.

2.1. Características que deben reunir los criterios de evaluación

Las características principales que han de reunir los criterios de evaluación deben ser los siguientes (Ruiz Iglesias, 2008):

- **Contextualizados** y adaptados a la realidad educativa de cada centro educativo.
- **Vinculados** a los objetivos y competencias establecidas en el currículum.
- Referidos a distintos tipos de **contenidos**: conceptos, procedimientos y actitudes.
- **Ordenados** en correspondencia con los distintos objetivos y contenidos de cada uno de los cursos.
- Guiando para la determinación de las **estrategias** de evaluación que sean necesarias en cada caso.
- Tienen un carácter **orientativo** y formativo. Por lo tanto, no pueden utilizarse para marginar, seleccionar o agrupar a los alumnos.
- Posibilitando una **adecuación** flexible a las necesidades peculiares del grupo y de las personas.
- Teniendo en cuenta no sólo los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también los procesos de enseñanza desarrollados por los profesores.
- Permitiendo la comprobación de los distintos **grados** de acercamiento óptimo al desarrollo de capacidades enunciadas en los objetivos generales de etapa.

- Siendo un **referente** para los alumnos; éstos tienen que saber de qué serán evaluados y cómo se llevará a cabo el proceso.

2.2. Formulación de los criterios de evaluación

Su redacción resulta una de las tareas más arduas dentro del proceso de evaluación. Por una parte, se corre el riesgo de reducir toda la evaluación a una acción de carácter normativo en la cual sólo se intenta establecer el grado de satisfacción o insatisfacción de determinadas normas (usadas como criterios). Por otra parte, se puede caer en la tentación de eludir la búsqueda o construcción de criterios valorativos con lo cual toda la acción de evaluación resulta estéril ya que sólo es posible hacer una descripción más o menos completa del objeto de estudio, pero no resulta factible realizar un análisis interpretativo.

En cualquier **criterio de evaluación** se necesita que exista alguna clase de declaración, bien sobre lo que el alumno hará, bien una referencia a la calidad del trabajo que será clave en la tarea para alcanzar el éxito marcado en éste (Cortés, 2009). Por ejemplo, referirse a:

- Algo que debe estar **presente** o **ausente**,
- algo que **se debe hacer** de una forma particular o,
- algún papel o **función** que deba ser cumplida.

La mayor discusión en materia de evaluación se plantea alrededor de la **legitimidad** de los criterios adoptados por la Administración en una determinada acción evaluativa, y de la identidad de quién los define o adopta. Es decir, ¿dónde está el poder y la autoridad para decidir quién y cómo se definen estos criterios? Pero, en todos los casos, lo que hace creíble la evaluación es la accesibilidad y la transparencia de los criterios a todos los actores del proceso de enseñanza.

2.3. Criterios de evaluación, aprendizajes esperados, resultados de aprendizaje ¿son lo mismo?

En algunos currículos se nos solicita que los objetivos estén redactados en términos de aprendizajes esperados o resultados de aprendizaje. Y de nuevo nos surge la duda ¿Qué es lo que diferencia estos conceptos?

2.3.1. Aprendizajes esperados

Aprendizaje esperado es el elemento que define lo que se espera que logren los alumnos, expresado en forma concreta, precisa y visualizable. Si está bien construido, se caracteriza por:

- Está compuesto de oraciones cortas que se inician con un verbo que permite expresar el aprendizaje en **acción** (ej: prepara, diseña, describe, identifica, etc.);
- Enseguida se escribirá el **proceso** que se debe desarrollar;
- Termina con un complemento indirecto que indica **finalidad** y contexto de la acción.

El verbo, junto al proceso y el contexto seleccionados para identificar el aprendizaje esperado debe reflejar el nivel de complejidad en el que se debe desarrollar la competencia.

Los aprendizajes esperados ayudan a la organización del contenido, la selección de estrategias y métodos de aprendizaje y la definición de los medios y materiales para la ejecución de la clase activa, ayudan además a definir los criterios de evaluación de las competencias.

Los aprendizajes esperados están directamente relacionados con las distintas dimensiones (saber, saber hacer y saber ser) de las competencias.

2.3.2 Resultados de aprendizaje

Los resultados del aprendizaje son declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de su recorrido formativo. Una correcta definición de los mismos permite informar a la sociedad y a los estudiantes sobre cuáles son las exigencias de

aprendizaje de cada nivel, además de suministrar información a los empleadores sobre cuáles son las correspondientes competencias de quienes van a ser empleados. Definirlos y alinearlos correctamente es un reto para los agentes implicados, especialmente dentro del contexto universitario actual sometido a evolución constante para estrechar sus relaciones con una sociedad avanzada, global y cambiante.

3. ¿QUÉ SON LOS «ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES»?

¿Cuál es la diferencia entre **criterios de evaluación** y **estándares de aprendizaje**? ¿Qué son los **estándares de aprendizaje evaluables**? ¿Para qué nos van a servir y para qué les van a servir a nuestros alumnos?

3.1. Estándares de aprendizaje vs criterios de evaluación

Aquí nos volvemos a encontrar en un terreno ambiguo. Si bien estos vocablos proponen definiciones diferentes, con cierta frecuencia se observa en la literatura de la evaluación que estos términos se emplean indistintamente o se utilizan como sinónimos de forma contradictoria. A menudo, se entretejen **criterios de evaluación** y **estándares de aprendizaje** sin una clara diferencia entre ellos. Hemos necesitado buscar en profundidad en la literatura para saber exactamente cuál es la diferencia entre ambos. Cabrera nos recuerda que «*los estándares son niveles de realización aceptable o no aceptable para cada uno de los criterios*» (Cabrera, 2011). Es decir, determinan hasta qué punto hemos logrado o no un **criterio de evaluación** delimitando el grado de éxito que se ha conseguido durante el proceso de enseñanza/aprendizaje (Eisner, 1998). Por tanto, es importante identificar las características diferenciales que se deben considerar en la enunciación de un criterio de evaluación y un estándar de aprendizaje (Hartel & Foegeding, 2004).

3.2. Los estándares como referentes para medir la calidad educativa

Sin embargo, las definiciones surgidas del análisis de la literatura, presentan, en general, algunas diferencias. El profesorado tiende a justificar en cada ocasión la selección que han efectuado de uno u otro término (Camilloni, 2009).

En principio, la evaluación mediante **estándares**, se realiza con la finalidad de conocer las condiciones y los resultados educativos de modo global, es decir, en términos de valores medios para todo el Estado o para diversas categorías que pueden ser de interés analizar en función de la estructura y características del Sistema Educativo de un país, como, por ejemplo: porcentaje de alumnas frente a alumnos, proporción enseñanza pública frente a enseñanza privada, etc.

Así, la principal función de cualquier **estándar** es transmitir información de aquellos que tienen el conocimiento a los que necesitan y pueden emplear ese conocimiento. Los estándares se establecen, cambian y se mejoran con el propósito de elevar la **calidad** educativa. En consecuencia, los estándares se apoyan en una visión normativa de la evaluación.

Al respecto, Contreras señala lo siguiente: «*Para mejorar la calidad de la educación hay que formar competencias y evaluar los resultados de los estudiantes, pero esos resultados no cuentan con un referente único, entonces se necesitan los estándares*» (Contreras, 2003 p. 31).

Pero, recientemente, y bajo una presión de reorientar la calidad educativa a conceptos de rentabilidad como: eficacia, rendimiento, etc., los **estándares de aprendizaje evaluables** se han integrado en el currículo bajo la justificación de garantizar la **calidad** de la enseñanza, pero bajo una perspectiva mercantilista de producción y mercado. De esta manera, el docente teme, no sin razón, verse evaluado a través de la evaluación que realiza a sus propios alumnos. Esta idea de calidad se aleja sustancialmente del concepto calidad bajo una orientación educativa actual.

Evaluar las evaluaciones

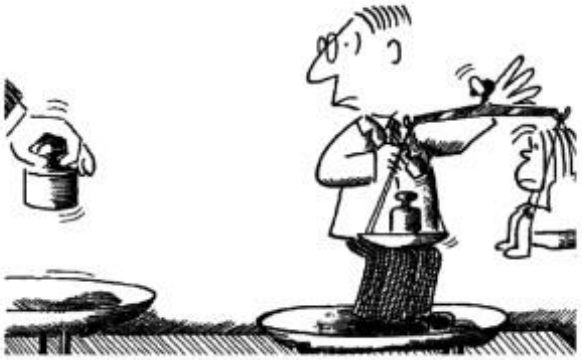


Ilustración 6.1. El docente puede acabar siendo evaluado a través de los resultados de sus alumnos según estándares impuestos desde el exterior.

3.3. Los «estándares de aprendizaje evaluables» como referente para evaluar

Sin embargo, ciertamente, la palabra **estándar** puede tener otro significado para los educadores. Podría tener un vago significado como sinónimo de hacer algo **mejor**, o un significado más preciso, como una **meta** posible de medir y, por lo tanto, posible de conocer si se logra o no. El estándar de contenido o estándar curricular describe lo que los docentes deben enseñar y lo que los alumnos deben aprender (Ravitch, 1995). Son descripciones claras y precisas de los conocimientos, habilidades y destrezas que deben ser enseñadas a los alumnos. Un estándar de aprendizaje evaluable debe ser medible, de tal forma que permita conocer a los alumnos qué domino demuestran del contenido o habilidad contenida en el estándar.

Para Ruiz los **estándares de aprendizaje** son ponderaciones que especifican lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en determinado grado (Ruiz, 2008). Funcionan como referentes o guías para valorar si una persona, proceso o producto, cumple con ciertas expectativas sociales de calidad; tratan de buscar lo fundamental, no lo mínimo; lo que pueda acordarse como indispensable para lograr una alta calidad de la educación, no un límite inferior o promedio. Son referentes para la construcción de sistemas y procesos de evaluación interna y externa.

Implícito en el concepto de **estándar de aprendizaje** está la relación entre la meta que establecemos para el alumnado y la medida que hacemos de ese logro. En este paradigma de medición, los aprendizajes y las ejecuciones de los alumnos son medidos contra los estándares, usando instrumentos que proveen resultados cuya interpretación debería ser válida y confiable. Se señalan tres propósitos fundamentales de la medición basada en estándares:

1. Contribuir a **comunicar** las metas que se esperan sean alcanzadas por los profesores y los alumnos en las escuelas;
2. Concretar las metas para **orientar** los procesos de enseñanza y aprendizaje;
3. Centrar el **esfuerzo** de los educadores y los alumnos en metas de desempeño específicas.

Según Linn y Herman la medición basada en estándares tiene las siguientes características (Linn & Herman, 1997):

- Está ligada estrechamente al currículo;
- Compara el rendimiento de cada alumno con las metas de contenido y ejecución previamente establecidas;
- Incorpora nuevas formas de medición del logro conocidas como medición del desempeño y medición auténtica.

La primera característica señala la congruencia de la medición con el currículo, en otras palabras, la relación congruente que debe existir entre los **estándares** y los **demás elementos** del proceso educativo. De la segunda característica se deriva que la medición basada en estándares es esencialmente medición relacionada con **criterios de evaluación**. Se quiere obtener información sobre el logro específico de conocimientos o habilidades por parte de un alumno, no sobre el estado relativo del rendimiento de un alumno con respecto a su grupo o a un grupo normativo. La tercera característica señala que la medición basada en estándares debe incorporarse en la medición del desempeño y la medición **auténtica**.

3.4. Los estándares de aprendizaje evaluables en la LOMCE. «La cola que menea al perro»

Hasta la publicación de la LOMCE, en España (*Ley Orgánica 8, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). BOE nº 295, de 10/12/2013.*, 2013), los **criterios de evaluación** eran el referente para evaluar. La LOMCE, y esto es novedad legislativa, concreta y desgrana cada criterio de evaluación en lo que se llaman los **estándares de aprendizaje evaluables**. Así, diríamos que de los **criterios de evaluación**, que se relacionan con la consecución de objetivos, suelen derivarse estándares (ACAPAI, 2008).

Su incorporación ha creado cierta confusión y muchos profesores nos hemos preguntado cuál es exactamente la diferencia entre éstos y los criterios de evaluación. En definitiva, ¿de qué estamos hablando? ¿No corremos el peligro de que los estándares de aprendizaje terminen siendo instrumentos para centrarse en contenidos y resultados? ¿Podrán los estándares ayudarnos a mejorar para programar en competencias para la vida, en procesos de mejora reales para la formación integral del alumnado? La lectura que se hace de esto es que preocupan más las notas que saquen los alumnos que las metas a alcanzar. ¿Será así? ¿Pasamos a un sistema educativo centrado obsesivamente en la evaluación y en la presión sobre el alumnado frente a la preocupación por que se realice un aprendizaje que sea significativo?

El propio Real Decreto nos los define como «*especificaciones de los* ***criterios de evaluación*** *que permiten definir los* ***resultados de aprendizaje****, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables*» (Muñoz Díaz, 2014). Así, los **estándares de aprendizaje** los obtenemos directamente de los **criterios de evaluación** del currículo.

Si nos habían dicho que el currículo era abierto y contextualizable, ¿cómo se conjugará el propuesto por la LOMCE con estándares de aprendizaje tan discutibles en su contenido y número y con un nivel de concreción tan cerrado? ¿No hubiera sido más coherente validar por consenso unos estándares de aprendizaje de mínimos que permitiera a los profesionales ampliarlos con situaciones de aprendizaje contextualizadas?

Los **estándares de aprendizaje evaluables** son los nuevos referentes tanto para la evaluación de los objetivos como para la evaluación del nivel de adquisición de las competencias. Queramos o no; nos guste o no; y pensemos lo que pensemos... La evaluación, con sus instrumentos, para ser legal y objetiva, hay que diseñarla desde los nuevos **estándares de aprendizaje**, derivados de los **criterios de evaluación**, que el currículo señala curso a curso y área a área. Además, la consecución de los **estándares de aprendizaje** imprescindibles habrá que comprobarse para la superación o el suficiente de todas las áreas. En los nuevos boletines de notas para las familias, cuando un alumno tenga la nota de «insuficiente», habrá que informar a la familia de cuáles son los estándares de aprendizaje que no ha conseguido el alumnado (o sí).

Estos **estándares de aprendizaje evaluables** están llamados a constituirse en el currículo real: marcarán el referente de indicadores para las evaluaciones, promoción y pruebas de reválidas. Son «la cola que menea al perro», según la expresión de Hargreaves, en la medida que condicionarán todo lo que se hace (Hargreaves, 1999).

Nos recuerdan los antiguos **objetivos operativos**, pues, según indica el proyecto de Real Decreto, «*tienen que ser observables, medibles y evaluables, ya que contribuyen y facilitan el diseño de pruebas estandarizadas y comparables*». No obstante, muchos de los estándares que aparecen, no cumplen estas condiciones, en exceso positivistas o reductoras de la labor educativa (J. Gimeno Sacristán, 2002).

Por tanto, nuestros alumnos aprenderán lo que se evalúe en las pruebas externas, convirtiendo todo el currículo en «enseñar para las pruebas», «TTT: Teaching to the test», que dicen los americanos.

Sin embargo, aunque los nuevos **estándares de aprendizaje evaluables** nos concretan los criterios de evaluación, conviene seguir teniendo presentes a los **criterios de evaluación**, porque pueden resultarnos útiles, para evaluaciones más globales y cualitativas, con cierto tipo de alumnado y cuando se trabajen unidades de trabajo muy globalizadoras e interdisciplinares. Ej.: Los proyectos de trabajo, unidades didácticas integradoras, talleres interdisciplinares, secuencias didácticas, unidades globalizadas...

3.5. «Alineamiento» de los criterios de evaluación con los estándares de aprendizaje y con los instrumentos de evaluación

Veamos un ejemplo de alineación y continuidad de criterio de evaluación y estándar de aprendizaje propuesto en la actual legislación educativa de España para Primaria:

Figura 6.2. Alineamiento entre los diversos componentes de la evaluación.

Al primer golpe de lectura se comprueba que los **estándares** son una concreción de los **criterios de evaluación** como dice la definición citada. Dicho de otra manera: son los criterios, pero mucho más detallados y concretos.

Se requiere **alinear** los estándares con los instrumentos de evaluación de los aprendizajes. Según un estudio, «*los estándares deben desarrollarse simultáneamente o en articulación directa, con los instrumentos de evaluación que el sistema utilizará para medir su alcance por parte de todos los estudiantes*» (Ferrer, 2007), por una simple razón: los instrumentos deben referirse rigurosamente a los estándares acordados, así como a criterios que tengan relación con las metas de contenido y desempeño establecidas. Además, las metodologías de evaluación deben prever formatos para la devolución de resultados que resulten útiles y claros para diferentes audiencias. Esto quiere decir que deben presentar los datos en distintos grados de agregación y utilizando recursos tipo gráficos o análisis de respuestas, de acuerdo a los distintos usuarios de la información (Ferrer, 2007).

3.6. Estándares de calidad en educación física

En la primera versión de **estándar,** que hemos mencionado más arriba (es decir, de calidad educativa), los estándares en educación física deberían estar enmarcados en una evaluación global del sistema

educativo y deberían tener un carácter y unos objetivos diferentes a la evaluación continua que se lleva a cabo en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Castejón Oliva, 2007).

Esta última, tiene un carácter personal, es decir, tiene consecuencias sobre cada uno de los alumnos en particular ya que, a partir de ella, se regula el proceso de aprendizaje y el control de promoción a los siguientes cursos ciclos o etapas.

En el ámbito de la educación física no hay mucha tradición de establecimiento de criterios comunes para el análisis de los resultados, de los logros de los alumnos y del sistema educativo en su conjunto. En algunas épocas la medición de la aptitud física había servido como un referente para comparar poblaciones (EUROFIT, AAPHER, etc.). Siempre utilizando un marco de referencia normativo.

Lo más relevante de la formulación de estándares de calidad es que éstos se conviertan en criterios **legítimos**, es decir que sean reconocidos por toda la comunidad internacional como válidos y valiosos, en ese sentido nos falta aún mucho camino por recorrer, es necesario emprender a la vez la construcción de estándares y la garantía de su legitimidad. En esta construcción de la legitimidad pesa sobremanera quién y cómo se formulan, es decir la legitimidad de los estándares se deriva en parte de su contenido reconocido como valioso y relevante y por otra parte por su autoría es decir qué instancia se responsabiliza de su formulación.

4. ¿QUÉ SON LOS «INDICADORES DE LOGRO»?

Muchos profesores no saben qué es un **indicador de logro** (o indicador de aprendizaje), para qué sirve y cómo determinarlos e incorporarlos. Si bien son capaces de reconocer el éxito o el error en la respuesta de sus alumnos, son incapaces de expresar cómo lo averiguan (en qué se han fijado) y aún menos de transmitir a los demás los indicios que han hecho servir.

Eisner (1998) expone que la evaluación ayuda a ver lo que está oculto. Para hacerlo visible se necesita buscar signos o síntomas, es decir, encontrar señales de algo a lo cual no se accede de manera directa y que permiten inferir la presencia o ausencia de lo que se quiere evaluar. En consecuencia, es necesario identificar lo que se espera que el alumnado sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de manifestar para verificar que ha culminado su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, hace falta dejar muy claro cuáles serán las manifestaciones en las que nos basaremos para juzgar y calificar las actuaciones de los alumnos.

4.1. Los indicadores de logro ¿Son evidencias o son indicios?

Las **evidencias**[26] son a menudo entendidas como las aportaciones tangibles que deben aportar, hacer o efectuar los alumnos en función de un criterio. A esto pudiéramos añadir que más específicamente buscan la demostración de una cosa, de manera que no se dude de ella. Las evidencias se convierten, en definitiva, en pruebas que se aportan (Ruiz, 2008). Esta última expresión exige clarificación, pues los docentes frecuentemente tienden a limitar el concepto de «prueba» a «documento físico». Y, en el caso de la educación física, las aportaciones de los alumnos casi nunca suelen ser documentos o trabajos escritos sino las manifestaciones motrices que culminan después de un proceso de aprendizaje.

Los **indicadores**[27] **de logro** son indicios, señales, rasgos o conjuntos de rasgos, datos e información perceptible, que, al ser confrontados con el logro esperado, nos dan **garantías significativas** de los avances en pos de alcanzar el logro. Logro, en castellano, significa sencillamente lo alcanzado; pero, **indicador de logro**, hace referencia a los rastros materiales que dejan los alumnos y que encuentran quienes les observan para proclamar los resultados de la evaluación, el nivel o estatus de lo alcanzado.

---

26 Una «evidencia» es un conocimiento que se nos aparece intuitivamente de tal manera que podemos afirmar la validez de su contenido, como verdadero, con certeza, sin sombra de duda.

27 El término «indicador» relaciona un fenómeno observable con un hecho no observable y que sirve, por lo tanto, para «indicar» o sugerir la existencia de ciertas características de este último.

En tal sentido, estos no se alcanzan u obtienen. Son señales para observar, detectar, identificar y percibir comportamientos. Con un **indicador de logro**, se supone que el profesor que evalúa establece, con una relativa seguridad, si el alumno evaluado alcanzó el aprendizaje propuesto. De este modo, el logro tendría que ser general y universal, mientras que el **indicador de logro** consistiría en lo concreto y particular donde aquel se expresa (Castejón Oliva, 2007).

Para Escamilla, los indicadores de logro se definen del siguiente modo: «*enunciados que, respecto a una o varias competencias dadas, identifican un tipo de guía o patrón de conducta adecuado, eficaz, positivo. Proporcionan al tiempo, una vía directa para determinar, de manera objetivable, el grado (cuantitativo o cualitativo) en que se manifiestan*» (Escamilla, 2009, p.209).

Estas características permiten establecer las siguientes relaciones (Zabala, A. y Arnau, 2007).

Figura 6.3. Relaciones entre competencias, situaciones, criterios e indicadores.

- la **capacidad** o **competencia** permite definir diferentes **situaciones.**
- los **criterios** están establecidos para evaluar **competencias.**
- los **indicadores** permiten concretar los criterios y varían según la situación.

Al final de este capítulo aportamos los estándares de aprendizaje que aparecen en la LOMCE. Pero los podríamos introducir de la siguiente manera. Veamos un ejemplo:

COMPETENCIAS CLAVE	Aprender a aprender. Competencias sociales y cívicas.
↓	
CRITERIO DE EVALUACIÓN	Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.
↓	
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	Representa o expresa movimientos a partir de estímulos rítmicos o musicales, individualmente, en parejas o grupos.
↓	
SITUACIÓN DE EVALUACIÓN	Actuación frente a los compañeros de algún baile de la región, con acompañamiento musical, como culminación del aprendizaje.
↓	
INDICADOR DE LOGRO	Responde individualmente a estímulos acústicos (música, silbato, pandero, etc.), a través de movimientos encadenados, siguiendo el ritmo proporcionado.

Los **criterios de evaluación**, a pesar de constituir un referente para comparar el aprendizaje, suelen estar redactados en un lenguaje abstracto y general que hace imposible su evaluación de forma precisa y directa. Lo hemos visto en los párrafos anteriores. Por ejemplo, leamos el siguiente criterio de evaluación:

«Realizar la acción motriz oportuna en función de la fase de juego que se desarrolle, ataque o defensa, en el juego o deporte colectivo propuesto» (criterio de evaluación de primer curso de Secundaria);

Como se puede deducir fácilmente, resulta muy difícil evaluar una producción sobre la base de ese redactado. Son necesarias más precisiones de lo que el criterio de evaluación significa, elementos concretos que puedan ser observados y que testimonien el dominio o no de los criterios. Ese es el papel de los indicadores de logro.

Por ejemplo, si el docente ha seleccionado como **criterio de evaluación**:

«Utilizar las técnicas básicas de expresión para comunicarse con los demás, participando activamente en actividades de expresión corporal en grupo y mejorando la utilización y aplicación de elementos básicos de la expresión corporal»,

...necesitará buscar pistas de la existencia o no de tales destrezas. En este caso un **indicador de logro** puede ser:

«Utiliza el gesto y el movimiento para expresar sus sentimientos al grupo a través de ejercicios de danza, mimo y/o de expresión corporal.»

Por ello, queremos ratificar algunas ideas fundamentales:

1. En primer lugar, los **criterios de evaluación** con los cuales trabaja un docente **no son siempre directamente observables** (están redactados en términos de capacidades). El docente no tiene acceso directo a la observación de los aprendizajes mencionados, sino sólo a determinadas manifestaciones visibles de las mismas. Lo mismo sucede con los **estándares de aprendizaje**.
2. En segundo término, el docente necesita definir qué señales tomará como **indicadores de logro** del objeto y de qué manera las buscará u observará. Es decir, qué manifestaciones de sus alumnos considerará informaciones o señales válidas y legítimas de presencia de los aprendizajes, o bien, de un determinado grado de desarrollo de los mismos.
3. Finalmente, para valorar los resultados obtenidos, los indicadores de logro nos tienen que ofrecer **datos**, pistas, sobre lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido en relación con los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje (y también respecto a los objetivos educativos).

4.2. Un indicador no siempre es una evidencia, a menudo es un indicio

Como ya hemos dicho buscar un **indicador** supone la tarea de intentar encontrar señales de algo a lo cual no se accede de manera directa; por tanto, la comprensión de que lo que se obtiene son señales que nos permiten realizar estimaciones, pero no son **evidencias** absolutas.

Lograr **evidencias** de la adquisición de un aprendizaje por parte de un alumno supone que el docente ha tenido pruebas suficientes que le brindan la seguridad para poder afirmar estar en posesión. Utilizar **indicadores** de la adquisición de aprendizajes refleja una actitud más modesta, evitando apreciaciones apresuradas y huyendo de afirmaciones taxativas, buscando y realizando comprobaciones hasta lograr las mayores garantías. Todo docente que cuente con una mínima experiencia en su campo recordará situaciones en las cuales atribuyó una señal a un factor determinado y, posteriormente, advirtió que se trataba de un indicador adjudicable a otro factor diferente. La insistencia en estas apreciaciones se relaciona con lo delicado de la tarea de la evaluación, con todo lo que está en juego en las evaluaciones que el docente realiza y en las consecuencias de las decisiones que se toman sobre los alumnos.

Un **indicador** puede ser buscado a través de las conductas, manifestaciones, reacciones, realizaciones de los alumnos, de acuerdo con las características del objeto a ser evaluado. Tomemos un ejemplo. Para evaluar la adquisición de la destreza: *expresar corporalmente un lenguaje musical o sonoro*, el docente

podrá considerar como señal de su manifestación el hecho de que el alumno realice correctamente una rutina coreográfica respetando las instrucciones y pautas dadas en la actividad. Buscará estas señales proponiendo en sus clases diferentes situaciones que requieran seguir una serie ordenada de pasos explicitados en la actividad que él proporcione al grupo. Y actuará como observador de las ejecuciones de sus alumnos.

Otro ejemplo, diferente al anterior, en este caso para evaluar el desempeño de acciones técnicas defensivas en voleibol es observar algunas gestualidades que nos brindan información sobre lo correcto (o no) del dominio de la habilidad.

Ilustración 6.3. La posición de los miembros superiores e inferiores puede ser un indicio acerca de dicho desempeño técnico que posee la jugadora.

Pero debe quedar claro que lo que queremos es saber es si el **criterio de evaluación** se ha conseguido (o en qué grado), mientras que el **indicador** sólo aporta una información que hay que interpretar junto a otras. En definitiva, un indicador no es más que un elemento entre otros que permite estimar, apreciar (por un juicio de valor) el grado de dominio del criterio (Gérard & Bief, 2008).

A menudo, los instrumentos de evaluación están formados por listados de indicadores vinculados a criterios de evaluación. El docente se limita a comprobar si el indicador está presente o no; cuenta el número de indicadores presentes o suma los puntos que adjudicados a cada indicador. Esta práctica, muy cómoda para obtener calificaciones, es comprometida pues puede llegar a desvirtuar la evaluación. Pues procediendo de esta manera, no es el criterio de evaluación el que se evalúa sino los elementos predefinidos como indicadores, sin poder asegurar de forma taxativa que el alumno supera o no el criterio.

4.3. ¿Cómo redactar los indicadores de logro?

Según la Guía Tuning (Sebastiani i Obrador, 2009) los **indicadores de logro** deben tener estos componentes:

- Aunque no se trata de una normativa obligatoria, se suelen expresar con **verbos de acción en tercera persona del singular**, para expresar en términos de realización la habilidad en que se objetiva la competencia (por ejemplo: utiliza, aplica, sitúa, etc.).
- Determinar qué **acción** deberá realizar el estudiante mediante un **verbo** activo: uno que se pueda medir u observar. Esta acción debe ir alineada al verbo de la competencia, usualmente es el mismo verbo, uno similar u otro que guarde relación con el mismo.
- Especificar la clase de **conocimiento o habilidad** involucrada. Lo que deben saber antes de ejecutar la acción o lo que aprenderán mientras la realizan. Hay tres clases de conocimiento: conceptual, procedimental y actitudinal.
- Debe identificarse el **contexto** general y las **condiciones** en el que esperamos que esa acción se aplique. Definen en dónde va a realizar esa acción, con qué recursos, lugar o personas (por ejemplo: utiliza las nociones topológicas para orientarse y situar objetos en relación a sí mismo).
- Especificar el **nivel de logro**. Es decir, una cantidad, velocidad o calidad aceptable del resultado del aprendizaje para determinar que se ha alcanzado el logro. El nivel de logro dice cuánto debe producir el estudiante para que se considere aceptable su trabajo, a qué velocidad o con que calidad.

En el recuadro que se inserta más abajo, podemos observar, comparadas, las estructuras (al menos desde el punto de vista de su enunciación) de competencia, criterio de evaluación, estándar de aprendizaje e indicador de logro.

	Verbo que da cuenta del saber hacer:	Contenido:	Contexto de aplicación o del saber-hacer. Condición (especifica):
Competencia clave:	*Aprender*	*a aprender.*	
Competencia motriz:	*Aplicar*	*las propias posibilidades motrices.*	*en relación a los demás, a diferentes objetos y en diversos medios.*
Criterio de evaluación:	*Resolver*	*situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales.*	*seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.*
Estándar de aprendizaje evaluable:	*Mantiene*	*el equilibrio.*	*en diferentes posiciones y superficies.*

Continúa

Continúa

	Verbo que da cuenta del saber hacer:	Contenido:	Contexto de aplicación o del saber-hacer. Condición (especifica):
Situación de evaluación:	*Efectuar*	*un circuito en el que haya que trasladarse en cada estación sobre un aparato diferente.*	*ajustando las posiciones corporales de equilibrio a cada superficie.*
Indicador de logro (entre varios)**:**	*Controla y mantiene*	*el cuerpo en situaciones que exigen equilibrio.*	*estático y dinámico en diferentes posiciones y en diferentes alturas.*

Tabla 6.1. Estructuras de formación.

4.4. Ejemplos de indicadores de logro

La siguiente tabla propone diversos indicadores que se desprenden de criterios de evaluación y de competencias en Primaria y Secundaria.

Competencia básica	Subcompetencia (competencia específica) Ed. Física	Criterios de evaluación	Indicadores de logro o desempeño
→	→	→	→
Competencia aprender a aprender	▪ *Aplicar las propias posibilidades motrices en relación a los demás, a diferentes objetos y en diversos medios.*	Equilibrar el cuerpo adoptando diferentes posturas, con control de la tensión, la relajación y la respiración.	▪ Controla y mantiene el cuerpo en situaciones de equilibrio estático y dinámico en diferentes posiciones y en diferentes medios. ▪ Utiliza de forma eficiente la tensión muscular, la respiración y la relajación, para mantener posturas equilibradas en diferentes situaciones motrices (acrobacias, danzas, etc.).
Autonomía e iniciativa personal ***Competencia de para aprender a aprender***	▪ *Realizar un calentamiento adecuado de acuerdo a la actividad física que se quiera practicar.*	Planificar y poner en práctica calentamientos autónomos respetando pautas básicas para su elaboración y atendiendo a las características de la actividad física que se realizará.	▪ Utiliza diferentes fuentes para recopilar información. ▪ Distingue los diferentes momentos del calentamiento en una propuesta dada. ▪ Elije correctamente ejercicios de activación general. ▪ Identifica las zonas corporales (músculos y articulaciones) en la elección de ejercicios. ▪ Distingue entre ejercicios de estiramientos y los de movilidad, ubicándolos correctamente. ▪ Adapta adecuadamente el calentamiento a las actividades a realizar con posterioridad. ▪ Colabora con los compañeros para ayudarles a confeccionar su calentamiento.

Tabla 6.2. Alineación de competencias, criterios de evaluación e indicadores de logro. Extraído de Blázquez (2009).

4.5. Los indicadores en la evaluación formativa

Los indicadores pueden estar presentes en la evaluación inicial, formativa o sumativa. En la evaluación inicial o formativa pueden ser: (1) **indicadores de realización** o, (2) **de éxito**. En la evaluación sumativa se vinculan a los criterios de evaluación y se denominan **indicadores de logro** propiamente dichos.

En efecto, cuando el docente se encuentra en la realidad cotidiana de su enseñanza debe tener unas pautas para intervenir sobre los alumnos. La observación de la ejecución es imprescindible, pero es necesario también tener guías sobre las que poder determinar si se está ejecutando correcta o incorrectamente. La creciente tendencia a implicar al alumnado en el proceso evaluador permite que los indicadores puedan ser compartidos entre el profesorado y el alumnado. Pero esto no siempre es posible porque no se puede ser a la vez actor y espectador.

Diversos autores (Seners, 2001) (Target & Cathelineau, 2002) proponen el uso de **indicadores** en educación física. En este sentido plantean que esta fase de la evaluación debe hacerse en dos etapas:

1. Después de haber organizado las actividades o progresiones de enseñanza mediante tareas o ejercicios debidamente secuenciados, es preciso que se sepa reconocer el éxito (o no) de los alumnos durante la realización de las tareas de dicha progresión. El docente debe conocer de forma ineludible cuándo y por qué una tarea o ejercicio se ha realizado correctamente. Para eso debe dominar perfectamente los **indicadores de éxito** más pertinentes de los ejercicios de su progresión pedagógica. Disponer de un repertorio de **indicadores** de los contenidos, para reconocer inmediatamente el éxito (o no) de cada tarea o ejercicio.
2. Es preciso, asimismo, reconocer e identificar las causas de los errores de los aprendices. Hay que ser capaz de identificar por qué sus alumnos han fracasado y conocer los errores más frecuentes observables en su contenido de enseñanza. Para ello es necesario reconocer los **indicadores de los errores** y a partir de ellos, buscar también las causas del error. Más aún, habrá que construir un repertorio de estos errores para reconocerlos e identificar sus causas de forma instantánea.

La tabla 6.3. indica por una parte lo que debe «saber el profesor» (parte superior), después lo que debe «saber hacer» para poner en práctica sus conocimientos y poder abordar la fase siguiente (abajo a la derecha). En consecuencia, esto supone que se conocen los *indicadores de resultados (o éxito)* de cada uno de los ejercicios de las progresiones. Y que se habrá buscado y encontrado previamente (en los libros especializados, entre los formadores o gracias a su propio análisis) los *indicadores* más pertinentes.

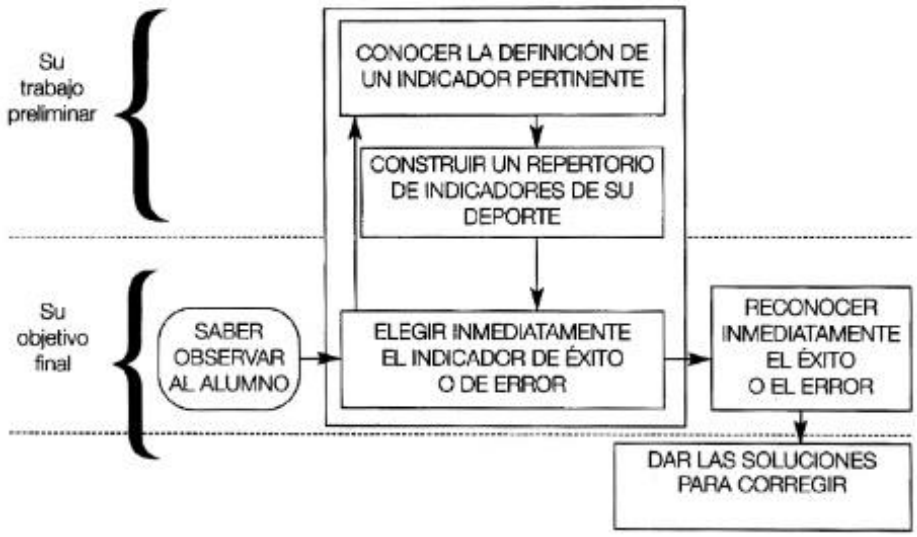


Tabla 6.3. Actuación del profesor frente a los indicadores. (Target, Cathelineau, 2002).

4.5.1. Tipos de indicadores

Según Seners (2001), podemos distinguir varios tipos de indicadores cuando se comparten con el alumnado:

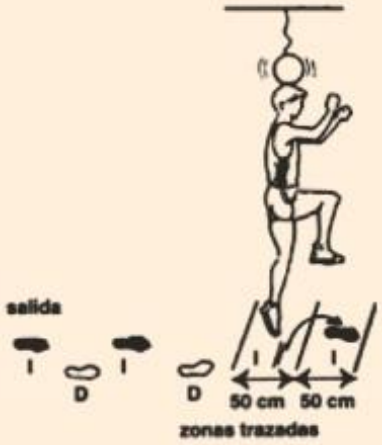
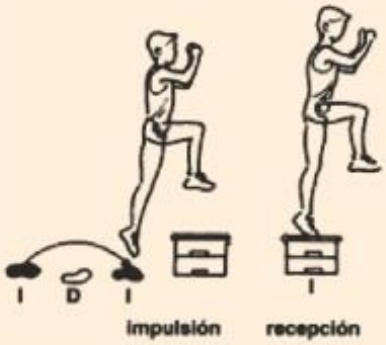
Información que llega al alumnado	**De resultado (o de éxito):** Permiten saber si el objetivo ha sido alcanzado	**De realización:** Permiten analizar las razones de los éxitos o fracasos
Internos: Hacen referencia a sensaciones internas, kinestésicas, que no se originan por la vista o por uno de los cinco sentidos, sino que provienen de sensaciones interiores del alumno (terminaciones nerviosas, músculos, articulaciones, etc.).	**Suelo (gimnasia artística):** Mantener la pierna extendida en prolongación del tronco y brazos no menos de 5 segundos.	**Anillas (gimnasia artística):** Controlar la posición fija de pies o caderas en la realización de giros.
Externos: Provienen de la auto-observación de su propia acción o de informaciones provenientes de los sentidos.	 **Saltos (atletismo). Acción de la rodilla libre. Indicador:** Tocar con la cabeza un balón situado como mínimo a 15 cm por encima de la cabeza fijando la rodilla de la pierna libre en la horizontal de la cadera.	 **Saltos (atletismo). Extensión completa de la pierna de batida. Indicador:** Extensión completa de la pierna de batida en el momento que el pie despega (coevaluación: un coevaluador situado lateralmente. Con posible grabación video).

Tabla 6.4. Indicadores de éxito y de realización.

Indicador externo-interno

Para entender cuáles son las diferencias entre indicadores internos y externos pondremos un ejemplo de gimnasia.

Ilustración 6.4. Ejecución de una plancha (Seners, 2001).

Si se está enseñando a un alumno la «plancha» y se constata que el alumno tiene la pierna retrasada flexionada, y se le pregunta en ese momento si cree que está estirada, probablemente el alumno le responderá que sí. Pero si se le propone que lo compruebe y que mire su pierna, acto seguido después de mirar, comprobará que el alumno estira la pierna (porque la tenía doblada). En el primer momento, cuando el alumno contesta afirmativamente, se trata de información de un indicador interno (erróneo en esa circunstancia). En el segundo momento, cuando gira la cabeza, la ayuda de un indicador externo (la vista) le indica que estaba equivocado. Lo que resulta en este caso interesante es que un indicador reemplaza al otro.

Así, nuestro gimnasta principiante irá percibiendo e integrando las sensaciones provenientes de su rodilla y de los músculos de la pierna extendida sin mirar. Cuando así sucede, se comprende que el gesto se ha integrado en el cuerpo del alumno, se ha automatizado, que es lo que pretende todo profesor. Esto suele suceder muy frecuentemente en muchos contenidos.

En la enseñanza paso algo parecido, cuando el profesor explica la consigna, muestra y da las instrucciones, las únicas informaciones que son captadas por el alumno son informaciones externas (visuales y verbales). Todavía no se ha ejecutado ninguna acción, ningún músculo ni articulación ha sido puesto en acción, en consecuencia, ninguna señal interna puede ser percibida ni registrada. Después, cuando el sujeto inicia la ejecución, las terminaciones nerviosas kinestésicas, que radican en las articulaciones y los músculos, envían información que constituyen los indicadores internos. En este momento, el profesor debe procurar vincular los indicadores internos con los externos.

A lo largo de la enseñanza se evoluciona promoviendo el uso progresivo de indicadores internos y la desaparición parcial o total de los indicadores externos.

Indicadores de resultado (o éxito)

Permiten precisar el nivel de exigencia y juzgar si el objetivo ha sido alcanzado. En general, se fijan de forma cuantitativa o cuantificable. A los alumnos les permite situarse y verificar sus progresos en la actividad propuesta.

Ciertamente, esto permite disponer de conocimiento de los resultados, pero bajo una forma cifrada que se parece a una evaluación normativa. Esta información acerca del resultado es necesaria. Un alumno no aprendería jamás a saltar altura si no le pusiéramos un listón. El tirador de arco que no conociera el resultado de su tiro al blanco o diana, perdería precisión progresivamente en los siguientes intentos.

Pero, si esto es necesario, el conocimiento de los resultados no es suficiente, porque no especifica en absoluto lo que hay que hacer para remediar el error. Por ejemplo, un jugador de baloncesto debu-

tante que al lanzar el balón al aro se le desvía a la derecha o izquierda, ve que comete un error, pero esta información, en sí misma, no le indica cómo debe cambiar su gesto para obtener un mejor resultado en el próximo intento. Si el conocimiento de los resultados fuera la única fuente de información resultaría que la búsqueda de la respuesta óptima sería esencialmente a ciegas, es decir, que las respuestas serían elegidas al azar, y la búsqueda podría durar indefinidamente.

El *indicador de resultado* es una indicación interesante, pero debe ser completada por otras informaciones no sólo acerca del resultado de la acción, sino sobre la acción misma, sobre los procedimientos a poner en práctica. Estos indicadores, de evaluación también, son llamados de *realización*. En el capítulo 4 hemos analizado ya alguna de estas situaciones.

Indicadores de realización

Maccario dice de estos indicadores... «*permiten evaluar el itinerario, los procedimientos utilizados por el alumno que han determinado el resultado*»; no duda en calificarlos de «*indicadores mayores de la evaluación formativa*». Permiten, en definitiva, analizar las razones de los éxitos o fracasos (Maccario, 1989).

La elección de estos indicadores la decide el profesor. Pero, siendo las actividades físicas el soporte de nuestra enseñanza, es tentador tomar como referencia los contenidos didácticos que se trata de adquirir. Y, ciertamente, si se quiere conservar el valor didáctico de estos indicadores, deben ser establecidos en unión estrecha con los contenidos enseñados.

Sin embargo, Arnaud y Broyer (1979) han demostrado, en una serie de artículos destinados a las actividades acuáticas del debutante, que la progresión de los aprendices no se efectuaba de forma lineal, sino que, admitiendo que todo saber se presenta como una red, la adquisición de un comportamiento está en función de las capacidades de integración del sujeto que debe reconstruirlo a su nivel. Retomando este punto de vista y ampliándolo a la problemática global de la educación física, nos parece deseable que los indicadores —y en mayor grado cuando ésta postula una función formativa— no conciernan solamente a las adquisiciones puntuales y acumulativas, sino que recubran también adquisiciones más estructurantes (por ejemplo: confianza en sí mismo, en situaciones de riesgo, etc.), reveladoras de una relación con la práctica física e inscribiéndose en una perspectiva de formación permanente.

4.5.2. Elaborar un repertorio de indicadores

La tarea de búsqueda y selección de **indicadores** es una tarea delicada que exige al docente mucho cuidado y que sólo puede realizarse con éxito cuando éste posee una experiencia suficiente.

Sucede a veces que existen muchos indicadores posibles para un criterio de evaluación y resulta difícil decidir cuál o cuáles son los más apropiados para representarlo. En otros casos los indicadores encontrados no son fáciles de valorar y deben ser sustituidos por otros menos confiables, pero más accesibles al profesorado. También suele ocurrir en otras ocasiones que algunos de los indicadores propuestos no muestran exactamente la variable en cuestión sino algún aspecto conexo o colateral que en realidad posee menor relevancia.

Para discernir y actuar de un modo adecuado en esta tarea, que es eminentemente práctica, se requiere de una aguda intuición y, más que nada, de sólidos conocimientos sobre el tema. A partir de las actividades y tareas elegidas en la secuencia didáctica, es preciso determinar los indicadores (externos, internos, de logro y de realización).

Cómo hallarlos:

- En primer lugar, gracias a la **experiencia** del profesorado.
- Por la experiencia como **deportista** si ha utilizado indicadores personales.
- Preguntando a los profesores, técnicos y entrenadores **expertos** de su entorno.
- Leyendo **publicaciones** especializadas de su disciplina.

5. ¿QUÉ SON LAS «SITUACIONES DE EVALUACIÓN»?

Bien. Supongamos que ya disponemos de los referentes para comparar. Ahora nos falta el escenario dónde poder verificar y contrastar lo adquirido por los alumnos. ¿Cómo y cuándo podemos observar y reconocer que un estudiante ha aprendido? Debemos hacerlo proporcionando a los alumnos **actividades** dónde se requiera mostrar lo aprendido. Mayormente denominadas, **situaciones de evaluación** o de **referencia**.

Una **situación de evaluación** es una actividad preparada y propuesta por el docente que debe permitir observar y determinar el nivel de adquisición del alumnado respecto a un criterio de evaluación o un estándar de aprendizaje, a través de la movilización de saberes y de desempeños determinados (recursos utilizados por el alumno en la resolución de una tarea) de manera que los resultados permitan la toma de información ajustada. Idear **situaciones de evaluación** que permitan a los alumnos revelar sus capacidades y competencias constituye un componente esencial en la evaluación, ya que sitúan al alumno en un requerimiento competencial que nos permitirá observarlo a la vez que podremos intervenir para ayudarlo.

Quizás el nombre es lo que menos importa, pues en el enfoque competencial puede suceder que la actividad de enseñanza sea al mismo tiempo la situación de evaluación. Cada una de las actividades que debe realizar el alumno se corresponderá con los **indicadores de logro** o desempeño del criterio de evaluación o del estándar en cuestión; de manera que aquello que se pretende evaluar es el grado de aprendizaje a partir de niveles de eficacia.

Las situaciones de evaluación permiten la observación de los resultados del proceso de aprendizaje y están directamente relacionadas con las características de los contenidos a evaluar. Por lo tanto, en la mayoría de casos, no es indispensable hacer una prueba diseñada al efecto con la finalidad de evaluar, sino que es preciso elegir qué actividades «habituales» (de entre las realizadas en clase usualmente) se pueden emplear con finalidades de evaluación. En ese sentido, las situaciones de evaluación y las actividades de aprendizaje tienen una relación muy próxima. Las unas pueden convertirse en las otras o, en ocasiones, son las mismas. Pero se debe garantizar que en ella se visualiza la existencia o no de comportamientos evaluables.

Si se desea comparar las mismas **situaciones de evaluación** entre ellas, pero diferidas en el tiempo, para verificar el progreso conseguido, hay que respetar un principio muy exigente: las condiciones deben ser lo más parecidas posibles con el fin de que las evaluaciones realizadas sean fiables.

Para evaluar las adquisiciones de los alumnos se pueden utilizar diferentes tipos de escenarios para la toma de información. Podemos distinguir varios tipos:

1. Situaciones o escenarios cercanos a las condiciones **reales o informales** (de juego, reglamentarias, etc.) basados en la resolución de una tarea compleja, o de un pequeño número de tareas complejas, en su mayoría a través de contextos auténticos, respetando los componentes esenciales de la actividad, confrontando así al alumno con los problemas fundamentales que supone la actividad que se practica (Roegiers, 2004).
2. Situaciones **semiformales**, en las que se cruzan situaciones típicas de aprendizaje y de evaluación.
3. Situaciones **aislables** o **formales**, que permiten verificar la adquisición y aplicación de conocimientos y competencias en contextos que limitan los efectos parásitos. El instrumento que se utiliza suele basarse en una serie de requerimientos, separados unos de otros. Ha constituido la forma habitual de evaluar.

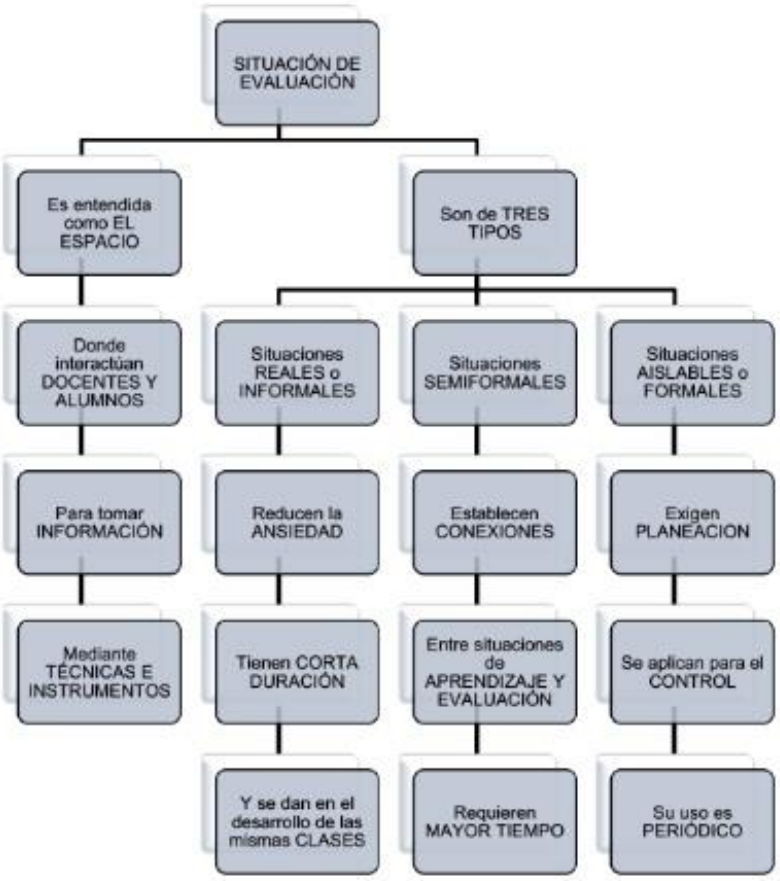


Figura 6.4. Evaluación en el proceso de evaluación competente (Zabala, A. y Arnau, 2007).

Cuando un alumno salta por encima de un obstáculo, ¿podemos afirmar que sabe «superar todo tipo de obstáculos en condiciones diversas» en el sentido riguroso del término? En otras palabras, ¿posee una competencia o simplemente repite de forma mecánica lo que ha aprendido en clase? Si, por el contrario, le pedimos que realice un circuito de estaciones en el menor tiempo posible en el que se distribuyen obstáculos diversos (plinto, saltómetro de altura, colchonetas, etc.) utilizando formas diferentes de saltar (en altura, en longitud, superando obstáculos, a pies juntos, etc.) es, posiblemente, más fácil que observemos el grado de desempeño que posee en esa competencia.

Puesto que ser competente supone ser capaz de responder de forma eficiente ante una situación real, parece obvio que el punto de partida de cualquier actuación evaluadora sea proponer situaciones de evaluación más o menos reales o que ejemplifiquen de algún modo aquéllas que pueden encontrarse en la realidad. Así pues, todas las acciones dirigidas a recabar información sobre las dificultades y la capacidad en relación con unos criterios de evaluación determinados deberán partir de **situaciones-problema**. La noción de situación de evaluación evoca a un contexto particular y la noción de problema a un obstáculo y una tarea a cumplir a partir de informaciones que se deben articular. Es decir, situación de realidad que obliga a intervenir o plantear problemas para resolver. Sin embargo, siguiendo a Zabala y Arnau, el objetivo debe ser evaluar para ayudar al alumno a que mejore el dominio de una competencia determinada; no nos podemos contentar con saber si el sujeto posee o no la competencia en cuestión, por lo que es necesario (Zabala, A. y Arnau, 2007):

- conocer cuáles son sus **dificultades** con el fin de establecer las estrategias de aprendizaje más apropiadas para llegar a superarlas;

- saber si el alumno **dispone del conocimiento o habilidad** sobre los distintos esquemas de actuación existentes con relación al problema al que se enfrenta: requisitos;
- y saber si está en condiciones de **seleccionar** el esquema o los esquemas de actuación más apropiados para resolverlo.

Resumen

- La exigencia de un **juicio de valor** es una de las características esenciales del concepto y proceso de evaluación. Por lo tanto, los **referentes** que se utilicen para comparar y establecer esos juicios, son elementos nucleares de esos procesos.
- Los referentes de esta comparación pueden ser definidos por el **profesorado** o por la **administración** educativa.
- Cuando lo hace la administración educativa garantiza que la población escolar llegará a unos **mínimos** que homogenizan las exigencias educativas por niveles y etapas.
- En nuestra normativa educativa se han utilizado como **referentes** diferentes componentes curriculares (objetivos terminales, criterios de evaluación, etc.). Últimamente, han sido los denominados **criterios de evaluación** (en los currículos) los que servían (o sirven todavía) de referente. Definen el tipo y grado de aprendizaje que se debe conseguir por todos los estudiantes. Pero, más recientemente, con la actual legislación educativa, los docentes nos vemos obligados a reconsiderar esa versión debido a la irrupción del término **estándar de aprendizaje evaluable** que deben cumplir con este cometido.
- Además, surge el requerimiento de visualizar los aprendizajes mediante **evidencias, señales, etc.** Para ello disponemos de los **indicadores de logro**.
- Para observar el nivel de adquisición de los aprendizajes es preciso proponer a los alumnos escenarios, actividades o **situaciones de evaluación** que nos permiten observarlos y ubicar el grado de aprendizaje conseguido por ellos.

Aplicación en la práctica

Primaria

1. Elige un propósito general de la Educación Primaria relacionado con la educación física.
2. Elige un objetivo general de etapa de educación física.
3. Un contenido elegido de un bloque.
4. Un criterio de evaluación.
5. La principal competencia clave que se desarrolla.
6. Un estándar de aprendizaje (preferentemente imprescindible).
7. Una actividad que harías en clase para conseguir todo lo anterior.
8. ¿Con qué instrumento de evaluación la valorarías?

Criterios de evaluación de la educación física en Primaria y Secundaria

Una de las dificultades que le surge a todo profesor es el hecho de que en el currículo del área de educación física no se establece con claridad la vinculación (alineación) de objetivos con criterios de evaluación. Algo más fácil es la de establecer vinculación entre los criterios de evaluación de cada ciclo o curso. Resulta interesante analizar la formulación que la Administración propone de los criterios de evaluación para el área de educación física (Muñoz Díaz, 2014).

Criterios de evaluación de la educación física en Primaria (LOMCE)

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
1. Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.	1.1. Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural. 1.2. Adapta la habilidad motriz básica de salto a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas, ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural. 1.3. Adapta las habilidades motrices básicas de manipulación de objetos (lanzamiento, recepción, golpeo, etc.) a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas aplicando correctamente los gestos y utilizando los segmentos dominantes y no dominantes. 1.3. Aplica las habilidades motrices de giro a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas teniendo en cuenta los tres ejes corporales y los dos sentidos, y ajustando su realización a los parámetros espacio temporales y manteniendo el equilibrio postural. 1.4. Mantiene el equilibrio en diferentes posiciones y superficies. 1.5. Realiza actividades físicas y juegos en el medio natural o en entornos no habituales, adaptando las habilidades motrices a la diversidad e incertidumbre procedente del entorno y a sus posibilidades.
2. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.	2.1. Representa personajes, situaciones, ideas, sentimientos utilizando los recursos expresivos del cuerpo individualmente, en parejas o en grupos. 2.2. Representa o expresa movimientos a partir de estímulos rítmicos o musicales, individualmente, en parejas o grupos. 2.3. Conoce y lleva a cabo bailes y danzas sencillas representativas de distintas culturas y distintas épocas, siguiendo una coreografía establecida. 2.4. Construye composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.

Continúa

Continúa

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
3. Resolver retos tácticos elementales propios del juego y de actividades físicas, con o sin oposición, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos y actividades.	3.1. Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices. 3.2. Realiza combinaciones de habilidades motrices básicas ajustándose a un objetivo y a unos parámetros espacio-temporales.
4. Relacionar los conceptos específicos de educación física y los introducidos en otras áreas con la práctica de actividades físico deportivas y artístico expresivas.	4.1. Identifica la capacidad física básica implicada de forma más significativa en los ejercicios. 4.2. Reconoce la importancia del desarrollo de las capacidades físicas para la mejora de las habilidades motrices. 4.3. Distingue en juegos y deportes individuales y colectivos estrategias de cooperación y de oposición. 4.4. Comprende la explicación y describe los ejercicios realizados, usando los términos y conocimientos que sobre el aparato locomotor se desarrollan en el área de ciencias de la naturaleza.
5. Reconocer los efectos del ejercicio físico, la higiene, la alimentación y los hábitos posturales sobre la salud y el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo.	5.1. Tiene interés por mejorar las capacidades físicas. 5.2. Relaciona los principales hábitos de alimentación con la actividad física (horarios de comidas, calidad/cantidad de los alimentos ingeridos, etc.). 5.3. Identifica los efectos beneficiosos del ejercicio físico para la salud. 5.4. Describe los efectos negativos del sedentarismo, de una dieta desequilibrada y del consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias. 5.5. Realiza los calentamientos valorando su función preventiva.
6. Mejorar el nivel de sus capacidades físicas, regulando y dosificando la intensidad y duración del esfuerzo, teniendo en cuenta sus posibilidades y su relación con la salud.	6.1. Muestra una mejora global con respecto a su nivel de partida de las capacidades físicas orientadas a la salud. 6.2. Identifica su frecuencia cardiaca y respiratoria, en distintas intensidades de esfuerzo. 6.3. Adapta la intensidad de su esfuerzo al tiempo de duración de la actividad. 6.4. Identifica su nivel comparando los resultados obtenidos en pruebas de valoración de las capacidades físicas y coordinativas con los valores correspondientes a su edad.
7. Valorar, aceptar y respetar la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud reflexiva y crítica.	7.1. Respeta la diversidad de realidades corporales y de niveles de competencia motriz entre los niños y niñas de la clase. 7.2. Toma de conciencia de las exigencias y valoración del esfuerzo que comportan los aprendizajes de nuevas habilidades.

Continúa

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas.	8.1. Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza. 8.2. Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte.
9. Opinar coherentemente con actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador, ante las posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates, y aceptando las opiniones de los demás.	9.1. Adopta una actitud crítica ante las modas y la imagen corporal de los modelos publicitarios. 9.2. Explica a sus compañeros las características de un juego practicado en clase y su desarrollo. 9.3. Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable. 9.4. Reconoce y califica negativamente las conductas inapropiadas que se producen en la práctica o en los espectáculos deportivos.
10. Manifestar respeto hacia el entorno y el medio natural en los juegos y actividades al aire libre, identificando y realizando acciones concretas dirigidas a su preservación.	10.1. Se hace responsable de la eliminación de los residuos que se genera en las actividades en el medio natural. 10.2. Utiliza los espacios naturales respetando la flora y la fauna del lugar.
11. Identificar e interiorizar la importancia de la prevención, la recuperación y las medidas de seguridad en la realización de la práctica de la actividad física.	11.1. Explica y reconoce las lesiones y enfermedades deportivas más comunes, así como las acciones preventivas y los primeros auxilios.
12. Extraer y elaborar información relacionada con temas de interés en la etapa, y compartirla, utilizando fuentes de información determinadas y haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área.	12.1. Utiliza las nuevas tecnologías para localizar y extraer la información que se le solicita. 12.2. Presenta sus trabajos atendiendo a las pautas proporcionadas, con orden, estructura y limpieza y utilizando programas de presentación. 12.3. Expone sus ideas de forma coherente y se expresa de forma correcta en diferentes situaciones y respeta las opiniones de los demás.
13. Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando.	13.1. Tiene interés por mejorar la competencia motriz. 13.2. Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores con espontaneidad, creatividad 13.3.Incorpora en sus rutinas el cuidado e higiene del cuerpo. 13.4. Participa en la recogida y organización de material utilizado en las clases. 13.5. Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad.

Criterios de evaluación de educación física en Secundaria

Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
1. Recopilar actividades, juegos, estiramientos y ejercicios de movilidad articular apropiados para el calentamiento y realizados en clase.	1. Incrementar la resistencia aeróbica y la flexibilidad respecto a su nivel inicial.	1. Relacionar las actividades físicas con los efectos que producen en los diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano, especialmente con aquellos que son más relevantes para la salud.	1. Planificar y poner en práctica calentamientos autónomos, respetando pautas básicas para su elaboración y atendiendo a las características de la actividad física que se realizará.
2. Identificar los hábitos higiénicos y posturales saludables relacionados con la actividad física y con la vida cotidiana.	2. Reconocer a través de la práctica, las actividades físicas que se desarrollan en una franja de la frecuencia cardiaca beneficiosa para la salud.	2. Incrementar los niveles de resistencia aeróbica, flexibilidad y fuerza resistencia a partir del nivel inicial, participando en la selección de las actividades y ejercicios en función de los métodos de entrenamiento propios de cada capacidad.	2. Analizar los efectos beneficiosos y de prevención que el trabajo regular de resistencia aeróbica, de flexibilidad y de fuerza resistencia suponen para el estado de salud.
3. Incrementar las cualidades físicas relacionadas con la salud trabajadas durante el curso respecto a su nivel inicial.	3. Mostrar autocontrol en la aplicación de la fuerza y en la relación con el adversario, ante situaciones de contacto físico en juegos y actividades de lucha.	3. Realizar ejercicios de acondicionamiento físico atendiendo a criterios de higiene postural como estrategia para la prevención de lesiones.	3. Diseñar y llevar a cabo un plan de trabajo de una cualidad física relacionada con la salud, incrementando el propio nivel inicial, a partir del conocimiento de sistemas y métodos de entrenamiento.
4. Mejorar la ejecución de los aspectos técnicos fundamentales de un deporte individual, aceptando el nivel alcanzado.	4. Manifestar actitudes de cooperación, tolerancia y deportividad tanto cuando se adopta el papel de participante como el de espectador en la práctica de un deporte colectivo.	4. Diseñar y llevar a la práctica un calentamiento orientado a cualquier actividad física y deportiva respetando sus características básicas.	4. Analizar críticamente el propio estilo de vida, añadiendo cambios que impliquen una mejora de su salud y su calidad de vida.

Continúa

Continúa

Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
5. Realizar la acción motriz oportuna en función de la fase de juego que se desarrolle, ataque o defensa, en el juego o deporte colectivo propuesto.	5. Proponer y participar activamente en juegos o deportes populares y tradicionales de las culturas presentes en el entorno.	5. Reflexionar sobre la importancia que tiene para la salud una alimentación equilibrada a partir del cálculo de la ingesta y el gasto calórico, teniendo en cuenta las raciones diarias de cada grupo de alimentos y de las actividades diarias realizadas.	5. Resolver supuestos prácticos sobre las lesiones que se pueden producir en la vida cotidiana, en la práctica de actividad física y en el deporte, aplicando unas primeras atenciones.
6. Mejorar el nivel de agilidad en un circuito en el que se combinen diferentes habilidades con o sin móvil respecto a su nivel inicial.	6. Crear y poner en práctica una secuencia armónica de movimientos corporales a partir de un ritmo escogido.	6. Resolver situaciones de juego reducido de uno o varios deportes colectivos, aplicando los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios adquiridos.	6. Manifestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación.
7. Elaborar un mensaje de forma colectiva, mediante técnicas como el mimo, el gesto, la dramatización o la danza y comunicarlo al resto de grupos.	7. Construir una composición corporal colectiva con sentido estético, basada en el equilibrio, a partir de una serie de indicaciones previas.	7. Realizar labores arbitrales en el deporte colectivo elegido, aplicando las normas pactadas por el grupo.	7. Participar en la organización y puesta en práctica de torneos en los que se practicarán deportes y actividades físicas realizadas a lo largo de la etapa.
8. Seguir las indicaciones de las señales de rastreo en un recorrido por el centro o sus inmediaciones.	8. Realizar de forma autónoma un recorrido de sendero, cumpliendo normas de seguridad básicas y mostrando una actitud de respeto hacia la conservación del entorno en el que se lleva a cabo la actividad.	8. Realizar bailes por parejas o en grupo, indistintamente con cualquier miembro del mismo, mostrando respeto y desinhibición.	8. Participar de forma desinhibida y constructiva en la creación y realización de actividades expresivas colectivas con soporte musical.

Continúa

Continúa

Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
9. Identificar las actividades que pueden realizarse en espacios abiertos cercanos al centro, así como el material y las condiciones necesarias para practicarlas con seguridad.		9. Completar una actividad de orientación, preferentemente en el medio natural, con la ayuda de un mapa y respetando las normas de seguridad.	9. Utilizar los tipos de respiración y las técnicas y métodos de relajación como medio para la reducción de desequilibrios y el alivio de tensiones producidas en la vida cotidiana.

TICs

Diversas herramientas para evaluar a tus alumnos en clase

http://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/herramientas-para-evaluar-alumnos/36379.html

Muestra una selección de las más interesantes herramientas de evaluación para usar en clase, a través de test y pruebas para evaluar de un modo ameno y diferente, con un toque de diversión que siempre es de agradecer para salvar la monotonía.

Kahoot

Un juego de preguntas y respuestas en su máximo exponente, tremendamente visual y con la potencia que brinda la simplicidad. Incluye multitud de paquetes de respuestas ya creados.

Zaption

La idea detrás de Zaption no es tanto crear test para repasar la lección, sino modificar vídeos para crear experiencias interactivas con las que aprender.

Plickers

Nace como una herramienta online para poder llevar un registro de las notas de tus alumnos, obteniendo respuestas y permitiendo calificarles en tiempo real.

Moodle

Moodle es una herramienta extraordinaria debido a su gran versatilidad, basada en paquetes y «plugins» que añaden nuevas funcionalidades.

Edmodo

Esa gran red social de educación no se ciñe únicamente a la comunicación alumno-profesor, también incorpora otras muchas funcionalidades y posibilidades.

Trivinet

Quién no ha imaginado alguna vez la posibilidad de crear un Trivial personalizado. Pues eso es precisamente lo que permite Trivinet, una plataforma para crear tu propio trivial online, compartir tus preguntas y respuestas.

Quizzizz

Es una plataforma de gamificación que permite a los profesores crear sus propios cuestionarios online y enviárselos a los estudiantes para que los realicen, todo a través de un navegador web y de una plataforma muy sencilla e intuitiva.

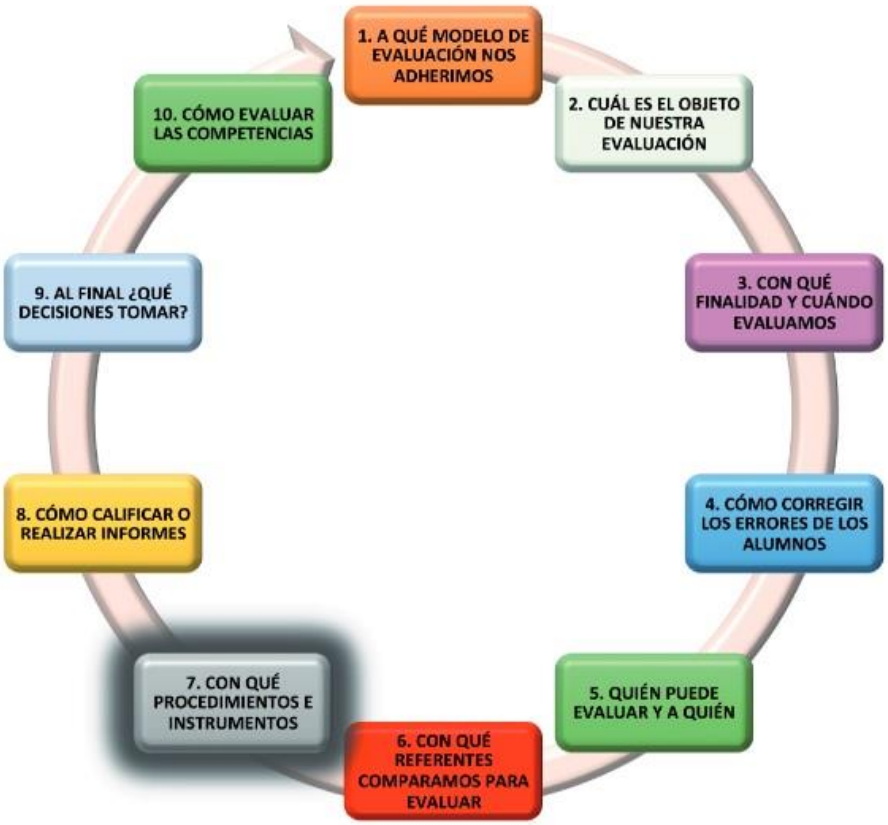
EdPuzzle

Se trata de una plataforma rompedora y diferente respecto de lo más convencional. En esencia, permite a partir de un vídeo, añadir explicaciones, preguntas o cuestiones relativas a él con la finalidad de comprobar si los alumnos están entendiendo los conceptos que se explican. Una herramienta muy interesante para darle un toque añadido a la metodología Flipped Classroom.

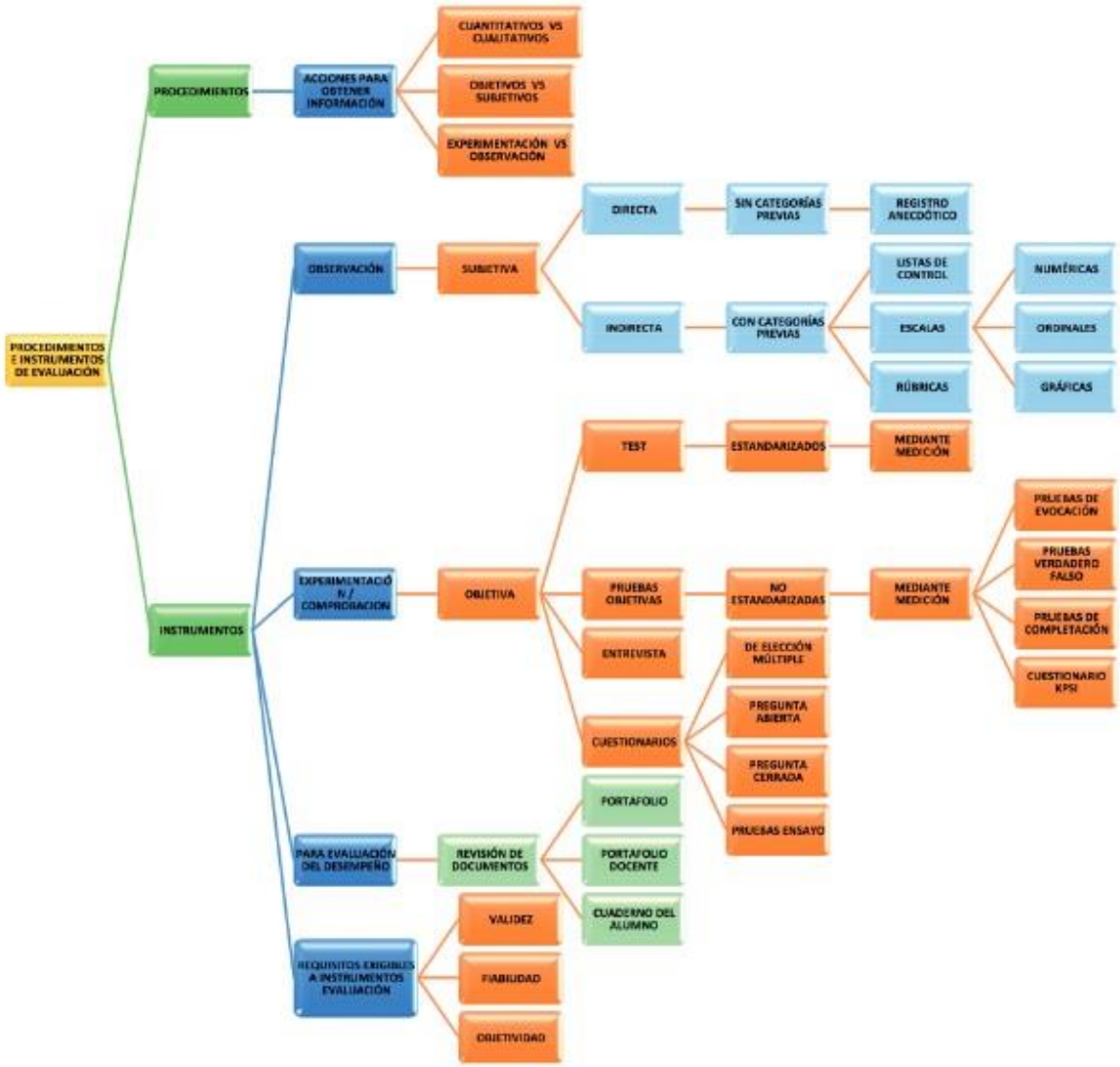
PASO 7. ¿CON QUÉ PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS VAMOS A OBTENER O REGISTRAR LA INFORMACIÓN? EL TRÁNSITO DE LA MEDICIÓN A LA OBSERVACIÓN

«Sólo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible a los ojos.»

Antoine de Saint-Exupéry. El Principito



Esquema conceptual



Introducción

Apreciado lector, ya hemos recorrido una buena parte del itinerario del «proceso de la evaluación de la educación física paso a paso», pero de nuevo nos encontramos con un tema peliagudo: tener que elegir **procedimientos** e **instrumentos** de evaluación. Eso supone conocer y posicionarnos sobre la diversidad de técnicas y dispositivos que nos ofrece el mundo de la evaluación. Hemos visto en capítulos precedentes que al habernos situado en una postura favorable hacia el enfoque formativo de la evaluación nos ha supuesto interesarnos por todo el **proceso**, desde el diseño de situaciones de evaluación para obtener información, hasta la manera de enfocar las decisiones que permiten avanzar.

Una vez que tú, como docente, tienes claridad sobre: (a) qué **modelo** de evaluación adoptas y te adhieres; (b) el **qué** evaluar; (c) el **para qué** evaluar; (d) los **referentes** que utilizaras como parámetros

de comparación, es decir, **respecto a qué** comparar la información; te llega el momento de conocer, buscar y decidir los **procedimientos** e **instrumentos** de evaluación más adecuados para ser utilizados, en concordancia con las actividades programadas para el aprendizaje.

La etapa de recolección de información tiene un papel fundamental. Si los instrumentos que usamos no son pertinentes o tienen carencias en su diseño, no obtendremos una información válida y confiable.

La integración y la riqueza de herramientas de evaluación que utilicemos en el escenario de aprendizaje es la mejor garantía para lograr una evaluación rigurosa. Podemos evaluar con rúbricas, con portafolios, con cuadernos de aprendizaje, etc. Podemos promover muchas herramientas para evidenciar y acompañar todo el proceso de aprendizaje. Pero la determinación de los procedimientos y herramientas de evaluación no es una barra libre en la que profesores y/o alumnos eligen cómo evaluarse, sino la mejor forma de ayudar y asesorar la totalidad del aprendizaje.

Con esa intención, a continuación, analizo y propongo los procedimientos e instrumentos más vigentes y su modo de utilizarlos en el campo de la educación física. Algunos ya te resultarán familiares, otros serán novedosos o podrás rememorarlos. También planteo cómo puede el profesorado adaptar instrumentos ajustándolos a situaciones concretas.

Habilidad docente a conseguir en este capítulo

Utilizar los procedimientos y/o diseñar los instrumentos más adecuados según el tipo de aprendizaje y el contenido a enseñar.

Objetivos

Al finalizar este capítulo el lector estará en condiciones de:

1. Distinguir *las diferencias* entre *procedimientos* e *instrumentos* dentro del ámbito de la evaluación de la educación física.
2. *Conocer y elegir* los *procedimientos* más adecuados para determinar las estrategias de evaluación.
3. *Conocer y elegir* los instrumentos más importantes para que favorezcan el desarrollo de competencias y la autorregulación del aprendizaje.
4. *Elaborar* y *diseñar* instrumentos de evaluación acordes con los diferentes tipos de contenidos de la educación física en las diferentes etapas.
5. Adaptar y aplicar los instrumentos a las *diversas circunstancias* que caracterizan cada situación de educación física.

Preguntas frecuentes

- ¿Qué diferencias existen entre medir y evaluar?
- ¿Qué diferencias existen entre procedimientos e instrumentos?
- ¿Qué instrumentos utilizamos para evaluar a nuestros alumnos?
- ¿Realizamos observaciones de algún tipo en nuestra práctica profesional? ¿De qué tipo? ¿Con qué frecuencia? ¿Cómo captamos los datos que voy observando en mi intervención docente?
- ¿De qué manera puede analizarse la información recogida?
- ¿Dónde anotar la información recogida?
- ¿Qué entendemos por prueba? ¿Qué entendemos por test?

Reflexiones previas

Estimado lector, te propongo que estudies la siguiente lista de situaciones de evaluación. Según tu opinión, ¿qué procedimientos e instrumentos te parecen los más adecuados para cada caso?

Situaciones de evaluación	Procedimientos de evaluación	Instrumento de evaluación apropiado
Evaluación del grado de consenso con el que cuenta el nuevo currículo de educación física en una institución escolar, para decidir sobre su implementación.		
Evaluación de un programa anual de educación física para apreciar su coherencia interna.		
Evaluación de una unidad didáctica cuyo objeto es la enseñanza de danzas populares.		
Evaluación del impacto que ha tenido un programa de activación física de la ciudadanía en una comunidad local.		
Evaluación para la selección y detección de talentos para la práctica de un deporte en concreto.		
Evaluación del nivel conseguido en un proceso de aprendizaje e iniciación deportiva.		
Evaluación diagnóstico sobre perfil psicomotor de niños y niñas de 4 a 6 años:		
Evaluar el Índice de Masa Corporal (IMC) de un grupo de estudiantes.		
Valoración de la potencia aeróbica láctica en población juvenil.		
Evaluación de la lateralidad dominante en niños y niñas de 6 años.		

Establece relaciones entre el texto leído y la siguiente afirmación:

«La elección de técnicas e instrumentos que el evaluador realice debe guardar relación con el objeto de evaluación sobre el cual busca información y con la finalidad que persigue.»

Desarrollo de contenidos

Antes de entrar en materia me parece sumamente importante aclarar una cuestión que a menudo distorsiona la comprensión de cómo se puede realizar la toma y registro de información (esa es la misión que le corresponde a los instrumentos de evaluación), sin confundirla con el hecho mismo de evaluar. Esta cuestión hace referencia a que los instrumentos cumplen con varias intenciones. A veces se utilizan para: (1) estimular y obtener datos: funcionan como «reactivos» (es el caso de numerosos test), y otras veces, (2) únicamente para registrar o servir de soporte a la información objeto de nuestra observación. Algunos de ellos exigen una toma de información numérica, otros, en cambio, suponen una apreciación subjetiva por parte del evaluador.

Pero, si el docente se sitúa preferentemente en alguno de los paradigmas de evaluación (como podría ser el cualitativo dado su vigencia actual), es normal que le asalte la siguiente duda: ¿debería limitarme a usar las técnicas de evaluación que están subordinadas a esta concepción de la enseñanza? Dicho de otro modo, cuando nos adscribimos a un paradigma, ¿deberíamos utilizar únicamente procedimientos e instrumentos de evaluación en sintonía con sus principios? Es decir, si me adhiero a un enfoque constructivista ¿debo utilizar preferentemente procedimientos de observación?; o si me adhiero a un enfoque más conductista ¿debo centrarme únicamente en instrumentos de experimentación?

No existe unidad de criterios a este respecto. Mientras que Alves y Acevedo mencionan: «*Estas técnicas deberían estar subordinadas a la concepción del aprendizaje*» (Alves & Acevedo, 2002, p. 111). Celman plantea que «*...no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubique*» (Celman, 1998, p. 43). En este mismo sentido, yo personalmente, ya he manifestado que «*el hecho de que utilicemos un instrumento que nos proporciona información cuantitativa no significa que nos hayamos adherido a un modelo positivista. Del mismo modo, no siempre se obtiene información mediante procesos mensurables, muy a menudo la información la obtenemos por otros modos de operar, de ahí la importancia en distinguir entre los términos medición y evaluación*» (Blázquez, 2010, p. 60).

1. QUÉ PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS PARA OBTENER INFORMACIÓN

Empezaremos por definir dos términos que en el campo de la enseñanza-aprendizaje se usan de manera indistinta y deben definirse cabalmente, para hacer el uso adecuado de ellos.

1.1. Medición y evaluación como conceptos afines

Aunque en el enfoque formativo de la evaluación, para obtener información, predominan, de forma prioritaria, las técnicas de observación, en la evaluación de la educación física se utilizan a menudo instrumentos de medición (por ejemplo, los test de aptitud o condición física). Pero, con frecuencia los términos **medición** y **evaluación** se prestan a confusión o no se distinguen suficientemente. De ahí la necesidad y la dificultad de diferenciar estos dos conceptos.

La **medición** es una descripción cuantitativa del comportamiento. Medir es recabar información y ordenarla a partir de sus características cuantitativas o numéricas. Es asignar un numeral a partir de su comparación con una unidad o escala previamente convenido a o definida. Medir significa indicar una actuación en metros, segundos, etc. (Santibáñez, 2001).

Mientras que la **evaluación** comporta, además, juicios de valor y toma de decisiones en relación con lo que se esperaba. La evaluación, al emitir juicios de valor sobre los aspectos medidos, supera la mera recogida de datos.

Medición: acción o acciones orientadas a la obtención y registro de información cuantitativa (expresa en número su cantidad o grado) sobre cualquier hecho o comportamiento. En consecuencia, una técnica de medición cuantitativa es considerada objetiva en sí misma, puesto que el evaluador, a menos que cometa un error, no ejerce ninguna influencia sobre la valoración realizada.
Evaluación: un proceso sistemático que tiene por finalidad la obtención de información para determinar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos, emitir juicios de valor y tomar decisiones. (Blázquez, 2010, p. 46).

Cuadro 7.1. Diferencias entre medición y evaluación.

No obstante, la información necesaria para emitir un juicio, para evaluar, puede obtenerse mediante la aplicación de instrumentos de observación u otras técnicas que no ofrecen resultados cuantitativos.

Así entendido, el término evaluación tiene una acepción mucho más amplia que el término medición. La evaluación comporta siempre optimización del proceso. La medición sólo constata la realidad.

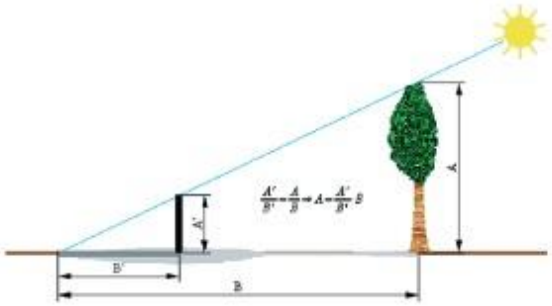


Figura 7.1. Medir el árbol no ayuda a que crezca.

Los límites de la **medición** se encuentran en aquellos aspectos que influyen en la precisión de la medida:

a) la naturaleza de lo que se ha de medir, y

b) las cualidades técnicas del instrumento.

Los límites de la **evaluación** de los aprendizajes se encuentran en los objetivos educativos que previamente se han establecido y que se pretenden alcanzar, y en última instancia, en el modelo educativo en el que esta evaluación se enmarque.

1.2. Distinción entre procedimientos e instrumentos

Antes de hablar de los diversos dispositivos e instrumentos, me parece importante hacer una distinción entre lo que se entiende por procedimiento y lo que se entiende por instrumento. Ya sé que a veces es difícil, por no decir artificioso, hacer distinciones entre palabras que son prácticamente sinónimos, no obstante, permítaseme el atrevimiento.

Los **procedimientos**[28] (o técnicas) están constituidos por el conjunto de acciones que utiliza el docente para indagar y obtener información relacionada con el aprendizaje de los alumnos. Indican cómo se conseguirá la información. Cada tipo de procedimiento dispone de unos instrumentos inherentes para su aplicación. Se les denomina también bajo el término técnicas de evaluación.

> ***«No todo lo que cuenta es evaluable, ni todo lo que puede evaluarse cuenta...»*** Einstein

La amplitud de aspectos que intervienen en todo el proceso educativo supone y requiere una gran variedad de dispositivos y situaciones apropiadas de evaluación. Varias son las clasificaciones que se pueden encontrar en la literatura de los distintos modos de evaluar. En educación física podemos hablar fundamentalmente de los siguientes tipos de procedimientos de evaluación:

Procedimientos
Cuantitativos vs cualitativos
Objetivos vs subjetivos
Experimentales vs observacionales

28 Según el Diccionario de la Real Academia Española 22ª Edición, **procedimiento** 1. m. Acción de proceder. 2. m. Método de ejecutar algunas cosas.

Si bien todos ellos son válidos y dependen del buen uso que haga el profesorado, no hay que ocultar que hoy en día están adquiriendo mayor protagonismo (en las ciencias educativas y sociales) los procedimientos de tipo cualitativo, con un componente subjetivo y aceptando la observación como un elemento básico de la acción educativa (López & Anguera, 2013).

Por su parte, los **instrumentos**[29] son recursos que se emplean para recolectar la información y deben poseer ciertas condiciones para que se garantice una evaluación acorde con las intenciones. Constituyen un medio para obtener información y por tanto influye en la reconstrucción de la realidad a evaluar. La lectura que se haga, estará condicionada por la intencionalidad del que lo diseñó y del que lo interpreta. De ahí que se afirme que el instrumento no es neutral ni objetivo.

1.3. Evaluación cuantitativa versus evaluación cualitativa

En el ámbito de las Ciencias de la Educación, una de las grandes polémicas que dividió tradicionalmente el posicionamiento de los investigadores fue la tradicional oposición entre la metodología cualitativa y la cuantitativa. Durante décadas se han vertido ríos de tinta para argumentar las bondades de una u otra, y habitualmente desde planteamientos rígidos y encastillados. Desde hace algún tiempo ha ido adquiriendo fuerza la tesis de la necesaria complementariedad entre ambos (Anguera Argilaga, 2000).

De una forma un tanto abreviada, podemos decir que hay herramientas de evaluación que destacan por su valor **cuantitativo** y por centrarse en el producto del aprendizaje, mientras que otro conjunto de herramientas destacan por su valor **cualitativo** y por centrarse en el proceso. Al mismo tiempo, la naturaleza del contenido que es objeto de aprendizaje también influye en el modo en que elegimos las herramientas de evaluación más adecuadas.

Se considera técnica **cuantitativa** a aquella que se basa en una escala de medida física que permite cuantificar, de manera absoluta, una característica particular de la entidad evaluada. Las técnicas cuantitativas operan con números que son analizados con análisis estadístico para probar hipótesis y realizar un seguimiento de la fuerza y dirección de los efectos. Analizar los datos cuantitativos permite que los resultados de la evaluación sean más comprensibles. En consecuencia, los procedimientos cuantitativos son considerados como objetivos, puesto que el examinador no ejerce ninguna influencia ni sobre la escala de medición ni sobre el resultado. Las técnicas de medición cuantitativas conducen siempre a resultados cuantitativos; éstos pueden expresarse posteriormente mediante un código cualitativo como, por ejemplo: insuficiente, suficiente, bien, notable, excelente.

Por oposición a las técnicas cuantitativas, las técnicas **cualitativas** son generalmente asumidas como subjetivas, es decir, en función del juicio de valor y sus variaciones. La evaluación cualitativa puede conducir a resultados cuantitativos o cualitativos, pues la escala elegida no hace más que reflejar el pensamiento del examinador.

La utilización de cualquiera de estos tipos de evaluación y técnicas de obtener información debe proporcionar un conocimiento continuo y adecuado del grado de aprendizaje que se va alcanzando según los objetivos previstos y los contenidos trabajados.

1.4. Evaluación objetiva frente evaluación subjetiva

La palabra **subjetivo** es equivalente de parcial, preconcebido, dependiente de valores casuales; mientras que la palabra **objetivo**, en clara oposición, tiene el significado de real, desvalorizando así lo subjetivo. La penetración de esas valoraciones en el lenguaje diario demuestra la popularidad de una opinión perfectamente definible, aunque las más de las veces seguramente irreflexiva, sobre la relación entre el sujeto que conoce y el objeto de su conocimiento.

---

29 Según el Diccionario de la Real Academia Española 22ª Edición **instrumento**. (Del lat. instrumentum). 1. m. Conjunto de diversas piezas combinadas adecuadamente para que sirva con determinado objeto en el ejercicio de las artes y oficios. 2. m. ingenio (máquina). 3. m. Aquello de que nos servimos para hacer algo.

Dos posturas claramente opuestas relacionan el proceso de conocer y las propiedades del objeto del conocimiento. La primera, próxima a los postulados científicos provenientes de las ciencias físicas y del positivismo, exige como criterio fundamental la **objetividad**. Es decir, la independencia entre el observador y el observado. La segunda, próxima a las metodologías provenientes de las disciplinas sociales, mantiene que el objeto del conocimiento y el instrumento de ese mismo conocimiento han de tomarse a la vez como un todo. Es decir, que la objetividad sólo se cumplirá por entero en la medida en que consigamos descubrir la acción recíproca entre sujeto conocedor y objeto que se está conociendo.

De aquí surgirán dos tendencias extrapolables en los procesos evaluadores. Una en consonancia con los procedimientos utilizados en las ciencias duras, en la que se procura colocar entre observador y observado un instrumento neutral capaz de garantizar la objetividad. Otra que valora la capacidad interpretadora del docente.

En general, en el ámbito de la enseñanza se da más valor a la evaluación objetiva que a la subjetiva, «*...puede observarse que parece existir cierto consenso sobre la necesidad de huir de la evaluación subjetiva sobre la base de su escasa cientificidad y sistematicidad, para superar el bajo estatus académico de la Educación Física y relegar al pasado métodos tradicionales de baja calidad didáctica*» (López Pastor, 2004).

Pero, desde una preocupación educativa, más importante que la objetividad es la pertinencia del juicio o la bondad que tendrá sobre la acción docente.

¿Por qué razón se produce entonces esta inclinación? En general, es una cuestión terminológica. Se utiliza el término **subjetivo** cuando en realidad lo que se quiere decir es **arbitrario**: «forma de actuar basada solo en la voluntad o en el capricho y que no obedece a principios dictados por la razón, la lógica o las leyes» (D.R.A.E., 2001). Y no hay que confundir subjetividad con **arbitrariedad**. La evaluación subjetiva es aquella que depende de forma prioritaria del juicio del profesor y se basa generalmente en su experiencia profesional. La evaluación objetiva es la que resulta de la utilización de pruebas mensurables o cuantificables previamente elaboradas. El juicio del profesor no puede alterar los resultados.

La evaluación puede y debe utilizar ambas maneras de acceder al conocimiento sin que prevalezca una sobre otra. De hecho, **la buena evaluación es la que concluye en buenas decisiones**. La manera de obtener la información deja de tener un papel protagónico.

1.4.1. Objetividad técnica frente a objetividad educativa

La errónea identificación de medición[30] con evaluación lleva en la práctica pedagógica a una confusión de los instrumentos de ambas. La «objetividad técnica» solo se logra cuando se dispone de un instrumento de calificación imparcialmente aplicado. Es evidente que sólo algunas de las conductas del dominio cognitivo (conocimiento de hechos específicos, de clasificaciones y categorías, etc.) pueden «medirse» a través de pruebas objetivas de rendimiento escolar. Pero los otros ámbitos de conductas (psicomotriz y afectivo) e incluso las categorías superiores de ámbito cognitivo (ej.: comprensión, interpretación, extrapolación, análisis de los principios de organización, etc.), exigen por su naturaleza compleja instrumentos de evaluación diferentes (Cardinet, 1988).

Algunos autores distinguen la objetividad técnica de la objetividad educativa. Esta última implica una actitud crítica que analice las diversas causas del rendimiento. La medición es sólo un «dato», que se comprende en función de un contexto que es la situación humana de cada alumno, el nivel del grupo, el tipo de institución, el ámbito socioeconómico de la comunidad a la que pertenece la escuela, etc.

30 **Medir.** Comparar una cantidad con su respectiva unidad, con el fin de averiguar cuántas veces la segunda está contenida en la primera.

1.4.2. Mitificación de la objetividad

La llamada evaluación objetiva supone que, mediante la derivación de la responsabilidad de evaluar a un instrumento científico de medida, que por lo tanto se presume neutro, se evita la subjetividad del evaluador y su responsabilidad ética, ya sea éste una persona o la administración. No hay posibilidad para ello: incluso detrás de las llamadas pruebas objetivas hay gente o instituciones que las diseñaron, que priorizaron, por algún motivo, algunos temas o contenidos y no otros, que diseñaron los test de acuerdo a algún referente no explicitado, que diseñaron los ítems y los ponderaron a partir de una jerarquización interna propia.

Las mediciones parecen estar revestidas del máximo de objetividad. Sin embargo, las mediciones pueden ser tan subjetivas como la apreciación cualitativa de los resultados. La enseñanza tradicional adjudica al profesorado la autoridad para determinar el éxito o fracaso de sus alumnos. Si bien es bastante cuestionable dicha autoridad, es evidente que su objetividad está imbuida de características personales. En consecuencia, la medición carece de idoneidad para una operación tan simple como es la calificación. Las cifras adquieren diferente grado de significación en diferentes contextos. El sistema numérico de calificaciones, externamente tan «técnico y aséptico», es distinto en cada profesor y también en la valoración de los alumnos.

1.5. Evaluación basada en la experimentación versus evaluación basada en la observación

Para obtener información sobre los alumnos que deseamos evaluar, podemos basarnos en alguna de las tipologías descritas anteriormente como punto de arranque. No obstante, y dado que es preciso situarnos en un punto de inicio yo considero como el más adecuado aquel que surge de la tipología en la que se distinguen entre los procedimientos de **experimentación** y de **observación**. Así procedo y utilizo de ahora en adelante.

A continuación presentamos las características diferenciales entre ambos procedimientos (Blázquez, 2010):

Procedimientos que se basan en la observación	Procedimientos que requieren «situación» experimental (pruebas o test)
▪ no se trata de conseguir el máximo, **sino de cómo la persona suele comportarse,** de que reaccione **de la forma que le es usual**.	▪ se trata de medir **resultados máximos**.
▪ en general, **sin control de tiempo**.	▪ se realizan con **control de tiempo y de lugar**.
▪ se basan en **situaciones que no tienen que ser las mismas para todas las personas**,	▪ consisten en un **conjunto de tareas uniformes para el conjunto de todas las personas**.
▪ el individuo **no tiene conciencia de estar siendo examinado**.	▪ el individuo tiene **conciencia de ser examinado**.

Tabla 7.1. Características de procedimientos de observación y de experimentación.

1.5.1. Procedimientos de experimentación-comprobación

Los procedimientos de **experimentación** son los que se han utilizado preferentemente en la concepción tradicional de la evaluación. La búsqueda permanente por dar carácter científico a la evaluación significó un gran esfuerzo por lograr la objetividad de las pruebas a través de técnicas que garantizaran la validez y la fiabilidad.

Las técnicas experimentales objetivan, en buena medida, los datos procedentes de la observación continuada del profesor, ya que miden lo que el sujeto puede hacer por haberlo aprendido, después de un proceso determinado.

Generalmente, estos instrumentos provienen de las asignaturas teóricas y sólo algunos de ellos son válidos para los aspectos motores.

No obstante, en el campo de la educación física, y más concretamente en la enseñanza secundaria, se ha venido enfatizando el papel de los conocimientos teóricos. Con el objeto de dotar a los alumnos de una cultura básica referente a la actividad física, métodos de entrenamiento y conocimientos deportivos, se han elaborado libros de texto que constituyen un soporte eficaz para esta labor.

Varias son las actitudes de los profesionales a este respecto: algunos a favor, otros reticentes ante lo que puede suponer una pseudo-intelectualización de la materia; lo cierto es que el alumnado se ve sometido a exigencias de orden cognitivo que, por tanto, deben ser evaluadas.

1.5.2. Procedimientos de observación

¿Qué significa observar? Observar es una acción que requiere atención e inteligencia, orientada por un objetivo terminal u organizador, y dirigido hacia un objeto de conocimiento con el fin de obtener información. Obviamente, implica ver y mirar como sustentos fisiológicos imprescindibles.

La observación ha sido para los seres humanos el modo natural de explorar el mundo y acercarse al conocimiento. Este proceso se reproduce en el desarrollo de cada individuo. No nacemos con la capacidad de observar, es una potencialidad que traemos y que se va construyendo en el crecimiento.

Según Casanova (2004, p. 106) se entiende por observación el «*examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros objetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar a un conocimiento mayor sobre ellos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios*».

Si bien los métodos cuantitativos pueden tener, en muchos casos, un aspecto motivador, no permiten extraer más conclusiones que los datos propios del fenómeno valorado. Por ello, en numerosas ocasiones es necesario utilizar instrumentos que estén basados en técnicas de observación que nos permitan informar al alumnado de su nivel conseguido y los fallos cometidos en cualquier momento de la situación didáctica.

Esta técnica es útil cuando se desea indagar las dificultades o necesidades de aprendizaje que tiene el evaluado para alcanzar un mayor perfeccionamiento de sus competencias y retroalimentar el proceso de aprendizaje oportunamente.

Para favorecer la observación, el docente debe propiciar situaciones adecuadas (estímulos con coherencia entre lo que queremos observar y la actividad didáctica), precisar el o los aspectos a observar (seleccionarlos para evitar dispersiones) y elaborar una guía de observación acorde con lo que se quiere evaluar. Tenbrink señala a este respecto que no hay fuente más importante de información sobre el aprendizaje que las mismas actividades de aprendizaje. El trabajo diario que hacen los alumnos al aprender nos puede proporcionar una información inestimable sobre cómo están aprendiendo, con qué rapidez, a qué ritmo aprenden, etc. (Tenbrink, 2006).

Cuando la observación se define como la recolección de información en forma sistemática, válida y confiable asumimos que la intencionalidad es científica. Desde la perspectiva científica se perfila como un método de indagación en distintos medios (exploratorios, descriptivos, experimentales) y en diversos campos del conocimiento. En este contexto es factible otorgar un encuadre teórico a la observación pedagógica como práctica evaluativa cotidiana desde la perspectiva de la observación científica.

En educación física, el elevado número de aspectos a tener en cuenta para la acertada valoración del alumnado y la imposibilidad de medir buena parte de ellos hace imprescindible el uso de la observación. Además, numerosas actividades físicas no se prestan a ser evaluadas según criterios métricos o cronométricos (evaluación objetiva), y requieren de nuevos instrumentos susceptibles de descubrir y mejorar comportamientos individuales y colectivos. En este contexto la observación juega un papel decisivo. La observación realizada debe ser (Blázquez, 2010):

- **Planificada:** Realizada en función de un objetivo definido, buscando los hechos significativos en el trabajo y el comportamiento del alumno. Para ello es necesario preparar una guía de observación.
- **Concreta:** El examinador deberá concentrarse en pocos aspectos a observar.
- **Sistemática:** Los resultados son más fiables cuando han sido comprobados en diferentes días y situaciones.
- **Lo más completa posible:** Ha de tender a abarcar todos los aspectos que influyen en el aprendizaje, aptitudes, actitudes, conductas, intereses, ritmo y técnicas de trabajo, etc.
- **Registrable y registrada:** Se han de registrar, resumir inmediatamente, proponiendo una interpretación de lo observado. Es una temeridad confiar a nuestra memoria lo observado; cualquier juicio emitido fiándonos de nuestra memoria y experiencia resultará arriesgado.

Esto permite al profesorado una información constante que posibilita el reajuste del proceso elegido o ajustar modificaciones para los alumnos con problemas.

2. QUÉ INSTRUMENTOS PARA EVALUAR

Todos los instrumentos suelen caracterizarse por centrar la atención sobre alguna de las partes en detrimento de las restantes. En la selección de los instrumentos de evaluación es necesario tener presente algunos aspectos fundamentales: a) una de las principales tareas del evaluador es la construcción de instrumentos; b) ningún objeto de evaluación puede ser comprendido en su totalidad con un único instrumento; c) cada instrumento posee ventajas y desventajas, la idea de complementariedad debe orientar la selección de instrumentos a emplear.

Existen muchas tipologías o clasificaciones de instrumentos, pero más allá de la adopción de unos u otros criterios clasificatorios lo central es poder identificar estas diferentes herramientas como complementarias entre sí y por ende la necesidad de incluir cierta variedad de las mismas en la tarea de la evaluación (Elola & Toranzos, 2000). Tomando como grandes categorías los procedimientos ya anteriormente mencionados y definidos, y derivando de ellos los instrumentos, presento a continuación una tipología que ya confeccioné en su día (Blázquez, 2010) pero que he revisado y que me parece debidamente actualizada para las necesidades actuales del profesorado.

La propuesta que hago a continuación intenta ser integradora, es decir, incorpora todos los instrumentos existentes con el fin de favorecer su uso en función del contexto de cada situación. Con ello, el protagonismo lo tiene la situación, o si se prefiere el profesor, quién es el que decide qué instrumento considera el más apropiado y de qué manera lo va a tratar.

2.1. Instrumentos correspondientes a los procedimientos de observación

La observación requiere definir qué observar, cuándo y cómo. Por ejemplo, debe establecerse si se va a evaluar el proceso o el producto. El definir estos aspectos exige, sin duda, un trabajo sistemático de planificación y una definición del aprendizaje u objetivo a evaluar, junto con los indicadores que permiten observar y dar cuenta de este objetivo. Los indicadores u objetivos deben ser formulados de manera clara, concreta, unívoca (sólo una en cada ítem) de modo que permitan recoger la información sin ambigüedad.

Algunos instrumentos de evaluación se utilizan muy puntualmente cuando interesa hacer un corte transversal en un nivel de aprendizaje, para poder tomar una serie de decisiones pedagógicas acerca de la secuencia didáctica. Otros son longitudinales, se llevan a cabo durante el proceso y son parte de la progresión del aprendizaje gracias al feed-back que aportan. En la evaluación formativa ambas son necesarias, útiles y complementarias.

2.1.1. Instrumentos de observación directa. Apreciación (sin categorías previas)

También denominada «observación etnográfica». Este tipo de observación es poco o nada estructurada; está constituida principalmente por las impresiones personales del profesorado respecto al alum-

nado. Estudia al educando como sujeto activo de su formación durante el proceso educativo. Esta tipología de instrumentos intenta reseñar detalladamente las conductas de los alumnos en circunstancias que se presentan de un modo casi normal.

El evaluador-observador va provisto de bolígrafo y bloc de notas. Aunque suele tener ideas previas de los aspectos que debería atender, en realidad recoge lo que sucede en la sesión y lo expresa mediante frases descriptivas. El hecho de tener que redactar (encontrar las palabras y expresiones adecuadas) le hace perder «detalles» que suceden mientras él escribe sus notas en el «cuaderno de campo». Sin embargo, este sistema de registro presenta la ventaja de anotar hechos imprevistos y con expresiones que permiten una captación más viva e intensa. Es más «impresionista» y cualitativo. El análisis exige una reducción de los datos y una interpretación a veces demasiado personal.

Los contenidos para cuya evaluación el instrumento básico es la observación son los actitudinales y procedimentales.

En la evaluación del profesorado constituye una fórmula muy en boga. El denominado «diario del profesor», bitácora, está siendo muy utilizado en la mejora y perfeccionamiento del docente. Las metodologías del tipo investigación-acción promueven este tipo de instrumento para apoyar y perfeccionar al docente.

2.1.2. Observación indirecta. Procedimientos de apreciación (con categorías previas)

De acuerdo con Salinas (2002), la observación estructurada «*Se trata de procedimientos que se elaboran desde un número determinado de categorías de análisis que nos pueden permitir organizar de forma ordenada un conjunto de aspectos a ser observados y valorados por el profesor o, en otros casos por los propios alumnos*».

En este tipo de observación suelen utilizarse tres tipos de instrumentos (listas, escalas y rúbricas) que facilitan la recogida de datos y el análisis cuantitativo y cualitativo de éstos, lo que permite una evaluación más fundamentada y objetiva.

2.1.3. Observación indirecta. Procedimientos de verificación (con categorías previas)

Se trata de observar y registrar hechos que suceden en situaciones reales, esto es, sin alterar el comportamiento del individuo. Requieren categorías y parámetros elaborados a priori (es posible construir los parámetros con posterioridad al acontecimiento, pero no es habitual en la evaluación) que, en forma de planillas, permiten ir registrando las manifestaciones o comportamientos que se pretende evaluar (generalmente de forma cuantitativa, es decir, número de comportamientos). Muy utilizados en análisis de la enseñanza, Pieron (1988) los clasifica del siguiente modo:

Registro de acontecimientos

Es la técnica de observación más objetiva. Las plantillas utilizadas en el mundo del deporte para anotar datos estadísticos de un jugador (número de canastas, número de rebotes, de tiros, etc.) constituyen el ejemplo más difundido. En ellas se registra el comportamiento predefinido cada vez que éste aparece.

Cronometraje

Se cronometra la duración de cada comportamiento. Se trata de determinar el tiempo durante el cual el profesor o alumno presenta o realiza la actividad (tiempo de actividad real del alumno, tiempo de información del profesor, tiempo de ejecución de un determinado comportamiento, etc.).

Muestreo de tiempo

Durante un período de tiempo corto y previamente fijado, el observador comprueba si el comportamiento definido se verifica al término de cada uno de los periodos de observación (cada 30 segundos, se observa si el alumno se encuentra en actividad, o si un jugador está en posesión del balón, por ejemplo).

Registro de intervalos

Se asemeja bastante al ya referido muestreo de tiempo. En lugar de comprobar al final del período de observación si se ha verificado el comportamiento, basta con que aparezca una sola vez durante el período de observación para tomarlo en cuenta y registrarlo. Esta técnica permite una observación válida, objetiva y fiable.

2.2. Instrumentos de experimentación o rendimiento

Además de las técnicas de observación ocasional o planificada, existen los procedimientos de experimentación que tratan de ahondar en los rendimientos académicos. Las técnicas experimentales objetivan, en buena medida, los datos procedentes de la observación continuada del profesor, ya que miden lo que el sujeto puede hacer por haberlo aprendido, después de un proceso determinado. Generalmente, estos instrumentos provienen de las asignaturas teóricas y sólo algunos son válidos para los aspectos propios de la educación física.

No obstante, en el campo de la educación física se ha venido enfatizando el papel de los conocimientos teóricos. Con el objeto de dotar a los alumnos de una cultura básica referente a la actividad física, los métodos de entrenamiento y los conocimientos deportivos, se han elaborado libros de texto que constituyen un soporte eficaz para esta labor.

Varias son las actitudes de los profesionales a este respecto: algunos a favor, otros reticentes ante lo que puede suponer una pseudo-intelectualización de la materia; lo cierto es que el alumno se ve sometido a exigencias de orden cognitivo que, por tanto, deben ser evaluadas.

Antes de abordar específicamente cada instrumento de observación he creído pertinente precisarlos y situarlos en una tabla que ayudará a entender mejor su pretensión. Esta clasificación se establece en base a las maneras en las que se puede proceder en la observación (Blázquez, 2010):

		INSTRUMENTOS	Evaluación del proceso	Evaluación del alumno	Evaluación del profesor	Conceptos	Procedimientos	Actitudes	Competencias
Procedimientos de observación	**Observación directa (sin categorías previas**	Registro anecdótico		X	X			X	X
	Observación indirecta (con categorías previas)	Listas de control		X	X		X	X	X
		Escalas de clasificación		X	X		X	X	X
		Registro de acontecimientos	X	X	X		X		X
Procedimientos de experimentación		Pruebas objetivas		X		X	X		X
		Examen escrito		X		X			
		Examen oral		X		X			
		Portafolio	X	X	X	X	X		X
		Diario o bitácora	X	X	X			X	X
		Entrevista	X	X				X	
		Técnicas sociométricas		X				X	
		Pruebas de ejecución		X		X	X		X
		Tests		X					X

Tabla 7.2. Instrumentos y su adecuación a los diferentes objetos de evaluación.

3. INSTRUMENTOS MÁS RELEVANTES

REGISTRO ANECDÓTICO

Denominaciones

Este instrumento, con pequeñas variaciones, tiene diversas denominaciones en la literatura especializada: registro anecdótico, bitácora, cuaderno de protocolo, diario de campo, etc.

Consiste en...

Es la descripción de un hecho imprevisto y significativo protagonizado por él o los estudiantes. Este hecho llama la atención del docente porque no constituye una conducta habitual u observada con anterioridad.

Es el instrumento menos estructurado y sistemático para registrar observaciones (no por ello menos riguroso). Se anotan con detalle aquellos acontecimientos que le parecen significativos al profesor. Atendiendo a estas anécdotas, el evaluador efectúa un juicio del individuo en relación con algún aspecto dado del programa de evaluación previsto. Por su carácter suplementario, este juicio puede ser utilizado en la fase de interpretación de otros resultados que el profesorado crea significativos.

Se recogen en una ficha en la que se registra una breve descripción de algún comportamiento, incidencia o acontecimiento que pudiera parecer importante para la evaluación.

Características

Un buen registro anecdótico, documenta claramente la situación observada de la siguiente manera:

- Ha de contener una descripción objetiva de qué ocurrió y en qué circunstancias se observó la conducta descrita.
- La interpretación de la conducta observada y las posibles recomendaciones de acción se han de anotar de manera que se puedan diferenciar de la descripción de la conducta.

Cada registro anecdótico ha de contener un solo incidente y éste ha de ser significativo para el propósito evaluativo. A continuación se reproduce un modelo de registro o ficha anecdótica tomada de Blázquez (1990, p. 65).

Ejemplo de registro anecdótico cualitativo
Alumno: _____ **Curso:** _____ **Fecha:** _____ **Lugar:** _____ **Hora:** _____
Descripción del hecho o incidente:
Cometario o interpretación:
Recomendaciones:
Observador:

Ventajas

Su mayor ventaja es proporcionar una descripción del comportamiento real en situaciones naturales. Además de compilar descripciones del comportamiento más característico de los alumnos, los registros anecdóticos hacen acopio de evidencia de aquellos comportamientos que son excepcionales, pero significativos.

El mantener estos registros en forma sistemática durante nuestro desempeño como docentes, nos familiariza más con la observación y acrecienta nuestra conciencia de dichos comportamientos únicos.

- Describen incidentes críticos de conducta espontánea en un contexto natural.
- Ofrecen al profesor descripciones concretas, en lugar de vagas generalizaciones.
- Dirigen la atención del profesor hacia un solo alumno.
- Se pueden utilizar como complemento de datos cuantitativos obtenidos por otros instrumentos.
- Permiten una descripción más exhaustiva del alumno, ya que son descripciones contextualizadas.

Limitaciones

- A causa de sus características, es menos formal y sistemático que otros instrumentos.
- Su redacción lleva mucho tiempo.
- Es difícil, para el observador ser objetivo delante del incidente observado.
- A menudo se describen incidentes sin mencionar la situación en que sucedió la conducta, lo que lleva a que pierda significado.

La limitación principal en educación física es el tiempo que requieren para su elaboración. Este inconveniente puede salvarse restringiendo las observaciones y los informes como lo sugerimos anteriormente. Se debe elaborar un plan realista de registros. Este plan puede realizarse conjuntamente con otros docentes, para poder cotejar, en un tiempo determinado, las observaciones de unos y otros, y mejorar de esa manera las posibles interpretaciones y tomar decisiones en común sobre la forma de intervención docente, si es que se considera necesario.

Otra dificultad radica en su dudosa objetividad. Lo ideal es lograr una serie de «instantáneas» verbales que representen con precisión la conducta observada. En la observación pueden entrar en juego nuestros prejuicios, expectativas, ideas previas. La práctica en realizar estas observaciones, tiende a reducir al mínimo su presencia, ya que el docente va tomando conciencia de cómo juegan sus concepciones personales, pero son imposibles de evitar por completo. Este riesgo puede contrarrestarse con un plan de observaciones a realizarse conjuntamente por dos o más profesores que comparten los mismos grupos de alumnos.

También hay que tener en cuenta los escenarios en los que se desarrollan las actividades. Las instalaciones, espacios de recreo, etc. en las actividades de enseñanza y de aprendizaje, suelen ser más ricos para observar algunos tipos específicos de comportamiento. En cambio, si lo que queremos documentar tiene que ver con reacciones en situaciones de tensión, o de mayor exposición, o de participación social, los debates, discusiones o exposiciones orales en clase, presentan un mejor marco para su observación.

No podemos dejar de tener en cuenta que no es conveniente realizar ningún tipo de interpretación general y recomendaciones relativas a intervenciones docentes, hasta tanto se haya obtenido una muestra razonablemente adecuada (en cantidad y calidad) de comportamientos.

Adecuado para...

La utilización de este tipo de instrumentos queda limitada por el tiempo y la dedicación que requiere del docente, así como por el número de alumnos. Por esta razón es poco usual que el profesor de educación física los utilice.

Requisitos para su elaboración

Cada incidencia que se anote debe venir acompañada de fecha, hora y el contexto donde se desarrolló, además de una sucinta interpretación formulada por el observador. Se sugiere escribir algunas reco-

mendaciones para contribuir al mejoramiento de la actuación del educando. Se ofrece un ejemplo a continuación (Blázquez, 1990, p. 65):

Registro anecdótico	
Alumno:	
Curso: 3º B	
Fecha: 5-10-16	
INCIDENTE OBSERVADO	En las actividades y tareas en las que se solicita que trabaje en equipo y de forma conjunta no coopera con sus compañeros. No se integra en el grupo y queda marginado. Cuando pasa un rato se aparta de los demás y se sienta en algún lugar ajeno a lo que se está realizando en clase.
INTERPRETACIÓN	A pesar de que no es un alumno que distorsione la dinámica de la clase tiene dificultades de relación con sus compañeros. En general tiene un carácter egocéntrico y poco socializante. Se le debe ir proponiendo que intervenga más y que lidere algunas situaciones para que asuma responsabilidades.

¿Qué comportamientos observar y registrar?

Son nuestros objetivos de enseñanza los que guiarán la selección de qué situaciones observar y cuáles considerar significativas. También tenemos que estar alertas ante aquellos acontecimientos inusuales o inesperados que pueden no ser esperados pero que aparecen como patrón de comportamiento en los alumnos.

Para poder realizar un sistema realista de registros, y no llenarnos de notas de muy engorrosa interpretación, hay que tener en cuenta los siguientes principios:

1. Realizar nuestras observaciones en aquellas áreas de conocimiento que no pueden valorarse por otros medios. No hay ventajas en el uso del registro anecdótico para obtener evidencias de aprendizajes en áreas en las que se puede contar con métodos más objetivos y fáciles de administrar.
2. Limitar nuestras observaciones a determinados momentos que consideramos de «observación privilegiada». Los registros de comportamiento se usan de manera óptima para evaluar de qué manera un alumno se comporta típicamente en un escenario natural. Lo que podemos esperar de los registros anecdóticos es una muestra razonablemente representativa del comportamiento de los alumnos
3. Restringir las observaciones de este tipo sólo a aquellos alumnos que consideramos necesitan un seguimiento especial. Resulta de mayor utilidad disponer de más observaciones extensivas de aquellos alumnos de los que necesitamos comprender cuáles son sus dificultades y que nos suministren indicios del camino a seguir.

¿Cómo mejorar la eficacia de los registros anecdóticos?

1. Determine por adelantado qué es lo que hay que observar, pero permanezca en estado de alerta para descubrir cualquier comportamiento inesperado.
2. Observe y registre suficientemente la situación como para hacer que el comportamiento tenga significado.
3. Registre el incidente después de la observación tan pronto como sea posible. Limite cada anécdota a una breve descripción de un solo incidente concreto.

4. Mantenga separadas las descripciones de los hechos y la propia interpretación de ellos. Registre incidentes de comportamiento tanto positivos como negativos.
5. Reúna varias anécdotas de un alumno antes de realizar inferencias relativas al comportamiento típico.
6. Adquiera práctica en la escritura de registros anecdóticos.

LISTAS DE CONTROL («CHECK LIST»)

Denominación

Este instrumento tiene diversas denominaciones en la literatura especializada: listas de control, «check list», listas de cotejo, listas de verificación, hojas de registro, matrices de valoración, etc.

Consiste en...

Son un listado de aspectos a evaluar (habilidades, conductas, desempeños, acciones, productos de aprendizaje, capacidades, habilidades, destrezas o secuencia de acciones, etc.), al lado de los cuales el examinador señalará su presencia o su ausencia como resultado de su atenta observación. Los enunciados o rasgos que componen las listas son de orden puramente factual, es decir, constatan hechos. En ese sentido, las listas de control, más que instrumentos de observación son instrumentos de verificación. Es decir, ponen de manifiesto la presencia o ausencia de una acción concreta y por tanto pueden reducirse a hechos muy específicos y relativamente fáciles de pronunciarse sobre ellos. Exigen únicamente un sencillo juicio de «sí - no», o de «realiza - no realiza» es decir, manifestaciones positivas o negativas de la conducta, sin añadir, en general, a esta constatación ninguna apreciación o reflexión (en algún caso se añade una casilla con expresiones como: a veces, casi siempre, etc.) (G. Scallon, 1988).

Marque con una **X** los criterios que el estudiante demuestra y deje en blanco aquellos aspectos en los que aún debe mejorar.

Nombre del alumno:

Coordinación general miembros inferiores y superiores	SI	NO	Alguna vez
1. Lanza una pelota en la dirección indicada.	X		
2. Recibe controlando la pelota con las dos manos.	X		
3. Bota el balón en el suelo con una mano.		X	
4. Rueda el balón por el suelo con una mano en línea recta.	X		
5. Rueda el balón conduciéndolo con un pie.	X		
6. Salta con los dos pies en forma coordinada.			X
7. Salta con un pie manteniendo el equilibrio.		X	
8. Mueve las extremidades superiores e inferiores coordinadamente al caminar.	X		
9. Mueve las extremidades superiores e inferiores coordinadamente al correr.	X		
9. Mueve las extremidades superiores e inferiores coordinadamente al saltar.	X		
10. ...	X		
Total	**7**	**2**	**1**

Características

En este instrumento, la valoración propiamente dicha, suele realizarse una vez se ha cumplimentado totalmente la lista de control. Bien el sumatorio de los «sí» o «no» o de «presencia o ausencia», o bien el lugar que haya conseguido llegar el sujeto, llevará al evaluador a establecer un juicio de valor final. En este sentido, se podría afirmar que aquí, la toma de índices y la evaluación pueden ser consideradas como dos operaciones distintas.

Puede valorar cualitativa o cuantitativamente, dependiendo del enfoque que se le quiera asignar. O bien, puede evaluar con mayor o menor grado de precisión o de profundidad. Por ello, las listas de control poseen un amplio rango de aplicaciones, y pueden ser fácilmente adaptadas a la situación requerida.

Ventajas

Es un instrumento muy funcional por su rápida utilización. Eso hace que sea muy recomendable en educación física. Puede ser utilizado por los propios alumnos (autoevaluación o evaluación por pares). Ayuda a resolver los problemas de la evaluación formativa en grupos numerosos.

Limitaciones

El diseño de este instrumento tiende a reducir el aprendizaje a un mero sumatorio de factores.

Adecuado para…

Evaluación de procedimientos, actitudes, valores y normas. Poco adecuado para evaluar concepto, hechos.

Elaboración de una lista de control

Si bien es cierto que el ideal es producir «in situ» los rasgos, en tanto sólo en el trabajo directo sabremos qué y cuánto queremos evaluar, también es posible tomar en préstamo listas ya formuladas. Ello permite trabajar con indicadores que han sido previamente diseñados en un contexto didáctico, lo cual posibilita tomarlos como modelos o ejemplos para la formulación de nuevos indicadores, o bien, reformularlos, adaptándolos a los requerimientos en que se está realizando la práctica pedagógica.

En cualquier caso, lo primero que hay que hacer es resolver qué categorías se usarán para calificar dichos indicadores. Tradicionalmente se utilizan categorías antónimas y excluyentes: sí – no; logrado – no logrado; correcto – incorrecto, etc. Pero hay que cuidar que estas categorías reflejen efectivamente la conducta o el contenido medido, ya que de lo contrario se transforman en instrumentos que no guardan una relación de retroalimentación positiva con el entorno. Las listas de control pueden ser de gran ayuda en la transformación de los criterios cualitativos en cuantitativos, siempre y cuando dichas decisiones respondan a los requerimientos efectivos de resolución de problemas en las situaciones reales con las que estemos trabajando.

Requisitos para su elaboración

Tener presente el universo de medida (objetivos + contenidos). Designar los comportamientos-indicadores o rasgos, expresados mediante frases). Determinar el punto de corte (nivel de eficacia).

Alumno:			
Verificación de capacidades perceptivo-motrices			
	«Comportamiento-indicador»	**SI**	**NO**
1	Reconoce las partes derecha e izquierda de su cuerpo (piernas, brazos, ojos).		
2	Se mantiene en equilibrio sobre un solo pie, con ojos cerrados, más de 8 segundos.		
3	Es capaz de caminar hacia delante sobre un banco.		
4	Puede reproducir con las manos figuras geométricas tras observar el modelo.		
5	Es capaz de reproducir golpeando con la mano sobre la superficie de una mesa, una secuencia rítmica sencilla.		
6	Puede pasarse el balón con otro compañero situado a 3 m de distancia		
7	Es capaz de golpear e interceptar móviles (pelota, volante, etc.) ayudándose de una raqueta.		
8	Puede saltar rítmicamente alternando los apoyos de uno y otro pie (2 o 3 veces seguidas sobre cada pie y cambiar).		
9	Puede saltar a la comba de forma continuada.		
10	Puede correr y saltar para caer encima de un plinto situado a una altura de 45 cm.		
11	Puede lanzar una pelota de tenis a más de 12 m. De distancia en el caso de los chicos y 10 m. Si se trata de chicas.		
12	Es capaz de saltar verticalmente, con los dos pies a la vez y desde parado, a una altura superior a 20 cm.		
13	Puede mantener una carrera moderada alrededor de 5 min.		
14	Puede recorrer 30 m. en menos de 6 segundos.		
	Total		

La noción de rasgo o «comportamiento-indicador» en las listas de control

Una de las cuestiones más difíciles de identificar en el diseño de este tipo de instrumentos, son los «comportamientos-indicadores», también denominados «rasgos» o «acontecimientos críticos». En definitiva, se trata del comportamiento que se debe reflejar en la frase que el docente debe redactar e introducir en cada una de las casillas.

Conseguir que los objetivos y contenidos de una unidad didáctica queden reflejados en los redactados de los «comportamientos-indicadores» exige un conocimiento profundo de la materia y supone una gran capacidad de síntesis. Estos comportamientos son manifestaciones observables de las que se pueden deducir la consecución o no de las intenciones previstas. Por ejemplo, el dominio de la lateralidad puede manifestarse de diversas maneras:

	«Comportamientos-indicadores» del dominio de la lateralidad	SI	NO
1	Con los ojos cerrados levanta correctamente el brazo izquierdo o derecho (según la consigna dada: *¡izquierdo! ¡derecho!*).		
2	Sitúa un objeto correctamente a su derecha o a su izquierda (según la consigna dada: *¡izquierda! ¡derecha!*).		
3	Golpea con el pie izquierdo o derecho una pelota situada en el suelo (según la consigna dada: *¡izquierdo! ¡derecho!*).		
4	Coloca un objeto correctamente a la derecha o izquierda de un sujeto colocado frente a él (según la consigna dada: *¡a su izquierda! ¡a su derecha!*).		
5	...		
	Total		

Tipos de listas de control

Se puede distinguir entre:

- Aquellas en las que cada frase representa un comportamiento que va superando al anterior en complejidad (o evolución) de los factores a medir. Se denominan **progresivas** y su valoración viene dada por el lugar al que es capaz de llegar el sujeto según se progresa o se avanza en la lista.

  Por ejemplo:

Control y ajuste corporal en lanzamientos y recepciones	SI	NO
1. Atrapa una pelota que ha lanzado previamente al aire sobre su vertical.	X	
2. Atrapa una pelota que ha lanzado previamente al aire sobre su vertical dando una palmada con las manos mientras vuela.	X	
3. Lanza rodando por el suelo una pelota tras otra (dispone de varias pelotas).		X
4. Lanza rodando por el suelo una pelota y tras ella lanza otra de manera que alcance a la primera y la toque.		X
5. ...		X
Total		

- Aquellas en las que cada frase describe los diferentes factores de los que se compone la actividad de enseñanza–aprendizaje. Son llamadas descriptivas o **secuenciales**. Los alumnos pueden tener éxito en unos u otros «comportamientos indicadores» independientemente del orden que ocupan. Así, podría darse el caso de que el evaluador anotara que no se ha logrado el aspecto esperado en los primeros enunciados y, en cambio, anotara que si se ha logrado la realización que consta en epígrafes posteriores.

Por ejemplo:

Capacidad perceptivo motriz en lanzamientos y recepciones	SI	NO
1. Realiza lanzamientos con los diferentes segmentos corporales.	X	
2. Conduce el balón con control y ajuste corporal.		X
3. Sigue correctamente la trayectoria del balón para interceptarlo.	X	
4. Es capaz de efectuar el pase con precisión.		X
5. Coordina sus movimientos corporales al lanzar y recibir el balón.	X	
6. Se desplaza y ubica adecuadamente en el espacio para recibir y pasar un balón.		X
7. ...	X	
Total		

Otro ejemplo de lista de control secuencial:

Salto de longitud	SI	NO
1. Carrera de aproximación a la batida en progresión creciente.	X	
2. Apoyo correcto del pie en la tabla.		X
3. Rodilla levantada a 90°.	X	
4. Muslo paralelo al suelo.		X
5. Buena extensión al despegar del suelo.	X	
6. Sube las rodillas y mantiene esta posición en el aire.	X	
7. ...		
Total		

También: Aquellas en las que se juzgan cualitativamente el logro o no de un aprendizaje. Por ejemplo:

Carrera de velocidad	SI	NO
1. Realiza correctamente la extensión-impulsión de la pierna en la zancada de carrera.		
2. Lleva los brazos adecuadamente mientras está en la fase de vuelo.		
3. Desplaza las manos hacia delante y arriba de forma correcta.		
4. Codos al lado del cuerpo y en el sentido de la carrera.		
5. Pisada correcta de la planta del pie.		
6. ...		
Total		

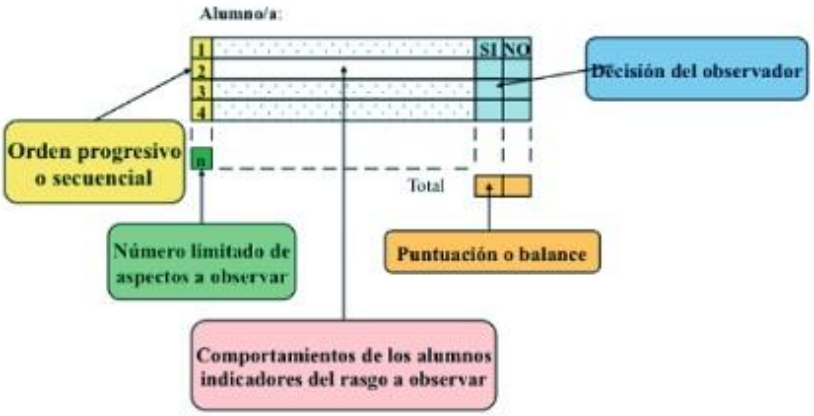
Aquellas en las que la complejidad de la tarea exige imponer una gradación en el redactado de los «comportamientos-indicadores». Por ejemplo:

Acrobacias en el suelo	SI	NO
1. Efectúa correctamente dos ruedas laterales (media luna) de tres ensayos posibles.		
2. Conseguir realizar tres equilibrios de brazos de cinco segundos de duración en cinco intentos.		
3. ...		
Total		

En otro orden didáctico, las listas de control pueden clasificarse en:

Aquellas en las que sólo se evalúa a un sujeto: listas **personalizadas**. Requieren el uso de una ficha por alumno. Por ejemplo:

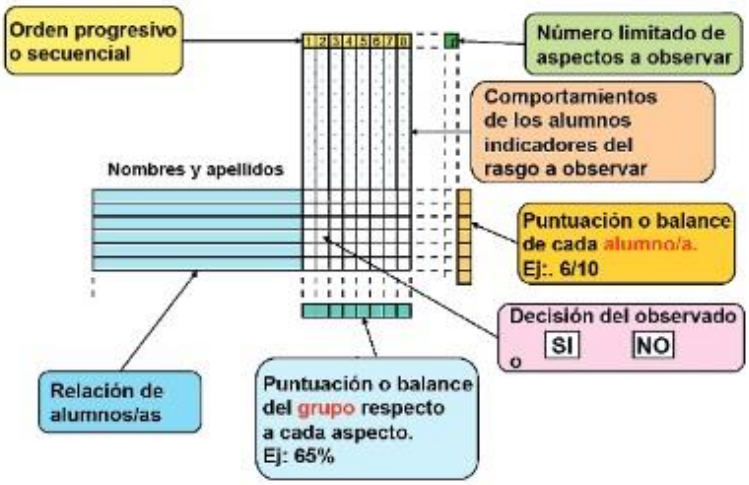
Lista de control personalizada



Aquellas en las que se tiene en cuenta al **grupo** clase.

En un sentido se escriben los nombres de los alumnos y, en el otro sentido, se escriben los rasgos a observar. Se pueden utilizar las listas tradicionales que nos proporciona el centro educativo.

Lista de control grupo-clase



¿Qué análisis podríamos efectuar a partir de los datos de una lista de control de todo el grupo clase? Estas son algunas posibilidades:

- Contar los alumnos en los cuales está presente cada rasgo de la característica observada y los alumnos en los cuales está ausente.
- Ponderar cuánto representa uno y otro grupo, en función del total de alumnos del curso.
- Analizar quiénes son los alumnos que pertenecen a cada grupo.
- Agrupar ítems afines de la lista para estudiar la presencia o ausencia de rasgos más generales.
- Analizar cuáles son las zonas de mayores logros o dificultades, si es que puede establecerse una tendencia al respecto.
- Comparar los resultados con aquellos obtenidos en un momento anterior del proceso, si es que contamos con información al respecto.
- Comparar la información obtenida a través de este instrumento con informaciones provenientes de otras fuentes, si es que disponemos de tales datos.

Como resultado del análisis anterior, el docente podría extraer conclusiones como las siguientes, por ejemplo:

- Poco más de la mitad de los alumnos domina los aspectos más importantes de la competencia en cuestión.
- Se han producido avances significativos en el dominio de la competencia.
- Hay algunos aspectos de la competencia que traen aparejadas dificultades para algunos alumnos.
- Esos alumnos también han tenidos dificultades en el desempeño de tareas que implican cuestiones asociadas a la competencia.
- En algunos alumnos no resulta clara la relación entre los aspectos de la competencia que dominan y los que no han desarrollado aún.

Estas conclusiones suelen tener un carácter provisorio y se requiere continuar el proceso de evaluación para convalidarlas, investigar los aspectos que no resultan claros, sondear posibles causas de las dificultades y poder, finalmente, decidir sobre cursos de acción.

Ámbitos de aplicación de las listas de control

Los ámbitos que parecen prestarse mejor a la metodología de las listas de control son aquellos que implican la capacidad de seguir un procedimiento compuesto de pasos a seguir. Es decir, situaciones en las que se deba proceder según un orden o resolviendo aspectos concretos encadenados unos con otros. Por ejemplo, en salto de longitud, la realización técnica supone seguir un orden en la intervención. El evaluador observa, en situación real o de aprendizaje, el conjunto de acciones precisas que el alumno debe realizar en una secuencia particular. También es útil para la observación de hábitos y aspectos afectivos.

Sin embargo, las listas de control no son adecuadas en ámbitos o situaciones en las que el evaluador cree necesario establecer una gradación que le permita distinguir las variaciones del nivel de calidad de una producción. Es el caso de las competencias. Tampoco resultan adecuadas para aquellos contenidos que no son visibles u observables. Es el caso de los contenidos conceptuales en los que es necesario someter al alumno a alguna actividad cognitiva para saber si posee o no ese «saber».

Listas de control e implicación del alumnado

Las listas de control pueden ser concebidas para ser utilizadas por el propio alumno (autoevaluación, evaluación por pares). La participación de los alumnos en la evaluación de sus producciones puede llevarse a cabo según varios escenarios:

a) La lista puede ser entregada a los alumnos antes de la realización de la producción para ser utilizada como instrumento de guía en la ejecución o realización de la actividad.

b) También puede ser entregada al finalizar la actividad (sea inmediatamente o después de un cierto tiempo) para ser utilizada como medio de objetivación o como instrumento de verificación. En

este segundo caso, cada alumno puede verificar su propia producción o la de otro alumno (evaluación por pares).

Estos diversos escenarios se inscriben en una metodología que se suele denominar «auto correctiva», puesto que la utilización del instrumento por parte del alumno debe llevarle a efectuar él mismo las correcciones o mejoras que se derivan.

Cuando la lista de control se utiliza como guía de realización previa (escenario [a]), no puede cumplir con la función de evaluación formativa en el sentido estricto. El hecho de que cada paso suponga parte integrante de la habilidad a realizar (así sucede en la vida cotidiana cuando se procede a la puesta en marcha de un electrodoméstico mediante el uso de un manual de instrucciones), no permite que el alumno pueda realizar una retroalimentación útil.

Así, en sentido estricto, las listas de control, para cumplir con una función de evaluación formativa deben ser instrumentos de verificación, lo que exige que sean utilizadas al final de la producción del alumnado.

Cuando se conciben las listas de control para ser utilizadas por los propios alumnos es necesario tener la seguridad de que éstas están elaboradas con el máximo rigor, pues los alumnos no siempre utilizan correctamente estos instrumentos. En ocasiones, se producen imprecisiones generadas por la sobrestimación o subestimación por parte de algunos alumnos. Para controlar esta posibilidad es preciso someter cada producción a una doble verificación: la del alumno y la del profesor, independientemente uno de otro. Cualquier discordancia entre el juicio del alumno y el del profesor, con relación a algún elemento de la lista, supondrá que deberán ser revisados esos aspectos y mejorados para posteriores utilizaciones. En algunos casos puede suponer la incapacidad del alumno de realizar correctamente la observación y la imperiosa necesidad de que sea realizada por el profesor.

RÚBRICAS (O ESCALAS DESCRIPTIVAS)

Denominación

Las escalas descriptivas son reconocidas y aceptadas bajo el término **rúbricas**. Por ello las hemos situado en un apartado específico fuera del reservado a Escalas. Este instrumento tiene diversas denominaciones en la literatura especializada: rúbricas, escalas descriptivas, matrices de valoración, etc.

Consiste en...

Este instrumento podría describirse como una matriz que permite valorar, basándose en una progresión de niveles de desempeño, y un listado de aspectos que evidencian el aprendizaje, los desempeños y/o las competencias alcanzadas por el estudiante en un tema particular (Frida Díaz Barriga, 2006).

Las rúbricas consisten en establecer una escala descriptiva atendiendo a unos criterios establecidos previamente, según un sistema de categorías en los que se recogen claramente aquellos elementos susceptibles de ser evaluados y considerados como relevantes, de acuerdo a los objetivos formulados, desde un nivel de excelencia hasta un nivel de deficiente (Conde & Pozuelo, 2007)

Una rúbrica es un instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado.

La rúbrica, como guía u hoja de ruta de las tareas, muestra las expectativas que alumnado y profesorado tienen y comparten sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento: desde el menos aceptable hasta la resolución ejemplar, desde lo considerado como insuficiente hasta lo excelente (Alsina Masmitjà, 2013).

Permiten que los estudiantes identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos (Gatica-Lara & Uribarren-Berrueta, 2013).

El esquema básico de una rúbrica es el siguiente:

Descripción y elaboración de una rúbrica

Una rúbrica se compone de seis componentes básicos:

1. Toda rúbrica se debe encabezar con el **título** del objeto a evaluar.
2. A continuación, la descripción de la **situación de evaluación** que utilizará el docente para ser realizada por los alumnos y así, poder observar lo que se desea evaluar. La debe diseñar o proponer el profesor.
3. El tercer componente es una fila con varios **niveles** de desempeño. La escala ordenada y así construida debe mostrar una variación o gradación del rango de desempeños posibles, desde los desempeños o ejecuciones más pobres o incipientes (desempeño del novato) hasta los excelentes (desempeño del experto). La mayoría de los ejemplos que proporcionan los manuales de evaluación presentan filas compuestas de tres niveles o grados. Aunque este número de niveles es el más utilizado, una rúbrica puede poseer tantos niveles como sean necesarios. En general se parte del «Nivel 1» para indicar un desempeño pobre, hasta el «Nivel 5» asignado a un desempeño excelente. Éstos se pueden denominar con números (nivel 1, nivel 2, nivel 3, nivel 4, nivel 5) o con calificativos. Respecto al uso de calificativos existen un conjunto de etiquetas para describir niveles de desempeño:
   - Excelente, bueno, satisfactorio, regular, necesita mejoras.
   - Ejemplar, aceptable, deficiente, inaceptable.
   - Experto, competente, parcialmente competente, aún no es competente.
   - Avanzado, alto, intermedio, básico.
   - Distinguido, capaz, intermedio, principiante.
   - Sobresaliente, bueno, aceptable, no aceptable,
   - Experto, promedio, en desarrollo, principiante.
   - Cumplió, cumplió parcialmente, no cumplió.

   Se recomienda empezar elaborando rúbricas con tres niveles de desempeño y después de utilizarlas en clase, expandirlas a cinco niveles, pues resulta más fácil tanto refinar las descripciones de los criterios, como crear más niveles, después de observar los desempeños reales de los alumnos.
4. En el cuarto componente de la rúbrica están los aspectos que permiten valorar el desempeño del estudiante de manera objetiva y consistente. Son los criterios o indicadores de calidad (se enlistan en la columna a la izquierda en la matriz). Requieren de una clasificación de los comporta-

mientos posibles en **categorías jerarquizadas**. Esta sección de la rúbrica le indica al estudiante cómo está dividida la valoración. En nuestro currículo se podría equiparar a **indicadores de logro**. Por lo regular, varios de los **indicadores de logro** se pueden agrupar en algún **criterio de evaluación**. Algo importante es que ni los criterios de evaluación, ni los indicadores de logro deben incluir apreciación alguna de la calidad del desempeño (eso se realiza en los niveles).

5. El quinto componente consiste en el **peso** o **porcentaje** que establece la importancia relativa de cada aspecto a evaluar en el desarrollo de la tarea. Este punto es importante por dos cosas: 1) permite generar una calificación numérica a partir de la descripción cualitativa de criterios de desempeño; y 2) posibilita asignar un «peso» diferente a cada aspecto. Esta sección de la rúbrica le indica al estudiante cuáles son los componentes más importantes. Dado que en cualquier tarea siempre habrá aspectos más importantes o que demandan mayor esfuerzo que otros, estos deben pesar más al momento de asignar una nota.
6. La **matriz de** descriptores que establece el comportamiento que caracteriza el cruce de cada nivel de desempeño con cada uno de los aspectos a evaluar es el sexto y último componente de una rúbrica. Esta matriz describe una gradación de la calidad de los desempeños del estudiante frente a cada uno de los aspectos con los que se pretende evaluar un objetivo, una competencia o un contenido, en el marco de una tarea que se lleve a cabo en un proceso de aprendizaje. Consisten en breves descripciones verbales (literarias) en forma muy concisa y exacta sobre el criterio determinado previamente. Al mismo tiempo, permite al docente especificar claramente a los estudiantes qué espera de ellos y cuáles son los criterios con los que va a calificar su desempeño. El profesor señala la posición (grado de consecución observado) del alumno con relación a los diversos «comportamientos indicadores» de ese criterio.

La siguiente imagen presenta el esquema básico de una rúbrica.

TÍTULO:							
Descripción de la situación de evaluación:							
Criterio de evaluación	**Indicador de logro**	**Ponderación o Peso %**	**Nivel 1 Necesita mejorar**	**Nivel 2 Regular**	**Nivel 3 Satisfactorio**	**Nivel 4 Bueno**	**Nivel 5 Excelente**
		10%	Descriptor del comportamiento que caracteriza estas casillas	...			
			...				

Recomendaciones para elaborar rúbricas

Fase 1: Reflexionar.

Los docentes requieren tomarse un tiempo para determinar qué desean que sus estudiantes aprendan, por qué han diseñado dicha actividad, qué sucedió la última vez que realizaron dicha actividad con un

grupo de estudiantes y, cuáles son sus propias expectativas. Si es el caso, es recomendable analizar actividades anteriores realizadas por los estudiantes y seleccionar la mejor de estas para tomarla como modelo.

Fase 2: Listar.

Las actividades de esta fase se enfocan en los detalles particulares de la tarea/consigna y en los objetivos de aprendizaje/competencias específicas que se espera que los estudiantes alcancen al finalizarla. Debe haber coherencia entre los objetivos y la tarea.

Fase 3: Agrupar y etiquetar.

Los docentes organizan los resultados de las fases 1 y 2 agrupando expectativas similares para establecer tanto las dimensiones, como los aspectos a evaluar de la tarea/consigna. También se determina, expresado en porcentaje, la importancia relativa de cada aspecto en el desarrollo de la tarea.

Fase 4: Elaborar.

En esta fase se definen los niveles de desempeño esperados y se describe una gradación de la calidad de estos frente a cada uno de los aspectos. Cada nivel es claramente diferente del siguiente y tal diferencia es progresiva. La redacción de los criterios de desempeño debe ser muy clara, especialmente para los estudiantes. Para elaborar la matriz de descriptores resulta conveniente establecer en primera instancia y para cada uno de los aspectos, tanto el mayor criterio de desempeño esperado, como el menor. Luego, se describen los criterios intermedios entre el mayor y el menor. Estos criterios de desempeño específicos deben describirse lo más claramente posible para que permitan establecer con claridad qué tanto ha aprendido el estudiante en cada aspecto (Martínez-Rojas, 2008).

En la tabla 7.3, se muestra un ejemplo de rúbrica referente a cuarto grado de Secundaria. UD. Mejora tu fútbol.

Tabla 7.3. Rúbrica secundaria.

Título UD: Mejora tu fútbol								
Situación de evaluación: realización de un juego básico de cooperación oposición								
Competencia: Cívica y social **Criterio de evaluación:** Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad **Estándar de aprendizaje:** Desarrollo y mejora de habilidades técnicas en deportes de equipo: Lanzamientos a portería en fútbol o fútbol sala		**Indicadores de logro**	**Ponderación (peso). Tanto por ciento % adjudicado a cada aspecto a evaluar**	**Niveles de desempeño**				
				Nivel 1 Insuficiente	**Nivel 2 Suficiente**	**Nivel 3 Bien**	**Nivel 4 Notable**	**Nivel 5 Sobresaliente**
		Cumple las normas y atiende a las explicaciones.	10%	Comete errores al realizar las acciones o técnicas explicadas.	Reconoce las normas explicadas de las técnicas explicadas, pero presenta dificultades en la ejecución.	Identifica y ejecuta las normas de las técnicas correctamente pero sin una gran precisión.	Realiza las acciones técnicas según lo explicado y con precisión.	Adopta el rol de entrenador recordando las normas e instrucciones para realizar las acciones. Las ejecuta con precisión.
		Participa en las actividades y juegos	10%	Le resulta difícil participar en actividades y juegos tanto individuales como en grupo.	Realiza las actividades y juegos propuestas por el docente, aunque no de forma autónoma.	Muestra interés por realizar actividades y juegos en grupos.	Propone diferentes actividades y juegos inventándose reglas y normas básicas sobre los mismos.	Dirige las actividades y juegos que se realizan en una sesión de fútbol sala.
		Lanza el balón a puerta	15%	Lanza a puerta sin ninguna precisión.	Lanza a puerta, pero no imprime una dirección determinada en los lanzamientos.	Lanza a puerta con de acierto en los disparos logrando a veces meter el balón en la portería.	Lanza a puerta con una buena precisión acertando en la mayoría de los disparos.	Lanza a puerta con precisión acertando el 100 % de los disparos colocando la bola en el lugar indicado.
		Realiza la ejecución del tiro indistintamente con ambas piernas	10%	No es capaz de realizar ningún lanzamiento a puerta con precisión con ninguna pierna.	Sólo es capaz de lanzar a puerta con la pierna dominante.	Lanza con ambas piernas, aunque sólo es efectivo con una de ellas.	Lanza indistintamente con ambas piernas acertando la mayoría de disparos.	Lanza a puerta perfectamente con las dos piernas consiguiendo un alto porcentaje de efectividad.

Competencia: Cívica y social Criterio de evaluación: Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad Estándar de aprendizaje: Desarrollo y mejora de habilidades técnicas en deportes de equipo: Lanzamientos a portería en fútbol o fútbol sala							
	Eficacia de técnica realizada para el tiro a puerta	15%	No realiza el tiro a puerta en posición de equilibrio, sin colocar la pierna de apoyo a la altura del balón.	En el momento del lanzamiento a puerta tiene una posición correcta, aunque no es capaz de colocar la pierna de apoyo a la altura del balón.	En el momento del lanzamiento a puerta tiene una posición correcta tanto del cuerpo como del pie de apoyo, aunque no dirige la dirección del golpeo.	En el momento del lanzamiento a puerta tiene una posición correcta tanto del cuerpo como del pie de apoyo dirigiendo la mayoría de los golpeos.	Realiza el tiro a puerta en posición de equilibrio, con la pierna de apoyo a la altura del balón golpeando en la dirección correcta.
	Separación de la pierna de golpeo durante la ejecución del lanzamiento	10%	Ejecuta el lanzamiento sin tener en cuenta la separación adecuada de la pierna de golpeo.	Lleva la pierna hacia atrás de manera irregular sin guardar una separación	Retrocede la pierna que golpea la pelota, pero no lo suficiente para realizar el movimiento correcto.	La pierna que golpea la pelota retrocede ampliamente.	Lleva la pierna de golpeo lo más atrás posible realizando un recorrido limpio y de forma amplia.
	Postura corporal en la ejecución.	15%	No adopta una posición del cuerpo natural con equilibrio entre las distintas partes del cuerpo.	La posición del cuerpo es natural y en equilibrio con la pierna de apoyo ligeramente flexionada, el tronco, apuntando al objetivo perpendicular al suelo, inclinado ligeramente hacia delante, y los brazos ligeramente separados del tronco con la vista fija en el balón.	La posición del cuerpo es natural y en equilibrio con la pierna de apoyo ligeramente flexionada, el tronco, apuntando al objetivo perpendicular al suelo, inclinado ligeramente hacia delante, y los brazos ligeramente separados del tronco con la vista fija en el balón.	Adopta una posición del cuerpo natural y en equilibrio con la pierna de apoyo ligeramente flexionada, el tronco, apuntando al objetivo perpendicular al suelo, aunque no se inclina hacia delante, si es capaz de fijar la vista en el balón.	La posición del cuerpo es natural y en equilibrio con la pierna de apoyo ligeramente flexionada, el tronco, apuntando al objetivo perpendicular al suelo, inclinado ligeramente hacia delante, y los brazos ligeramente separados del tronco con la vista fija en el balón.
	Nivel de coordinación durante el lanzamiento.	15%	Se muestra inseguro durante la ejecución del lanzamiento con grandes dificultades para coordinar movimientos y guardar el equilibrio.	Se muestra inseguro durante la ejecución del lanzamiento, aunque es capaz de guardar el equilibrio.	Se siente seguro al lanzar a puerta y es capaz de coordinar el movimiento conjunto.	Lanza a puerta de una manera coordinada con mucha seguridad en sí mismo y un alto grado de equilibrio en el movimiento.	Se siente seguro durante la ejecución del tiro a puerta gracias a un gran nivel de coordinación y su capacidad de equilibrio.

Tabla 7.3. Rúbrica para Secundaria.

La rúbrica en la evaluación formativa

De acuerdo con las definiciones antes expuestas, una rúbrica puede servir para establecer o consultar cómo va el proceso de aprendizaje del estudiante. En este sentido, cuando se convierte en parte integral de ese proceso de aprendizaje, se puede considerar como un instrumento de evaluación formativa. Este uso se logra en las siguientes situaciones: cuando a los estudiantes se les involucra en el proceso de evaluación de su propio trabajo (auto-evaluación), del trabajo de sus compañeros (evaluación por pares) o cuando el estudiante, familiarizado ya con el instrumento, participa en su diseño (Malini & Andrade, 2010).

Si partimos de la premisa de que la evaluación tiene como propósito fundamental proporcionar a los diferentes interesados información sobre los distintos momentos del proceso de aprendizaje del estudiante, este instrumento ofrece las siguientes ventajas:

- Promueve expectativas positivas, pues clarifica cuáles son los desempeños que los estudiantes deben alcanzar.
- Enfoca al docente ayudándole a determinar de manera específica los criterios con los cuales va a medir y documentar el progreso del estudiante.
- Permite al docente describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar.
- Provee al docente retroalimentación sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando.
- Ayuda a centrar el proceso de enseñanza/aprendizaje en los objetivos y en los estándares de desempeño establecidos.
- Reduce la subjetividad en la evaluación.
- Es fácil de utilizar y de explicar a los estudiantes.
- Permite a los estudiantes conocer los criterios de calificación con los cuales serán evaluados.
- Aclara al estudiante cuales son los criterios que debe utilizar al auto-evaluar su trabajo y al valorar el de sus compañeros.
- Permite que el estudiante se auto-evalúe y haga una revisión final de su trabajo, antes de entregarlo al docente.
- Indica al estudiante con claridad las áreas en las que tiene falencias y con ése conocimiento planear con el docente los remedios a aplicar.
- Proporciona a los estudiantes retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades.
- Promueve la responsabilidad de los estudiantes.

Tipos de rúbricas:

- Rúbrica global u holística

  Hace una valoración del conjunto de la tarea, mediante la utilización de unos descriptores que se corresponden a niveles globales. Se utiliza cuando pueden aceptarse pequeños errores en alguna de las partes del proceso, sin que se altere la buena calidad del producto final. Orientada a adquirir cierta información global del alumno y una radiografía general del grupo.

  La rúbrica global, comprehensiva u holística hace una valoración integrada del desempeño del alumno, sin determinar los componentes del proceso o tema evaluado. Se trata de una valoración general con descriptores correspondientes a niveles de logro sobre calidad, comprensión o dominio globales.

  Cada nivel se define claramente para que los alumnos identifiquen lo que significa. La rúbrica holística demanda menor tiempo para calificar, pero la retroalimentación es limitada. Es recomendable utilizar esta rúbrica cuando se desea un panorama general de los logros, y una sola dimensión es suficiente para definir la calidad del producto.

- Rúbrica analítica

  Se ajusta a tareas de aprendizaje más concreta desglosando sus componentes y necesita un diseño más pormenorizado para obtener una calificación total. Se utilizan cuando es necesario evaluar los distintos procedimientos, fases, elementos, componentes que constituyen proceso/producto.

  Puede utilizarse para determinar el estado del desempeño, identificar fortalezas, debilidades, y para permitir que los estudiantes conozcan lo que requieren para mejorar. Estas matrices definen con detalle los criterios para evaluar la calidad de los desempeños, y permiten retroalimentar en forma detallada a los estudiantes. Además, cada criterio puede subdividirse de acuerdo a la profundidad requerida. Se recomienda utilizar la rúbrica analítica cuando hay que identificar los puntos fuertes y débiles, tener información detallada, valorar habilidades complejas y promover que los estudiantes autoevalúen su desempeño.

  La rúbrica presenta tres características clave:

  1. **Criterios de evaluación**. Son los factores que determinarán la calidad del trabajo de un estudiante. También son conocidos como indicadores o guías. Reflejan los procesos y contenidos que se juzgan de importancia.
  2. **Indicadores de logro**. Proveen una explicación detallada de lo que el estudiante debe realizar para demostrar sus niveles de eficiencia, para alcanzar un nivel determinado de los objetivos. Estas descripciones deben proporcionar retroalimentación a los estudiantes.
  3. **Niveles**. Se consideran cuatro niveles: desempeño ejemplar; desempeño maduro; desempeño en desarrollo y desempeño incipiente.

Ventajas e inconvenientes

Las rúbricas persiguen reducir la **arbitrariedad** al juzgar comportamientos complejos difíciles de evaluar por procedimientos objetivos. Para ello, se deben eliminar los factores de discordancia entre los evaluadores, consecuencia de la imprecisión para clasificar a los alumnos en los distintos grados de la escala. Así, mientras que en las escalas ordinales es probable que una misma nota de dos profesores que juzgan a un grupo de alumnos, sin ponerse previamente de acuerdo, no refleje exigencias idénticas en las escalas descriptivas se intenta paliar este margen de interpretación exigiendo una definición del objeto de evaluación y de los grados de consecución (Shipman, Roa, Hooten, & Al., 2012).

Ventajas de su uso para el alumnado

Según Goodrich y Andrade:

- Los alumnos tienen mucha más información que con otros instrumentos (retroalimentación).
- Fomentan el aprendizaje, la autoevaluación y la evaluación por pares.
- Conocen de antemano los criterios con los que serán evaluados.
- Facilitan la comprensión global del tema y la relación de las diferentes capacidades.
- Ayudan al alumnado a pensar en profundidad.
- Promueven la responsabilidad del alumnado, que en función de los criterios expuestos pueden revisar sus trabajos antes de entregarlos al profesor.

La rúbrica al hacer una descripción detallada del tipo de desempeño esperado, permite una retroalimentación precisa, la cual favorece en los estudiantes una autoevaluación y el monitoreo de sus avances y obstáculos, en el proceso de aprender (Goodrich, 2005) (Andrade Cázares, 2008).

Ventajas de uso para el profesorado

- Son fáciles de usar y de explicar a los alumnos. Incrementa la objetividad del proceso evaluador. Disminuyen la subjetividad de la evaluación.
- Ofrecen una retroalimentación sobre la eficacia de los métodos de enseñanza que se han empleado.
- Son versátiles y se ajustan a las exigencias del proceso de evaluación por competencias.
- Cuantifica los niveles de logro a alcanzar.

¿Qué inconvenientes tienen las rúbricas?

Según Popham:

- El diseño de una rúbrica supone tiempo por parte del docente y conocimiento de cómo se hace.
- Es necesaria la capacitación docente para su diseño y uso.
- Evaluar por rúbricas supone tiempo para llegar a resultados similares con otro tipo de instrumentos.
- Un mal diseño de la rúbrica puede hacer que no se identifique el criterio de evaluación con la tarea en sí o por el contrario criterios demasiado generales hace inviable su evaluación.
- Riesgo de convertir la evaluación en algo extenuante.
- Promueve la estandarización del alumnado con el riesgo de que los profesores se conviertan en «máquinas de graduar» (Popham, 1997).

De los ejemplos presentados aquí se deduce la naturaleza de este tipo de escalas y las limitaciones a tener en cuenta en su diseño. Las rúbricas son más difíciles de elaborar que las escalas uniformes, lo que supone un esfuerzo especial por parte del evaluador. Aunque, en apariencia, presentan una mayor objetividad, puede existir una parte, nada desdeñable, de interpretación personal en su utilización. Si, por razones de investigación, existe una preocupación especial por la calidad de uno de estos instrumentos de evaluación, es posible someterlo a varios docentes para que la utilicen en colectivos diferentes. Cualquier discordancia que aparezca entre las observaciones o los juicios indica que existen puntos particulares a revisar y posibles mejoras de la escala en consideración. En cualquier caso, la metodología de las rúbricas se inscribe en una dinámica caracterizada por la preocupación constante de mejorarlas.

E-rúbricas, herramientas Web para elaborarlas

Es común consultar rúbricas impresas o ejemplos digitalizados y disponibles en Internet. Cuando las rúbricas se elaboran con herramientas digitales para utilizarse en entornos virtuales o en línea, se denominan e-rúbricas. Éstas son interactivas, se evalúan rápido, sin esfuerzo, brindan inmediatez en la retroalimentación, y el docente identifica las áreas a fortalecer oportunamente a diferencia de las rúbricas impresas, que requieren mayor tiempo para procesar los resultados. Existen diversos programas y herramientas digitales para realizar rúbricas de forma sencilla, rápida y eficiente. La mayoría son gratuitas o la licencia de uso es de bajo costo. Al finalizar de este capítulo y en el apartado TICs aporto información relativa al software más indicado.

EXAMEN OBJETIVO O PRUEBA OBJETIVA

Una prueba objetiva es una serie de tareas o conjunto de ítems (de respuesta breve, ordenamiento, de selección múltiple, entre otros) para medir una muestra del conocimiento de una persona, en un determinado momento y respecto de algo específico.

Las pruebas objetivas están elaboradas con ítems de base estructurada, es decir, las respuestas no dejan lugar a dudas respecto a su corrección o incorrección, el estudiante trabaja sobre una situación a la que aporta respuestas concretas. Se llaman objetivas porque intentan eliminar, en la medida de lo posible, la subjetividad del profesor cuando analiza, procesa y califica la prueba. En general son más ágiles y objetivas, asegurando:

- Facilidad
- Confiabilidad
- Rapidez

Características de las pruebas objetivas. El alumno:

- Trabaja en una tarea estructurada, no libre;
- Selecciona una respuesta entre una cantidad;
- Contesta una muestra grande de ítems;

- Recibe un puntaje por cada respuesta.
- Da una respuesta cierta, colocando:
  - Un número
  - Una letra
  - Una raya
  - Una palabra
  - Un círculo
  - Identificando un punto, etc.

Se clasifican según el tipo de respuesta que exigen al estudiante en relación a los ítems (pregunta, reactivo...). Así, las pruebas objetivas más utilizadas son:

Pruebas de evocación

Exigen sólo la evocación de un recuerdo. Son de fácil construcción y valoración. Se utilizan ordinariamente para comprobar la retención de conocimientos, pero sirven también para la aplicación de principios y reglas o para la resolución de pequeños problemas. Para que su corrección sea rápida y objetiva sólo se han de utilizar cuando la respuesta sea única. Son de dos tipos:

De respuesta breve

Las pruebas de respuestas breves consisten en preguntas directas que el alumno ha de contestar con una respuesta simple, ya sea una palabra, ya un número.

Ejemplo:

Alumno: **Fecha:**	**Curso:** **Actividad: Balonmano. Reglamento**	**Respuestas**
Pregunta 1	Dimensiones del campo.	
Pregunta 2	Número mínimo de jugadores para realizar un encuentro.	
Pregunta 3	Distancia de la línea de penalti a la portería.	
Pregunta 4	...	

De completar

Las pruebas de completar también reciben el nombre de pruebas de lagunas o de textos mutilados. Consisten en el enunciado de un principio, ley, descripción de un hecho, o de un fenómeno, dejando espacios en blanco -laguna- que el alumno ha de completar.

Ejemplo:

Alumno: **Curso:** **Fecha:** **Actividad:**	**Puntuación**
El ejercicio físico continuo y a baja intensidad mejora la resistencia _____	
La _____ es la capacidad de mover el cuerpo o alguna de sus partes con gran amplitud.	
...	
Total	

Hay que evitar que el enunciado sugiera pistas mediante la concordancia gramatical o mediante la extensión de los espacios destinados a las respuestas, que deberá ser siempre la misma.

Pruebas de verdadero-falso

Exigen el reconocimiento de un recuerdo en el que se basa el alumno para emitir un juicio sobre las proposiciones presentadas. Este juicio lo expresa utilizando expresiones como verdadero-falso, sí-no, correcto-incorrecto o términos parecidos. El alumno subraya o rodea con un círculo la respuesta correcta. El mayor inconveniente de estas pruebas reside en que existe un 50 % de probabilidades de señalar la respuesta correcta, motivo que justifica su escasa utilización. Sin embargo, existen fórmulas que las mejoran y las convierten en instrumento útil de la evaluación, pues reducen esa influencia del azar con alguna de estas técnicas.

Si la proposición es falsa subraya la F, pero escribe en el espacio en blanco la palabra que sustituyendo a alguna de la proposición la convertiría en verdadera.

Si la proposición es verdadera subraya la V, si la proposición es falsa subraya la F, pero explica por qué es falsa.

Estas modificaciones perfeccionan este tipo de pruebas, pero las hacen menos objetivas y aumentan el tiempo de corrección. Se emplean fundamentalmente para valorar la comprensión de principios y de temas que no admiten más de dos respuestas, como mejor-peor, más-menos.

Ejemplo:

El ritmo cardíaco depende de la intensidad del esfuerzo.	V F
La táctica es un elemento exclusivo de los deportes de equipo.	V F
Las carreras de fondo son un ejemplo correcto de trabajo anaeróbico.	**Incorrecto** **Correcto**
La fuerza máxima que un músculo es capaz de desarrollar está en relación directa a su sección.	**Incorrecto** **Correcto**

Pruebas de correspondencia

Se presentan dos series de datos, nombres, símbolos, frases o números que tienen relación entre sí. El ejercicio del alumno consiste en determinar la relación de los diferentes datos. En una columna los datos se enumeran por orden, en la otra columna se colocan desordenados, pero van precedidos de un paréntesis o línea de puntos, donde el alumno coloca el número de la palabra de la otra columna que guarda relación con el dato.

Ejemplo:

Alumno: **Fecha:**	**Actividad:** **Curso:**
▪ Técnica de salto de altura en la que el cuerpo sobrepasa al listón con la espalda orientada hacia el suelo.	«Skipping»
▪ Lesión, inflamatoria, de origen traumático, muy frecuente en atletas que corren largas distancias.	«Fartlek»
▪ Método de entrenamiento basado en los cambios de ritmo.	Tendinitis
▪ Forma de trabajo muy divulgada en el entrenamiento de velocidad y que consiste en trotar en el mismo lugar.	Taquicardia
▪ Frecuencia cardíaca elevada.	«FosburyFlop»
▪ Lesión caracterizada por una rotura de ligamentos.	Esguince

Este tipo de prueba que permite una gran variedad de fórmulas, es de fácil construcción y se corrige con rapidez y objetividad. Permite medir conocimientos, pero no su grado de comprensión: calibra el

aprendizaje basado en simples asociaciones: causa y efectos, acontecimientos y fechas. Para la correcta realización de estas pruebas conviene que no coincida el número de términos en las dos columnas (así se evitará la asociación automática del último par), que el número de parejas de cada serie se sitúe entre cuatro y diez y que el alumno entienda con claridad qué debe hacer y si puede repetir alguna alternativa.

Pruebas de ordenamiento

En suma, en este tipo de instrumentos se pone en juego la memoria de reconocimiento; se implica en la toma de decisión (varias alternativas); se desarrollan modos de pensar para seleccionar; facilitan la lectura y el pensamiento; el resultado le trae más paz y tranquilidad al profesor en tanto en cuanto no es arbitraria.

CUESTIONARIO DE ELECCIÓN MÚLTIPLE

Es el tipo de prueba más empleado. Se ofrece una proposición y varias preguntas como opciones. Se pueden construir preguntas cuyas respuestas opcionales exijan no sólo conocimiento sino también razonamiento, discriminar relaciones, valorar hechos o situaciones, reforzar el aprendizaje de definiciones importantes, etc. Se pueden presentar de varias formas:

1. Se formula una pregunta cuya respuesta figura entre las opciones propuestas.
2. Se ofrece una proposición incompleta y una serie de complementos de entre los que se debe escoger el correcto.
3. Se presenta una proposición y varias soluciones. Se pide que se seleccione la mejor respuesta.

El mayor inconveniente de estas pruebas radica en la dificultad de construcción. No deben emplearse cuando una simple pregunta de memoria sea suficiente. No deben presentarse siempre en el mismo orden las respuestas verdaderas ni ser sugeridas por la concordancia gramatical. Hay que tener presente que aumenta la dificultad cuanto mayor es la afinidad de las opciones de respuestas con la verdadera; así se obliga al alumno a examinar detenidamente cada opción.

Ejemplo:

Cuestionario de elección múltiple **Reglamento de Balonmano**	**Alumno:** **Fecha:**	**Curso:** **Actividad: Balonmano**
Instrucción: Elija la opción que complete correctamente la siguiente afirmación		
1. Un jugador puede estar en posesión del balón sin driblar. a) 3 segundos. b) 10 segundos. c) 6 segundos.		 ☐ ☐ ☐
2. El atacante no puede: a) Lanzar el balón intencionadamente contra el adversario. b) Llevar el balón bruscamente hacia él en una finta peligrosa. c) Cortar el camino del defensor con los brazos, manos y piernas.		 ☐ ☐ ☐
3. El árbitro castiga con «golpe franco de 7 m.» cuando: a) Se comete una falta grave por un jugador en su propio campo. b) Una falta intencional impide lograr tanto. c) Un atacante es objeto de una irregularidad teniendo como consecuencia la pérdida de balón.		 ☐ ☐ ☐
4. ...		

CUESTIONARIO KPSI (KNOWLEDGE AND PRIOR STUDY INVENTORY)

El formulario KPSI (Young & Tamir, 1977) es un cuestionario de autoevaluación del alumnado que permite de una manera rápida y fácil efectuar la **evaluación inicial**. Se compone de una serie de preguntas o ítems. No deben incluirse en su redacción muchos conceptos o procedimientos (6-10 como máximo), ya que a partir de un cierto número los estudiantes no se esfuerzan en apreciar adecuadamente su situación frente a las opciones planteadas. Por cada una de las preguntas propuestas el alumno/a elige una de las posibles opciones (del 1 al 5). Si escoge la 5, este permite que se den cuenta, él y sus compañeros, de que realmente saben sobre aquella cuestión. El cuestionario KPSI es un instrumento que se ha revelado muy útil por ser muy poco costoso para profesores y alumnos.

ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD

KPSI

EVALUACIÓN INICIAL E INDIVIDUAL DE CONTENIDOS CONCEPTUALES

Columna 1

Indica con un *SI* o *NO* si has estudiado *antes* el concepto en cuestión.

Columna 2

Indica el grado de *conocimiento/comprensión* del concepto poniendo una cruz *X* en el número que corresponda, señalando:

1 si no lo conoces o no le comprendes.
2 si tienes una ligera idea.
3 si lo conoces o lo sabes parcialmente.
4 si lo conoces o lo entiendes bien.
5 si se lo puedes explicar a otra persona.

	Columna 1	**Columna 2**				
Concepto/Tema	**Estudio previo**	**Conocimiento**				
(Contenidos conceptuales)	**(SI o NO)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Concepto resistencia aeróbica						
Prácticas que desarrollen la resistencia aeróbica						
Concepto resistencia anaeróbica						
Prácticas que desarrollan la resistencia anaeróbica						
Concepto fuerza						
Prácticas que desarrollen la fuerza						
Concepto flexibilidad						
Concepto movilidad articular						
Concepto estiramientos						

A través de este instrumento se obtiene información sobre la percepción que el alumnado tiene sobre el grado de conocimiento conseguido con relación a los contenidos que se proponen para trabajar. Pueden ser formularios de conceptos, procedimientos e incluso de actitudes. Se ha comprobado que una de las dificultades mayores de los alumnos para aprender es que muchas veces opinan que ya conocen los contenidos que se les propone para su aprendizaje. En entrevistas realizadas

a alumnos, a los cuales se les enseñaban sus pruebas de entrada, se ha constatado que sus errores los atribuyen más a despistes momentáneos que no a dificultades iniciales o a desconocimiento del contenido. Conocer la percepción que tienen los alumnos sobre el grado de sus conocimientos se ha revelado tan útil como conocer lo que realmente saben o piensan.

Muchas veces, la puesta en común de los resultados, cuando se les pide que expliquen sus ideas, les permite darse cuenta que su idea inicial no era tan elaborada como pensaban.

Este cuestionario se puede realizar dos veces. Una al principio de la secuencia de actividades de enseñanza y otra al final. Al acabar el tema el alumnado debería saber explicar bien cada una de las cuestiones que se le proponen. Es necesario que el alumnado sepa que algunos de los objetivos que se han de lograr durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje, pueden dar respuesta a las preguntas de los formularios KPSI. Así, las preguntas de los formularios KPSI planteadas durante el proceso de enseñanza se pueden utilizar como evaluación sumativa al concluirlo.

La puesta en común de los resultados se puede hacer en la misma clase, pidiendo a los estudiantes que levanten la mano según el nivel en que se han situado en cada ítem. Una vez conocidos los resultados, se puede invitar a algunos estudiantes a explicar sus representaciones en relación a los conceptos, procedimientos o actitudes propuestas.

Además, en el momento de poner en común los resultados y de preguntar a algunos alumnos que expliquen sus ideas, se ponen de manifiesto las diferentes percepciones y se dan cuenta de que su idea inicial no era tan elaborada como pensaban, sin necesidad que el profesor haga evidentes las diferencias.

Algunas ventajas de su utilización según Jorba y Sanmartí son:

- acostumbran a los alumnos a autoevaluarse;
- constituyen al mismo tiempo una representación de los objetivos;
- no comportan un sentimiento de incomodidad que si se suele dar en los test iniciales (Jorba & Sanmartí, 2000).

PRUEBA O EXAMEN ESCRITO

Examen escrito de respuesta abierta o ensayo

Las pruebas de respuesta abierta también son conocidas como pruebas de ensayo o subjetivas. Se construyen a partir de preguntas que dan plena libertad de respuesta al alumno. Permiten evaluar la lógica de sus reflexiones, la capacidad comprensiva y expresiva, el grado de conocimiento del contenido, los procedimientos seguidos en sus análisis y la coherencia de sus conclusiones, entre otros; pueden realizarse de forma oral o escrita. Para elaborar pruebas de respuesta abierta es necesario seleccionar los aprendizajes esperados a evaluar y los contenidos que se vinculan con cada uno de ellos; así como qué se espera obtener de cada pregunta, es decir, opinión, interpretación, argumento, hipótesis y datos sobre procedimientos, entre otros. Al formular las preguntas de respuesta abierta, es necesario considerar las siguientes acciones:

- Pedir a los alumnos que, mediante respuestas amplias, organicen, seleccionen y expresen los elementos esenciales de lo aprendido.
- Especificar a los alumnos qué esperamos de ellos: análisis, comentarios y juicios críticos.
- Programar el tiempo de realización en función de la extensión y dificultad de la prueba.
- Establecer los criterios de evaluación y darlos a conocer al grupo.
- Promover la observación y reflexión en torno al propio proceso de aprendizaje, los avances y las interferencias.

Examen escrito con material

Es una prueba extraordinariamente útil para valorar el aprendizaje: pone de manifiesto la capacidad de síntesis, la originalidad de interpretación y exposición y el dominio de las técnicas de trabajo puesto que el alumno dispone del material que desea, libros de texto y de consulta, apuntes, etc.

Una variante de este tipo de pruebas es el trabajo monográfico, que el alumno, individualmente o en equipo, realiza durante un período del año escolar con la dirección del profesor y que exige la utilización de diversas técnicas y el desarrollo de actividades variadas, lecturas, consultas en bibliotecas, etc.

PRUEBA O EXAMEN ORAL

El examen oral no es más que el desarrollo de un diálogo abierto entre el docente y el alumno que se está evaluando. Se basa en la realización de numerosas preguntas por parte del profesor al alumno referentes al tema que se encuentra en evaluación. La obligación del alumno es responder esas diferentes interrogantes con confianza y coherencia para demostrar que posee conocimientos sobre el tema que se encuentra en discusión. Esta evaluación va a ser calificada de acuerdo a la respuesta dada por el alumno: si tiene correlación con la pregunta realizada y si fue completa o concisa, de acuerdo a la puntuación obtenida con su respuesta se indica si el estudiante cumplió con todos los objetivos de la prueba planteada.

El tiempo dedicado para construir el examen oral es menor que en el escrito, sin embargo, el docente tardará más en ejecutar la prueba ya que tiene que preguntar directamente a cada alumno; en el examen escrito pasa totalmente lo contrario, el docente tarda más construyendo el instrumento evaluativo que aplicando el examen; así como también es diferente la manera en la que el alumno puede tergiversar sus respuestas ya que el docente hará preguntas dependiendo de las respuestas previas que dé el estudiante, mientras que en el examen escrito el estudiante plasma una idea inmodificable porque está respondiendo un cuestionario predeterminado. Otra variante entre ambas pruebas es la actitud del alumno indudablemente algunos se muestran más tímidos y temerosos en una prueba oral que en una prueba escrita.

ENTREVISTA

Es una conversación intencional. Puede ser estructurada, semiestructurada o abierta, planteada y respondida de forma oral en situación de comunicación personal directa. Es una técnica básica de evaluación de competencias que se lleva a cabo a través del diálogo; se asume de manera previa que los participantes buscan el mutuo entendimiento, al erradicar cualquier acto coercitivo de autoridad. La entrevista no tiene que ser necesariamente formal; se puede llevar a cabo mediante conversaciones informales en distintos momentos y espacios de la jornada escolar. Este formato tiene la ventaja de propiciar un clima mucho más distendido y abierto que puede generar en el entrevistado una mayor confianza hacia el entrevistador (Casanova, 1999).

Se sugiere el empleo de la entrevista cuando se requiere obtener datos que algunos sujetos no facilitarían por escrito debido a su carácter confidencial, delicado, o porque suponen una fuerte implicación afectiva, profesional o de cualquier otro tipo. Por otro lado, se debe evitar su uso cuando las capacidades de comunicación del evaluador son endebles; cuando no se distingue lo que pueden ser argucias retóricas de argumentos racionales sostenidos; cuando no se garantiza que el respeto y el diálogo abierto entre las partes sea la condición que presida el encuentro.

PRUEBAS DE EJECUCIÓN

La prueba de ejecución o prueba práctica es aquella en la que los estudiantes son instados a realizar una determinada actividad motora para comprobar el dominio de ciertas habilidades, destrezas y competencias, así como la aplicación de los conocimientos adquiridos.

En general pueden considerarse como prueba de ejecución la realización de cualquier tarea: realizar una actividad aprendida, demostración o exhibición, culminación de un proyecto, etc.

En este tipo de prueba hay que atender no sólo al resultado, sino también a la destreza de la realización, el manejo del material, la rapidez, etc., y a cada una de las etapas del cumplimiento de la tarea. A veces la ejecución es muy sencilla y la simple observación permite al profesor su valoración. Por ejemplo, para evaluar el aprendizaje del toque de dedos en voleibol se solicita: «realiza diez auto pases de una altura de 1 a 2 m, en el lugar y sin desplazamiento».

Cuando se trata de la ejecución de procesos más complejos, es necesario, para valorar los resultados, haber determinado los objetivos, que vendrán dados por los pasos necesarios en la ejecución con el alumno, describirlos para comprobar en qué medida los sigue y qué variantes introduce, y fijar los criterios para valorar la ausencia de alguna fase y el grado de perfección.

Para la valoración y registro de este tipo de prueba el profesor ha de utilizar listas de comprobación y escalas de valoración.

TEST O BATERÍAS DE TEST

El término test ha sido utilizado de forma abusiva para designar diferentes formas de evaluar que en realidad no lo son. Esto ha creado una confusión que conviene aclarar.

Es habitual que surja un debate sobre la conveniencia o no de utilizar los test en nuestra área. En los últimos años, diferentes autores han realizado críticas a la utilización de test de condición física como sistema de evaluación y calificación (Arnold, 1991; Blázquez, 1993; Devís & Peiró, 1992; V.M. López Pastor, 2007a). En mi opinión, los test son un instrumento que nos permite acceder a una información. La utilización de esa información y el modo de operar con ella es lo que convierte a la evaluación en educativa o no. En consecuencia, me parece necesario ofrecer una información mínima sobre esta tipología de instrumento.

Un test es una situación experimental estandarizada, que sirve de estímulo a un comportamiento. Este comportamiento nos aporta una información que se aprecia mediante una comparación estadística con el de otros individuos colocados en la misma situación, de modo que es posible clasificar al sujeto examinado desde el punto de vista cuantitativo o bien desde el tipológico.

En el ámbito de la educación física los test sirven esencialmente para:

- Predecir la capacidad de un individuo.
- Verificar la evolución de esa capacidad.
- Comparar individuos entre sí.

Clasificación de los test del ámbito de la actividad física

Para una mayor efectividad parece necesario construir una clasificación que nos ayude a su elección. En general, y en la línea de lo que hasta ahora se ha expuesto, se pueden distinguir tres grandes áreas: (1) condición física, (2) habilidades motrices y, (3) habilidades deportivas.

Condición Física	**Pruebas individuales**	Perfil de prueba homogéneo. Perfil de prueba heterogéneo.	
	Sistemas de pruebas	Baterías homogéneas. Baterías heterogéneas.	
Habilidades Motrices Generales	**Pruebas individuales**	Perceptivo motrices. Generales.	
	Sistemas de pruebas (Baterias)	Perceptivo motrices. Generales.	
Habilidades Deportivas	**Eficacia técnica. Estrategia**	Deportes individuales.	IN VIVO (en situación real de juego) IN VITRO (pruebas en situación laboratorio)
		Deportes de adversario.	IN VIVO (en situación real de juego) IN VITRO (pruebas en situación laboratorio)
		Deportes de cooperación-oposición.	IN VIVO (en situación real de juego) IN VITRO (pruebas en situación laboratorio)

Tabla 7.4. Adaptado de M. Grosser y M. Stariscmka (1988).

En el caso de la **condición física**, M. Grosser y M. Stariscmka (1988) distinguen entre pruebas individuales y sistemas de pruebas; las definen de la siguiente manera (ver tabla):

Las **pruebas individuales elementales**, como por ejemplo la prueba del «spagat», la de la fuerza desde el banquillo, la de suspensión en flexión, estudian un conjunto de condiciones suficientemente conocido y confirmado científicamente; el rendimiento de la prueba está determinado por unos pocos factores conocidos y dominantes.

Las **pruebas individuales complejas**, como por ejemplo la prueba de Letunov, la de Havard-Step, quedan determinadas en sus resultados por un número relativamente alto de factores individuales, para las cuales no se dispone de información insuficientemente contrastada en cuanto a su valoración y jerarquía.

Se designa como **perfil de prueba de condición** (PPC) la combinación de varias pruebas, por lo general elementales.

En un PPC **homogéneo** se reúnen varias pruebas independientes con una pretensión de validez comparable (por ejemplo: varias pruebas de fuerza; varias pruebas de agilidad ...). Ejemplo: pruebas de fuerza generales y especiales para la extremidad superior e inferior.

Un PPC **heterogéneo** sirve para el estudio de facultades condicionales complejas, como por ejemplo resistencia de fuerza, fuerza explosiva. Se compone, en consecuencia, de pruebas independientes para estas áreas de facultades.

Las **baterías de pruebas de condición** (BPC) intentan analizar con la mayor exactitud una característica definida de la condición física, mediante la combinación de varias pruebas individuales. A diferencia del PPC, se aplican pruebas individuales con una reducida pretensión de validez independiente.

En una **BPC homogénea**, por lo tanto, no sólo existen estrechas relaciones entre las pruebas individuales en cuestión y el «criterio» (rendimiento en competición, valor de la puntuación, etc.), sino también entre las pruebas en sí.

En una **BPC heterogénea** las pruebas individuales también presentan un alto nivel de relación con el criterio, pero entre sí diferencian aspectos diversos del criterio (es decir, que las pruebas deben correlacionarse poco entre sí). Ejemplo: BPC condición para el decatlón».

Para su aplicación al marco escolar las más apropiadas son el perfil de prueba de condición heterogénea y la batería de pruebas de condición heterogénea, dado que permiten medir rasgos diferentes.

En las **habilidades motrices generales**, encontramos «test», pruebas, balances, baterías, escalas y perfiles. A este respecto y con la intención de hacer precisiones semánticas, Rigal (2006) propone las siguientes definiciones:

El **test:** Es una prueba determinada que permite la medida en un individuo, de una característica precisa, comparándola a los resultados obtenidos por otras personas (ejemplo: test de fuerza).

La **prueba:** Designa un conjunto de actividades características de una edad determinada. Se admite su pertenencia a una edad determinada cuando la prueba es superada por el 75 % de los niños normales de esta edad. Permite determinar el avance o el retraso psicomotriz de un niño según triunfe o fracase en la prueba situada antes o después de su edad cronológica (ejemplo: prueba de orientación, derecha-izquierda. Piaget Head). A partir de una cierta edad la prueba no es más que discriminativa entre los sujetos.

El **balance:** Comprende un conjunto de pruebas utilizadas para determinar el desarrollo máximo alcanzado en todo un conjunto de habilidades; incluye la coordinación motriz, la motricidad fina, el equilibrio estático y dinámico, la lateralidad, la orientación derecha-izquierda, la disociación, el esquema corporal, el espacio-tiempo y el tono muscular. A partir de los resultados de un balance, se puede determinar un nivel de edad alcanzado por el niño o el funcionamiento de su equipo neurológico, según las dificultades encontradas (ejemplo: balance psicomotor de Vayer).

La **batería:** Designa un conjunto de «test» o pruebas complementarias utilizadas con vistas a evaluar varios aspectos o la totalidad de la personalidad de un sujeto.

La **escala de desarrollo:** Comprende un conjunto de pruebas muy diversas y de dificultad graduada conduciendo a la exploración minuciosa de diferentes sectores del desarrollo, su aplicación a un sujeto permite evaluar su nivel de desarrollo motor, teniendo en cuenta los éxitos y sus fracasos, referidos a normas establecidas por el autor de la escala. Estas reposan sobre el postulado de que el desarrollo se hace en el mismo orden para todos los niños (ejemplo: escala de desarrollo de Gesell, BrunetLezine, escala de Ozeretszki).

El **perfil:** Consiste en una reproducción gráfica de resultados obtenidos en varios «test» analíticos de eficiencia encargados de evaluar algunas dimensiones bien determinadas de la eficiencia motriz de un sujeto. Esta representación gráfica de los resultados permite una comparación simple y rápida de diferentes aspectos de la eficiencia motriz general y una constatación inmediata de los puntos fuertes y de los puntos débiles del sujeto (ejemplo: perfil psicomotriz de Vayer).

«Test» y batería de «test»: Permiten determinar la eficiencia de un sujeto en una o varias tareas, pruebas y escalas de desarrollo; sitúan al sujeto en una o varias actividades en relación con el conjunto de la población normal de esa edad. Los primeros ofrecen una «performance» absoluta, las otras una «performance » relativa. Algunos de ellos recogen aspectos cuantitativos y cualitativos; otros se centran en los aspectos cualitativos (generalmente bajo una visión de evolución psicomotriz).

Para mayor información sobre test y pruebas concretas, recomiendo la lectura de Evaluar en educación física (Blázquez, 2010).

PORTAFOLIO

Una de las herramientas en el contexto educativo que está experimentando un notable aumento en su utilización como sistema de evaluación ligado a la intervención educativa, es la práctica del portafolios.

El portafolio nace en los ambientes profesionales del Canadá y los EE.UU. De los contextos profesionales pasa a emplearse en educación y a la formación del profesorado. Así en Estados Unidos empezó a aplicarse al contexto académico superior y, sobre todo, al de la formación de profesorado. Esta aplicación también ha llegado en los últimos años a Europa, en donde va adquiriendo cada vez más difusión, tanto como herramienta para el estudiante como para el profesorado.

Denominación

Se suele denominar bajo los términos: portafolio, portafolio docente, carpeta, dosier de aprendizaje, etc.

Consiste en...

Un portafolio es una colección organizada de evidencias y materiales de aprendizaje, seleccionados por los propios alumnos, que busca explicar tanto el proceso de aprendizaje como el rendimiento final, reflexionar sobre todo ello y evaluarlo, dando un protagonismo fundamental a su aprendiz y autor (Klenowski, 2004).

Es una historia documental construida a partir de las producciones relevantes de los alumnos, a lo largo de una secuencia, un bloque o un ciclo escolar.

Se trata de solicitar al alumno que incorpore demostraciones de su aprendizaje, es decir, diferentes elementos que considere que evidencian lo que ha aprendido. Así, el alumno presenta sus mejores «tesoros de aprendizaje» (Gibbs, 2006) en relación con los objetivos. Los alumnos han de reflexionar y utilizar el juicio para evaluar su propio trabajo y explicar su relación con los objetivos de aprendizaje. Cuando la configuración de las carpetas es abierta y flexible, los estudiantes se implican y dan libertad a su creatividad.

También es una herramienta muy útil para la **evaluación formativa**; además de que facilita la evaluación realizada por el docente, y al contener evidencias relevantes del proceso de aprendizaje de los alumnos, promueve la auto y la coevaluación.

El portafolio debe integrarse por un conjunto de trabajos y producciones (escritas, gráficas, audiovisuales y/o digitales) realizados de manera individual o colectiva, que constituyen evidencias relevantes del logro de los aprendizajes esperados de los alumnos, de sus avances y de la aplicación de los conceptos, las habilidades y las actitudes.

Para utilizar de manera adecuada el portafolio, es recomendable que el docente seleccione los productos que permitan reflejar significativamente el progreso de los alumnos y valorar sus aprendizajes, por lo que no todos los trabajos realizados en la clase necesariamente forman parte del portafolio del alumno.

La observación, la revisión y el análisis de las producciones permiten al docente contar con evidencias objetivas, no sólo del producto final, sino del proceso que los alumnos siguieron para su realización. De manera gradual, los alumnos pueden valorar el trabajo realizado, reflexionar sobre lo aprendido, identificar en qué requieren mejorar, revisarlo cuando sea necesario y recuperar algunas producciones para ampliar sus aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes esperados por medio del portafolio requiere de criterios que permitan al docente identificar en qué nivel de desempeño (destacado, satisfactorio, suficiente o insuficiente) se encuentra cada alumno.

Los alumnos han de reflexionar y utilizar el juicio para evaluar su propio trabajo y explicar su relación con los objetivos de aprendizaje.

El portafolio como instrumento de evaluación de las producciones del alumnado

El portafolio es una eficaz herramienta de evaluación que permite integrar estrategias de pensamiento con una selección de evidencias de aprendizaje. De este modo, el profesor anima a sus alumnos a que utilicen las estrategias cognitivas con el objeto de regular y guiar su propio aprendizaje. Cada alumno reflexiona, ayudado por distintas rutinas de pensamiento, sobre qué le ha gustado más en cada actividad, cuáles han sido las principales dificultades que ha encontrado, cómo las ha resuelto, qué significado ocupa cada evidencia de aprendizaje, por qué la ha elegido, qué representa, cómo se relacionan esas evidencias con otros acontecimientos que tienen lugar en el mundo real, qué piensa acerca de su propio rendimiento, cómo ha sido su participación en el equipo, y otras preguntas variadas acerca de su propio aprendizaje (Barberá, 2005).

Por otro lado, el portafolio no es un cuaderno o un trabajo común más bien cerrado o esquemático y aburrido. Se trata de una pieza artística y original que los alumnos pueden presentar y organizar de un modo creativo mientras documentan su aprendizaje y reflexionan sobre todo el proceso. Por eso, se trata tanto de una herramienta de evaluación como de una experiencia de aprendizaje en sí misma. Y, además de todo esto, el portafolio es una excelente fuente de comunicación con las familias, las cuales pueden participar con sus opiniones y colaborar en la creación junto a los alumnos.

El portafolio contribuye a comprometer al alumnado en el desarrollo de su aprendizaje, a ayudarlo a adquirir habilidades de reflexión y autoevaluación, a documentar el aprendizaje en áreas curriculares que no se prestan a evaluaciones tradicionales. No es exactamente un instrumento de evaluación, más bien es una herramienta metodológica. No obstante, de su utilización se desprenderá su evaluación posterior.

El portafolio es un recurso excelente para ayudar a los alumnos a evaluar su propio nivel de competencia, pidiéndoles que seleccionen las evidencias que mejor lo demuestren. Para hacerlo, necesitaran el acompañamiento constante del profesor de manera que les ayude a ser más reflexivos y eficientes en la selección, estructura y demostración de sus competencias.

Algunas ideas para evaluarlos

Desde el principio, dejar muy claro los objetivos y cuáles pueden ser pruebas o evidencias de un aprendizaje. Incluso, se pueden sugerir opciones (cartas, informes, diagramas, representaciones gráficas, esquemas, mapas conceptuales, comentarios de compañeros, grabaciones en video, fotografías, lecturas...).

Una buena manera de empezar a utilizar el portafolio puede ser proporcionar a los alumnos una carpeta con secciones etiquetadas con las competencias que se evaluaran y sugerencias de qué pueden incluir en cada sección.

- Establecer claramente los requisitos formales del portafolio: número y extensión de los elementos.
- Puede haber elementos obligatorios y otros opcionales a elección de los alumnos.
- Puede haber elementos propios del área o transversales y compartidos con otras áreas (competencias clave).
- Precisar claramente los criterios de evaluación.

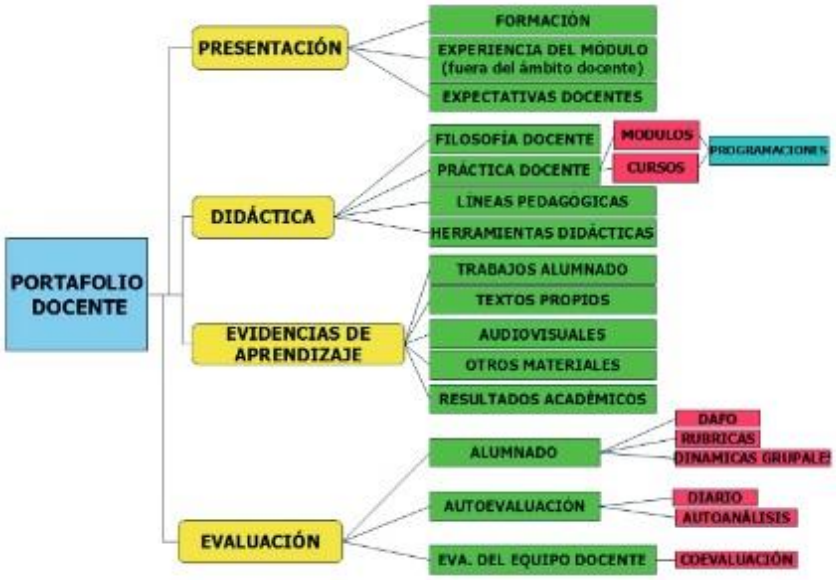
El portafolio del profesor o de desempeño docente

En el contexto educativo, aplicado a la formación del profesorado, el portafolio se concibe actualmente como un producto elaborado por su titular con el objetivo de aportar evidencias de su labor docente y la consiguiente reflexión sobre las mismas, así como para marcarse objetivos de enseñanza-aprendizaje. Tiene, pues, dos funciones:

- la **acreditativa**, puesto que funciona como muestrario hacia el exterior para ser evaluado,
- la **formativa**, pues permite tanto al formando como al docente tomar conciencia de la propia actuación pedagógica y de los objetivos de formación que se fijan a partir de esa conciencia.

El formato del Portafolio es más o menos estandarizado. Por lo que respecta al Portafolio del Profesorado, existe consenso en que debe contemplar dos grandes bloques: el de la presentación personal y el de las muestras con su consiguiente reflexión.

1. Presentación personal. El profesor da cuenta, de sus inquietudes, de sus puntos débiles y sus puntos fuertes como docente, y de una primera reflexión sobre lo que es para él la enseñanza-aprendizaje.
2. Evidencias y reflexión. Es el bloque central del portafolio e incluye un conjunto de evidencias o muestras de la labor docente del profesor con su consiguiente reflexión.
   - **Evidencias.** El bloque de evidencias debe constituir una selección consciente y representativa de todo lo que constituye la práctica docente y formativa del docente. Pueden incluirse como evidencias de las formas de evaluar el profesor, acciones docentes, evaluaciones de los estudiantes, informaciones de algún colega, asistencias a congresos, etc.
   - **Reflexión.** Cualquier evidencia debe ir acompañada de la correspondiente reflexión que haga patente los aspectos que el docente ha tenido en cuenta para la planificación y realización de sus cursos. En la reflexión, el profesor da cuenta de por qué ha sucedido algo en su acción docente y se plantea vías para la mejora profesional. De este modo, el portafolio funciona como un elemento que permite la investigación-acción. Es la parte más importante del portafolio, a partir de la cual el formando se fija objetivos de formación. Surge de la idea de que es a partir de una práctica reflexiva acerca de su quehacer docente cuando el profesor toma una mayor conciencia del modo como realiza su labor profesional, de sus limitaciones y logros, y puede a posteriori actuar en consecuencia. Esteve considera que los docentes se forman mejor cuando se establece un vínculo claro y directo con las propias experiencias y cuando, a partir de ellas, se fomenta un proceso de reflexión encaminado a la búsqueda de nuevas alternativas o acciones pedagógicas (Esteve, 2004a, 2004b, 2006).



Facetas del portafolio

Las facetas del portafolio corresponden a las áreas principales de acción que son de responsabilidad de cada docente. Las facetas han sido diseñadas y orientadas por los siguientes principios pedagógicos:

Los educadores están comprometidos con sus educandos y su aprendizaje, conocen, tanto las materias que enseñan, como la forma de enseñarlas en los diversos contextos educativos, se responsabilizan de mediar y monitorear el aprendizaje de sus educandos, reflexionan críticamente sobre sus prácticas y aprenden de la experiencia, son miembros de comunidades de aprendizaje y se reconocen como miembros de la profesión docente.

A. Preparación para enseñar: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.

B. Creación de un espacio y clima propicio para el aprendizaje de los educandos.

C. Enseñanza para el aprendizaje de los educandos: proceso de mediación.

D. Profesionalismo docente.

¿Qué son las entradas?

Las entradas corresponden a los estándares de cada una de las cuatro facetas señaladas, más una opcional para aquellos desempeños que considere **relevantes** y que no están presentes en ninguna de las entradas anteriores.

Se pretende que ellas le permitan al docente en formación o novato dar muestras de su práctica y que les incentive a reflexionar sobre esa práctica a través de los comentarios críticos.

La fuente esencial de evidencia sobre la práctica de un docente es el trabajo del educando. Sin embargo, la evaluación del portafolio está basada en la evidencia que provee del desempeño docente, *no del nivel del desempeño de los educandos.*

Presentación de la faceta y de la entrada

La faceta describe lo que cada entrada particular te solicita mostrar sobre tu desempeño docente basada en los estándares respectivos.

En cada entrada se presentan los requisitos y se especifica qué tipo de evidencia puedes presentar de tal forma que tu respuesta se pueda evaluar. Toda entrada debe considerar un comentario crítico.

El propósito del comentario crítico es darte la oportunidad de entregar detalles sobre el contexto en el cual enseñas y sobre tu práctica pedagógica. Es una ventana esencial para saber cómo analizas y reflexionas sobre tu práctica. Es tu oportunidad para revelar cómo y qué piensas sobre tu trabajo.

- Faceta A: Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del educando. ENTRADA A
- Faceta B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los educandos. ENTRADA B
- Faceta C: Enseñanza para el aprendizaje de los educandos. ENTRADA C
- Faceta D: Profesionalismo docente. ENTRADA D

Evaluación del portafolios

Criterio/ Puntuación	4	3	2	1	Asignación
Portada	Incluye nombre del autor, Institución y curso. Incluye título sugerente en la portada. Considera fecha y lugar.	Falta algún elemento en la presentación del trabajo.	Faltan dos elementos en la presentación del trabajo.	Carece de tres o más elementos para la correcta presentación del trabajo.	3
Objetivo	El objetivo del portafolios es congruente con los contenidos de las lecciones o tareas del curso. El objetivo representa el aprendizaje obtenido y la razón por la cual se estructuran de esa forma las evidencias.	El objetivo del portafolio considera sólo parcialmente los contenidos estudiados.	El objetivo del portafolio no es congruente con los contenidos o lecciones estudiadas.	No tiene objetivo explícito.	4
Evidencias	Incluye todos los tipos de evidencias: palabras clave, estrategias, resúmenes, mapas, etc. Las evidencias demuestran los avances en los aprendizajes esperados.	Incluye al menos tres de los tipos de evidencias solicitadas. No todas las evidencias demuestran claramente el avance de en los aprendizajes esperados.	Incluye sólo dos tipos de las evidencias solicitadas. Solamente una evidencia demuestra el avance en los aprendizajes esperados.	Incluye sólo uno o ninguna de los tipos de evidencias solicitadas. La evidencia presentada no demuestra avance en los aprendizajes.	4
Organización	Todos los documentos están correctamente presentados: Constan de encabezado, son claros, limpios, explicativo.	A los documentos les faltan algunos elementos de la presentación.	A los documentos les faltan más de dos elementos de presentación.	El documento solo tiene un elemento o ninguno de presentación.	2
Ortografía	El portafolio de evidencias está elaborado sin errores ortográficos.	Hay hasta cinco errores ortográficos.	Hay de 6 a 10 errores ortográficos en el portafolio	Hay más de 10 errores ortográficos.	3
Suma					**16**

Tabla 7.5. Ejemplo de rúbrica para evaluar el portafolio de evidencias.

Criterio de evaluación en escala de 5 a 10.

- Por ser 5 los criterios de evaluación, la máxima calificación será de 20 puntos, que equivale a 10 (en una codificación de 0 a 10).
- Para obtener los puntajes, basta multiplicar la suma total de puntos por 5. Ej: 16 X 5 = 8.0.

Autoevaluándome

En la medida que trabajas completando las entradas de tu portafolio, te sugerimos autoevaluarte, por ejemplo a través de preguntas:

¿estoy satisfecho con todo lo incluido en cada faceta y que me permitiría ser bien evaluado?, ¿sí? ¿no? ¿por qué?

Temas sobre los que entregar evidencias	Trabajos, producciones y evidencias
1. Análisis de la importancia de los hábitos de vida saludables.	Mapa conceptual de hábitos de actividad física.
2. Descripción de enfermedades causadas por el sedentarismo.	Organizador gráfico de las causas y consecuencias de las enfermedades ocasionadas por la falta de actividad física.
3. Descripción de las practicas adecuadas de ejercicio físico y su valor en gasto calórico.	Propuesta de plan de activación física y su valor en consumo de calorías.
4. Investigación de la historia del desarrollo de los distintos tipos de vacunas y de las jornadas de vacunación en su comunidad.	Afiche publicitario acerca de la importancia de las vacunas.
5. Descripción de los antibióticos más comunes, su uso apropiado y cómo funcionan.	Organizador gráfico de los antibióticos, su uso, funcionamiento y efectos secundarios.
6. Identificación de plantas medicinales y sus usos.	Cuadro comparativo de las plantas medicinales que hay en la comunidad.
7. Relación entre la recreación y la salud.	Entrevista a 5 personas de su familia y comunidad acerca de la relación que existe entre la alimentación, la recreación, el deporte y la salud.
8. Relación entre prácticas de higiene y salud familiar.	Argumentación documentada sobre el control médico. Investigación sobre centros de salud y otros proveedores de salud de su comunidad. Ensayo crítico sobre las prácticas alimenticias y de salud de su familia y los miembros de su comunidad que contribuyen o no a la preservación y el mejoramiento de la salud.

Tabla 7.6. Ejemplo de los trabajos, producciones y evidencias con los que el estudiante demostrará su aprendizaje y lo que incluirá en el portafolio.

CUADERNO DEL ALUMNO

Denominación

Cuaderno del alumno; Diario de campo; Diario de clase; Cuaderno de evaluación del alumnado; Cuaderno de actividades.

Consiste en

El cuaderno de clase del alumno es un instrumento de recogida de información muy útil para la evaluación formativa y continua, pues refleja el trabajo diario que realiza el alumno. Es un material curricular alternativo a los libros de texto. Estos últimos se basan en actividades cerradas y concretas que dejan poco margen de maniobra a los alumnos (Bores Calle, 2006), mientras que el uso racional de un dossier del alumno de elaboración propia, combinado o no con el libro de texto, permite además la libertad de adaptarlo al currículo del centro. La primera unidad didáctica nos servirá para hacer una declaración de nuestros intereses, modos de trabajar, exigencias y contenidos, a la vez que permitirá indagar sobre las ideas previas del alumnado, preferencias, posibilidades, etc. (Bores, 2000).

A través de su uso se puede comprobar:

- Si el alumno sigue el **ritmo de clase** correctamente.
- Su nivel de **comprensión**, de abstracción y que ideas selecciona.
- Su nivel de **aprendizaje** y de progreso.
- Si incluye **reflexiones** o comentarios propios.
- Si **amplía** la información sobre los temas trabajados consultando otras fuentes.
- Si realiza **esquemas**, resúmenes, subrayados, etc.
- El cuidado o **dedicación** que emplea en llevar al día su cuaderno, etc.

Es necesario establecer unos criterios previos que faciliten la valoración de cualquiera de estos rasgos, evitando que ninguno de ellos por sí solos determine la evaluación propiamente dicha. Además, desde el primer momento, se deberá informar al alumnado de los aspectos que se van a valorar en su cuaderno y, realizada la valoración, aprovechar el momento de devolverlos para indicar cuales son los aspectos que lleva bien, en los que está mejorando y los que más necesita trabajar o cuidar. También son un medio de comunicación entre la familia y la escuela.

Para sistematizar la recogida de la información que pueda aportar el análisis de los cuadernos de clase es conveniente utilizar fichas o escalas que orienten sobre los rasgos a valorar.

Los cuadernos de los alumnos pueden usarse para elaborar diferentes producciones con fines evaluativos, pero es necesario identificar el aprendizaje esperado que se pretende evaluar y los criterios para hacerlo. En ese sentido, es recomendable incluir ejercicios que permitan evaluar el aprendizaje de los alumnos, como el procedimiento que usan para resolver problemas, escribir textos, organizar información, o seleccionarla y analizarla.

Permite que se anote la manera en que se ha resuelto (o no) las diferentes actividades o tareas, la finalidad a perseguir y las maneras de organizar sus estrategias: lo que ha de hacer; para mejorar tal o cual competencia; en cuanto al tiempo y de qué manera, que le permita saber que ha elegido el método adecuado, etc.

Aspectos positivos del cuaderno frente al libro de texto

El cuaderno de trabajo es un material del alumno que permite:

a) Servir de diario de lo que acontece en clase.
b) La improvisación del profesor y del alumnado.
c) La participación activa del alumnado en su confección, lo que proporciona al cuaderno originalidad y un carácter personal e individual.
d) Ceñirse al contexto del alumnado, atendiendo al proyecto educativo y curricular del centro, y no al definido por una editorial.
e) Adecuarse a las capacidades individuales del alumnado.
f) No fomentar aprendizajes a través de la memorización mecánica.
g) Desarrollar la actitud crítica del alumno, promoviendo la reflexión.

Funciones del cuaderno del alumno

Elemento de evaluación inicial (para conocer lo que el alumnado sabe sobre un contenido), formativa (para determinar el grado de consecución de los objetivos de cada unidad didáctica) y sumativa (para analizar, además de los objetivos propuestos, el nivel de éxito o fracaso del proceso educativo).

Vehículo personal de comunicación entre alumnado y docente que permite conocer más al alumnado y sus circunstancias particulares, problemas, etc.

Lugar de recogida de información para asentar las actividades de enseñanza-aprendizaje, recoger las tareas y contenidos y propiciar una reflexión sobre la práctica.

Medio de comunicación del docente con la familia o de la familia con el docente (para responder o puntualizar nuestras observaciones o bien informar sobre otras cuestiones: lesiones, problemas físicos...).

Estructura-tipo del cuaderno/dosier del alumno

1. Portada. Deberá contener información básica (nombre del alumno, nivel y grupo, asignatura, nombre del profesor y del centro...) y un espacio amplio dedicado a que el alumno personalice su portada seleccionando una imagen o realizando un dibujo relacionado con cualquier actividad físico-deportiva.
2. Cómo nos organizamos. Nos permite situar al alumno en la dinámica y funcionamiento de la asignatura. Puede constar de:
   - Introducción/objetivos de curso.
   - Calendario/agenda.
   - Normas básicas de funcionamiento en clase (las reglas del juego).
   - Ficha de datos personales.
   - Ficha de observación de la sesión (a realizar en caso de lesión).
   - Ficha justificante de falta de asistencia.
   - Ficha de lesión (diagnóstico y tratamiento). El alumno definirá el tipo de lesión que padece y qué tratamiento debe seguir según indicación médica.
   - Autorizaciones de salidas físico-deportivas.
   - Hoja de comunicación con las familias, para anotaciones e informaciones concretas.
   - Prueba de conocimientos previos.
   - Indicaciones sobre las características y criterios de evaluación.
3. Contenidos generales y específicos del curso.
4. Materiales teóricos para el desarrollo y soporte de los contenidos a lo largo de su puesta en práctica.
5. Artículos de opinión. Lugar en que tanto alumno como profesor aportan información de diarios o revistas especializadas sobre temas relacionados con los contenidos trabajados en clase.
6. Trabajos y ejercicios teóricos del curso (mapas conceptuales, resúmenes, Internet...).
7. Cartelera. Lugar de muestra de webs de interés, lecturas o actividades deportivas relacionadas con los contenidos trabajados.
8. Hojas de valoración, por parte del alumno, de la unidad didáctica y del curso.

Aspectos para valorar del cuaderno

Según Rodríguez y Lera (2006) para su lectura y corrección se suele pedir dos o tres veces por trimestre, y algunos de los aspectos a valorar son:

a) Presentación en la fecha prevista.

b) Correcta presentación formal en cuanto a limpieza, orden y claridad.

c) Aportaciones personales, opiniones, nuevas propuestas y alternativas, reflexiones...

d) Ampliación de los contenidos tratados: búsqueda de información complementaria, recortes de noticias, etc.

e) Realización de las actividades planteadas en clase o en los materiales teóricos entregados.

FICHA DE SESIÓN DEL CUADERNO DE CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA
1° - 2° SECUNDARIA

INSTRUCCIONES: Copia estas preguntas en un folio cada uno de los días que tengas clase de Educación Física y respóndelas intentando siempre explicar tus respuestas. Puedes utilizar dibujos, gráficos, etc. Además, puedes añadir todas las opiniones y comentarios que desees.

Fecha: _____
Curso: _____
Nº de sesión: _____

Señala cuál ha sido el objetivo de la sesión.	Actividades realizadas en la sesión.
Comenta cómo ha sido tu relación con los compañeros.	Comenta cómo ha sido tu relación con el profesor/a.
Comenta cómo has trabajado y cómo te has sentido hoy. Si has tenido algún problema o dificultad, señala cuál ha sido.	¿Podrías haberlo hecho mejor? ¿Por qué?
Escribe lo que más te ha gustado y lo que menos. Intenta explicar por qué.	¿Qué crees que opinan los compañeros de la clase de hoy?

Documento1. Ficha de elaboración del cuaderno de clase 1° y 2° E.S.O. Tomado de Rodríguez y Lera (2006).

4. REQUISITOS EXIGIBLES A LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

A cualquier instrumento de evaluación, para ser utilizado de forma rigurosa, hay que exigirle una serie de requisitos tales como: validez, fiabilidad, objetividad, etc. Además, en el caso de un test, éste debe estar normalizado y estandarizado.

4.1. Validez

Un instrumento de evaluación es válido cuando está demostrado que mide aquello que se presuponía o se pretendía que midiese. La validez de un instrumento no está en función del mismo, sino del uso al que va a destinarse (Camilloni, Litwin, & Celman, 1998).

Únicamente podemos hablar de validez si un instrumento es adecuado a su uso y función en relación con un determinado **criterio**. Por consiguiente, los procedimientos que existen para determinar la validez de un instrumento de medida se basan en establecer la relación entre sus resultados y otros hechos que podamos observar y estén en relación directa con el tipo de aprendizaje que intentamos evaluar. Este tipo de aprendizaje es el que constituirá el **criterio** con el que relacionaremos los resultados del instrumento de evaluación.

Se utilizan diferentes procedimientos para averiguar la validez de un instrumento. La elección de un procedimiento u otro depende de los fines que se le asignen.

La herramienta más habitual a la que el docente puede recurrir para comprobar la validez de los instrumentos es la **tabla de especificaciones**[31] (DEMRE, n.d.)

Se denomina «coeficiente de validez» al coeficiente de correlación resultante de un proceso de validación, y éste será tanto mayor cuanta más comunidad exista entre la variación de las dos series de resultados. El «coeficiente de validez» nos permitirá determinar el grado de probabilidades con el que podremos predecir el tipo de conducta propio del criterio, partiendo exclusivamente del resultado del instrumento de medida.

Podemos distinguir los siguientes tipos de validez (Camilloni et al., 1998):

- Validez de **contenido**. Cuando representa una muestra significativa del universo de contenido cubierta por el curso, la unidad o la clase, especificados en el plan de estudios
- Validez **predictiva**. En función de los resultados obtenidos y el desempeño posterior de los alumnos.
- Validez de **construcción**. Concordancia de los instrumentos con las teorías didácticas que sostienen el proyecto pedagógico.
- Validez de **convergencia**. Relación existente entre un instrumento a aplicar y otros de validez conocida.
- Validez **manifiesta**. En función del modo en que son presentados y cómo son percibidos por los alumnos y el resto de la comunidad institucional.
- Validez de significado. En función de la significación y la motivación que despierta en los estudiantes.
- Validez de **retroacción**. En función de la influencia normativa sobre lo que se enseña, cuando la evaluación se convierte en la verdadera reguladora del proceso de aprendizaje.

4.2. Fiabilidad

Puede ser definida como el grado de consistencia o **estabilidad** de los resultados con el que una medición suele ser aplicada. Decimos que un instrumento es fiable cuando al aplicarlo dos o más veces al mismo

31 Una tabla de especificaciones sirve para relacionar los objetivos con la evaluación. En una tabla de este tipo se señalan los distintos objetivos de un curso, una asignatura, un parcial, etc. A continuación, se asigna un peso o puntuación a cada objetivo dependiendo de la importancia que tenga, del tiempo dedicado o de cualquier otra consideración que estime relevante el profesor. Por último, el número de preguntas de un examen que se deben incluir referidas a cada objetivo viene determinado por el peso asignado al mismo en la tabla de especificaciones.

individuo o grupo de individuos en circunstancias similares obtenemos resultados análogos. Averiguar la fiabilidad de un instrumento equivale, por lo tanto, a estimar su grado de imprecisión, y consiste, en esencia, en conocer la consistencia o estabilidad de las notas obtenidas por los mismos individuos al administrarles dos instrumentos de apariencia diferente, pero que miden lo mismo y en las que sus elementos son equivalentes. El tipo de relación existente entre las dos series de datos obtenidos se expresa mediante un coeficiente de correlación denominado **coeficiente de fiabilidad** (Frías-Navarro, 2014).

4.3. Objetividad

Un instrumento de evaluación es objetivo cuando sus resultados son independientes de la actitud o apreciación personal del evaluador. Es pues altamente objetivo un «test» que con distintos examinadores y un mismo grupo de examinados da resultados aproximadamente análogos.

4.4. Normalización

Consiste en la transformación inteligible de los resultados obtenidos. Una nota aislada no tiene significado, sólo cobra verdadero sentido si podemos situarla; por lo tanto, hay que establecer escalas de medida en relación con las diferentes categorías de personas que constituyen el patrón. Para ello, la prueba ha debido ser aplicada a una población de referencia para así elaborar unas normas estadísticas que permitan situar el resultado.

Cualquiera que sea la naturaleza de la variable que se va a evaluar, es necesario situar a los individuos evaluados en diferentes escalones y verificar qué lugar (percentiles, deciles, etc.) ocupa en el grupo representativo de su clase.

4.5. Estandarización

Este concepto se refiere a las condiciones de administración y medida de la prueba y su grado de uniformidad. Para que sea válida la comparación de los resultados recogidos sobre diferentes grupos, o incluso para que se puedan obtener en un mismo grupo, resultados comparables, es absolutamente necesario uniformar las técnicas de administración de los instrumentos de medida. Todos sabemos que una pequeña variación en las normas de realización de una prueba puede alterar el resultado y su valoración. De ahí la necesidad de normalizar con el máximo rigor para poder ser comparados los datos a posteriori.

Resumen

- La elección de **procedimientos** e **instrumentos** que realice el evaluador debe guardar **relación** con el objeto de evaluación sobre el cual busca información y con la finalidad que persigue.
- El **objetivo** de cada evaluación y la situación en que ha de realizarse es lo que determinará el tipo y características más apropiadas del medio que se va a utilizar.
- De la **pertinencia** y calidad de las técnicas e instrumentos seleccionados, o que se construyan, se derivará la calidad de la información obtenida; de la cual dependen los juicios de valor y las decisiones que posteriormente se tomen.
- Las conclusiones y valoraciones a las que llegamos están basadas en el **análisis** y la **interpretación** de la información obtenida en virtud de la aplicación de esas herramientas.
- Asimismo, se ha advertido sobre las dificultades que un tipo determinado de instrumento implica en relación con la complejidad de los objetos de evaluación en juego. Por ello se ha introducido la idea de la **complementariedad** en el uso de instrumentos de recolección de información, basada en la conciencia de las potencialidades y limitaciones de cada herramienta.
- Actualmente, los instrumentos que pertenecen al ámbito de la **observación**, son los más acordes con la visión constructivista del aprendizaje.

Aplicación en la práctica

Estimado lector, a continuación, te aporto una actividad que yo realizo en clase y que está diseñada para la formación de los futuros docentes de educación física. Se trata de completar una rúbrica que se aporta pero que está inacabada. El objetivo es completarla en todos los apartados que se dejan en blanco.

Tema: La evaluación de la educación física.

Actividad: Instrumentos de evaluación.

Introducción

Las evidencias que el docente selecciona respecto a una competencia, u otra situación de enseñanza, deben ser registradas a través de distintas técnicas e instrumentos que permitan recoger la información necesaria para realizar la tarea de evaluación.

Dado que el objeto de evaluación suele ser diferente, así como los indicios que se determinen (indicadores de logro), es preciso elaborar estrategias y elegir técnicas e instrumentos acordes con el tipo de aprendizajes.

En esta actividad se adjunta una rúbrica incompleta que debes acabar de cumplimentar.

Objetivos

- Diseñar una rúbrica, relativa a una secuencia didáctica dada (UD: El calentamiento), referida a la evaluación de los aprendizajes del estudiante de Secundaria.
- Adecuar la rúbrica a uno de los diferentes tipos de evaluación (heteroevaluación/ coevaluación/ autoevaluación), a escoger. La adecuación se realiza utilizando un tiempo verbal diferente en los descriptores de los diferentes niveles en las celdas de la rúbrica.

Recursos

Recursos de Internet: software gratuito y disponible en: http://rubistar.4teachers.org/

Desarrollo

Paso 1. Lee con detenimiento la propuesta de rúbrica incompleta proporcionada para la realizar esta actividad.

Paso 2. No tienes por qué estar de acuerdo con los criterios de evaluación seleccionados. Los puedes modificar según creas conveniente, pero deben responder a los diferentes ámbitos de las competencias.

Paso 3. Primero, debes completar los apartados siguiendo la línea de correlación que va de la competencia y los objetivos hasta los niveles de desempeño.

Paso 4. Cuando hayas finalizado esas columnas previas, completa los descriptores de las celdas de los niveles de desempeño de, y adecua la redacción al tipo de evaluación que hayan seleccionado (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación).

Paso 5. Antes de determinar el valor numérico de cada uno de los niveles de competencia, debes decidir el «peso» que tiene cada uno de los diez rasgos a evaluar.

Paso 6. Finalmente, establece un punto de corte mínimo y otorga un valor numérico sobre el puntaje conseguido, de manera que el docente, el compañero o el propio alumno (según el tipo de evaluación que hayan seleccionado) pueda obtener una calificación.

Evaluación de la actividad

1. Enunciar todas las evidencias o indicadores de logro que faltan para cada uno de los criterios de evaluación propuestos.
2. Describir **situaciones** de evaluación para cada una de las evidencias o indicadores de logro.
3. Detallar los descriptores de los **niveles** de competencia para cada uno de los indicadores de logro de la evaluación descrita.

4. Diseñar la rúbrica de evaluación diferenciando si se trata de una heteroevaluación, coevaluación o autoevaluación.
5. **Ponderar** cuantitativamente la importancia de cada rasgo.
6. Transformar en una **escala** de 0 a 10 los diferentes niveles de competencias a partir de un juicio razonado.

Título UD: El calentamiento

Situación de evaluación: Confeccionar un calentamiento personalizado para sí mismo (o para otra persona) y adaptado a una práctica deportiva concreta. Elaborar un trabajo teórico en el que se describan todas las informaciones al respecto.

		Estándares de aprendizaje evaluables	Evidencia e indicador de logro	Situación de evaluación	Ponderación (peso). Tanto por ciento % adjudicado a cada aspecto a evaluar	Niveles de desempeño				
						Nivel 1 Logro mínimo	Nivel 2 Logro básico	Nivel 3 Logro satisfac-torio	Nivel 4 Logro avanzado	Nivel 5 Logro excelente
1	**Competencia clave:** Aprender a aprender. **Objetivo:** Realizar un calentamiento adecuado a una actividad física que se quiera practicar. **Criterio de evaluación:** 6. Diseñar y realizar las fases de activación y recuperación en la práctica de actividad física considerando la intensidad de los esfuerzos. 6.1. Analiza la actividad física principal de la sesión para establecer las características que deben tener las fases de activación y de vuelta a la calma. 6.2. Selecciona los ejercicios o tareas de activación y de vuelta a la calma de una sesión, atendiendo a la intensidad o a la dificultad de las tareas de la parte principal. 6.3. Realiza ejercicios o actividades en las fases iniciales y finales de alguna sesión, de forma autónoma, acorde con su nivel de competencia motriz.	Utiliza diferentes fuentes para recopilar información. 6.1. y 6.3.	Verificación de consulta de bibliografía y datos obtenidos por Internet.	10%	Apenas consulta biblio grafía ni Internet.	Consulta poca bibliografía y algunas aporta ciones de Internet.	Consulta bibliografía e Internet de forma correcta.	Consulta muy variadas de biblio grafía e Internet	Consulta profunda y variada de bibliografía e Internet. Utiliza algún recurso digital.
2			Distingue los diferentes momentos del calenta miento. 6.2.	Observación y análisis de un calen tamiento dirigido por el alumno.	15%	Solo dis tingue los momentos del calen tamiento en algunas ocasiones.	Distingue con difi cultad los diferentes momentos del calenta miento.	Distingue cada momento del calenta miento.	Distingue bien los momen tos del calenta miento.	
3			Elige co rrectamente ejercicios de activación general. 6.2.	Diseñar y realizar un ca lentamiento especificando y mostrando diferentes modos de activación.	15%	Apenas distingue entre los modos básicos de activación general.	Distingue entre los modos básicos de activación, pero no eli ge siempre correcta mente.			
4			Identifica las zonas corporales (músculos y articula ciones) en la elección de ejercicios. 6.2.	Confeccionar autónoma mente un catálogo de ejercicios que se pueda utilizar para elaborar calentamien tos.	10%	No iden tifica de forma co rrecta los ejercicios adecuados para las distintas zonas cor porales.	En la mayoría de los casos, identifica bien los ejercicios adecuados.			
5			Distingue entre ejercicios de estira mientos y de movilidad articular, utilizándolos correcta mente. 6.2.	En la eje cución de un calenta miento tipo, dirigido por el profesor/a, se incorpora un error o acción inadecuada. Los alumnos deben averi guar y razonar cuál ha sido.	5%	No distin gue entre ejercicios de estira miento y de movili dad.	Distingue entre ejercicios de estira miento y de movilidad. Tiene dudas o comete algún error.			

Continúa

Continúa

			Estándares de aprendizaje evaluables	Evidencia o indicador de logro	Situación de evaluación	Ponderación (peso). Tanto por ciento % adjudicado a cada aspecto a evaluar	Niveles de desempeño				
							Nivel 1 Logro mínimo	Nivel 2 Logro básico	Nivel 3 Logro satisfac-torio	Nivel 4 Logro avanzado	Nivel 5 Logro excelente
6	**Competencia clave:** Aprender a aprender. **Objetivo:** Realizar un calentamiento adecuado a una actividad física que se quiera practicar. **Criterio de evaluación:** 6. Diseñar y realizar las fases de activación y recuperación en la práctica de actividad física considerando la intensidad de los esfuerzos.		6.1. Analiza la actividad física principal de la sesión para establecer las características que deben tener las fases de activación y de vuelta a la calma. 6.2. Selecciona los ejercicios o tareas de activación y de vuelta a la calma de una sesión, atendiendo a la intensidad o a la dificultad de las tareas de la parte principal. 6.3. Realiza ejercicios o actividades en las fases iniciales y finales de alguna sesión, de forma autónoma, acorde con su nivel de competencia motriz.	Adapta adecuadamente el calentamiento a las actividades a realizar posteriormente. 6.3.	Visitar o visionar un entrenamiento de algún equipo de competición y hacer un informe de cómo han adaptado el calentamiento a la práctica deportiva. En el informe se relatarán aciertos, errores y alternativas propuestas.						
7				Colabora con los compañeros para ayudar a confeccionar su calentamiento.							
8											
9											
10											

TICs

Mapas conceptuales

Minimanager; CMap Tools; Inspiration; Bubble.us; MindMeister; Mindomo; Mind42; Wisemapping; Semantik; Freemind; MindGenius; XMind.

Rúbricas

Rubistar

http://rubistar.4teachers.org/

Herramienta en línea gratuita, que permite generar rúbricas a partir de plantillas, modificarlas, o diseñar nuevos instrumentos. Idioma: español e inglés.

EvalCOMIX

http://evalcomix.uca.es/

Ofrece diversos instrumentos de evaluación e integración del recurso en Moodle. Permite la evaluación, autoevaluación y coevaluación.

eRubric Assistant

http://goo.gl/69AQi

				Estándares de aprendizaje evaluables	Evidencia o indicador de logro	Situación de evaluación	Ponderación (peso). Tanto por ciento % adjudicado a cada aspecto a evaluar	Niveles de desempeño				
								Nivel 1 Logro mínimo	Nivel 2 Logro básico	Nivel 3 Logro satisfac-torio	Nivel 4 Logro avanzado	Nivel 5 Logro excelente
6	**Competencia clave:** Aprender a aprender.	**Objetivo:** Realizar un calentamiento adecuado a una actividad física que se quiera practicar.	**Criterio de evaluación:** 6. Diseñar y realizar las fases de activación y recuperación en la práctica de actividad física considerando la intensidad de los esfuerzos.	6.1. Analiza la actividad física principal de la sesión para establecer las características que deben tener las fases de activación y de vuelta a la calma. 6.2. Selecciona los ejercicios o tareas de activación y de vuelta a la calma de una sesión, atendiendo a la intensidad o a la dificultad de las tareas de la parte principal. 6.3. Realiza ejercicios o actividades en las fases iniciales y finales de alguna sesión, de forma autónoma, acorde con su nivel de competencia motriz.	Adapta adecuadamente el calentamiento a las actividades a realizar posteriormente. 6.3.	Visitar o visionar un entrenamiento de algún equipo de competición y hacer un informe de cómo han adaptado el calentamiento a la práctica deportiva. En el informe se relatarán aciertos, errores y alternativas propuestas.					
7					Colabora con los compañeros para ayudar a confeccionar su calentamiento.							
8												
9												
10												

Funciona con cualquier versión de Microsoft Word para Windows. Fácil creación de rúbricas. Bajo costo de la licencia.

Rubrix

http://rubrics.com

Rubrix permite la aplicación en dispositivos móviles. Genera informes y análisis de la información obtenida.

Teach-nology

http://goo.gl/y4iJW

Ofrece un banco de 500 rúbricas para imprimir y modificar en línea. Herramienta gratuita.

iRubric

http://goo.gl/dqyFA

Potente herramienta para el diseño de rúbricas en línea. Es gratuita y de fácil manejo.

Cuaderno del alumno

https://eltejo.files.wordpress.com/2012/09/cuadeno-1c2ba-eso-pdf-15-16-2.pdf

Interesante propuesta de cuaderno del alumno.

Portafolios

http://web.udg.es/tiec/orals/c45.pdf

El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales.

http://www.uia.mx/ibero/vice/cont/por%20si/docs4/port.pdf

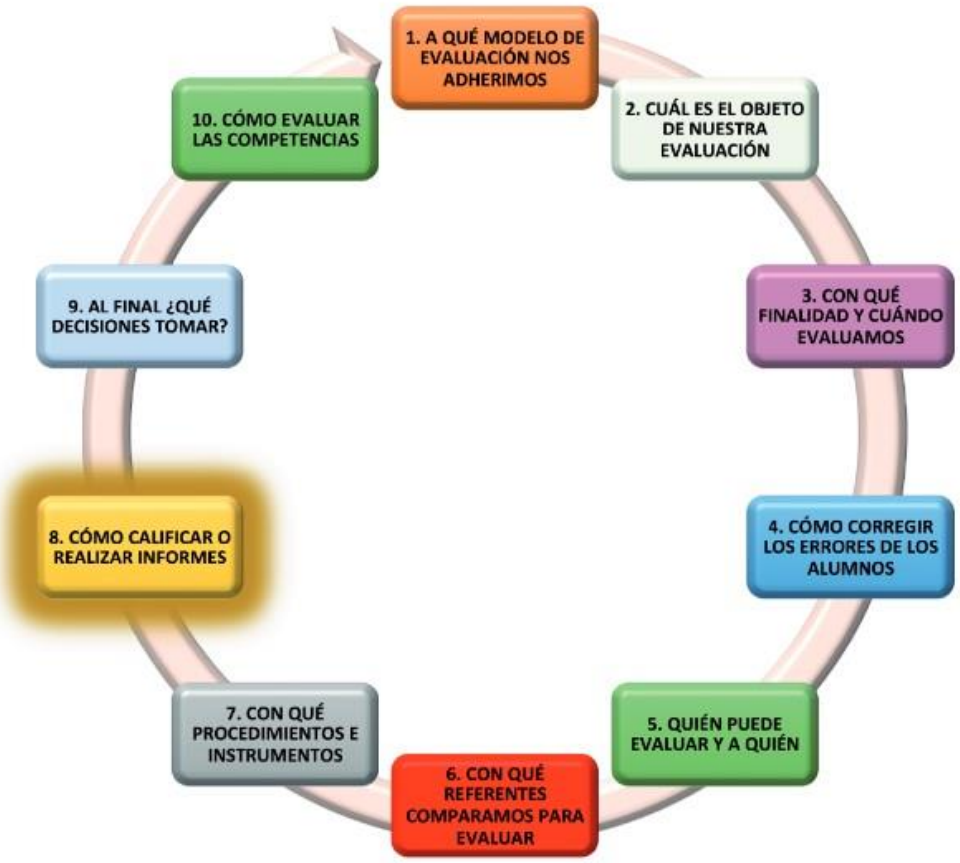
El uso del portafolio como herramienta para mejorar la calidad de la docencia.

http://www.educadist.buap.mx/master_sevilla/audios/Portafolios%20Experto%202001-2002.doc

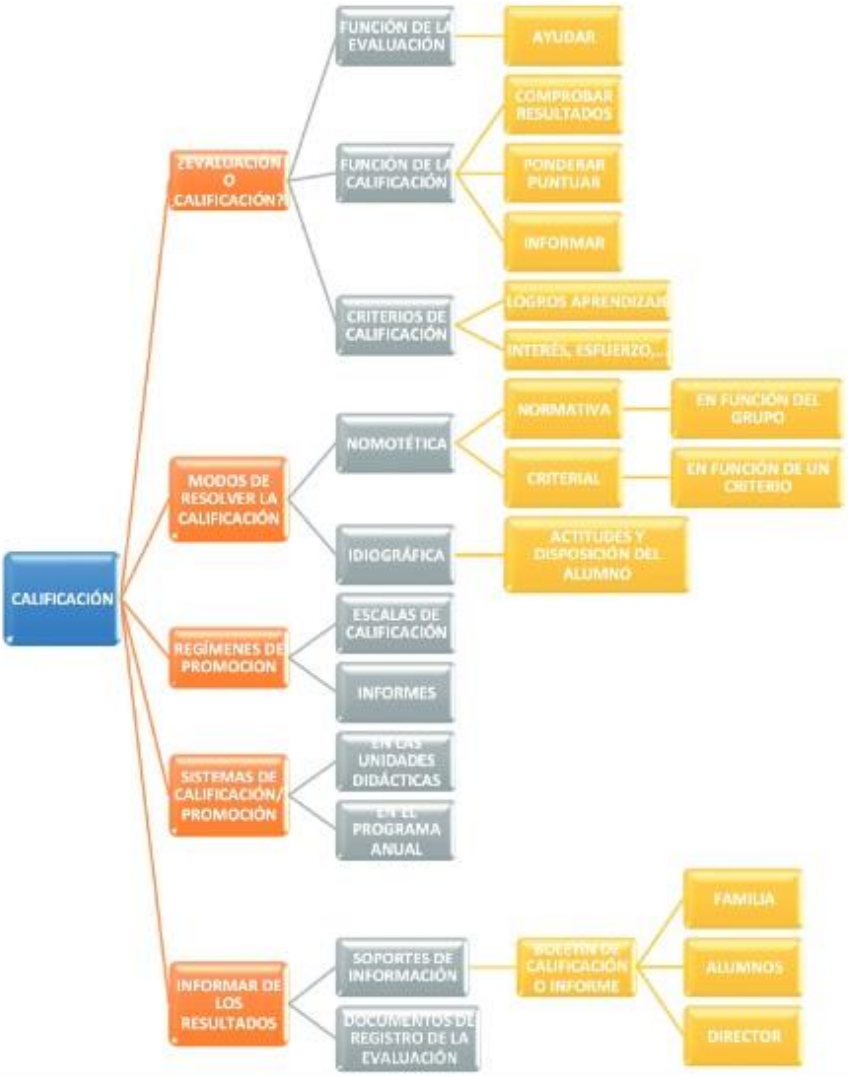
Portafolio: carpeta de trabajo del alumnado del curso de experto en Educación Social y ASC.

PASO 8. ¿CÓMO VAMOS A RESOLVER LA CALIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS?
CALIFICACIÓN Y SISTEMAS DE CALIFICACIÓN

—¿La sentencia? ¿Pero si todavía no me han juzgado?
—La sentencia es primero ¡El juicio vendrá después!
Lewis Carroll. Alicia en el país de las maravillas



Esquema del capítulo



Introducción

Después de haber estudiado los anteriores componentes que intervienen en el proceso de la evaluación, en nuestro itinerario «paso a paso» y, de forma precisa, en el capítulo anterior, el de la recogida de datos, con un estudio pormenorizado de los **procedimientos e instrumentos** más importantes para acumular información en educación física, abordaré ahora, respetado lector, el problema de la **calificación**. Y digo problema porque para la educación física acreditar al alumnado ha sido una fuente de incertidumbres y de dolores de cabeza para su profesorado.

Sí. Es el clásico problema de poner **notas** ¿Te suena? ¡Seguro que te resulta muy familiar! Es decir, se trata de pasar un conjunto de informaciones acumuladas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje con finalidad formativa, a una sucinta cifra numérica, de letras o palabras, que determinarán un dictamen definitivo en el alumno: la **calificación** y **promoción**. Generalmente codificada mediante una **nota** debidamente establecida por la Administración. Evaluación formativa y calificación... ¡Agua y aceite! No se pueden mezclar.

El tema de la calificación y el sistema de calificación es extremadamente polémico y delicado. De hecho, durante mucho tiempo se ha confundido el concepto evaluación con el término calificación; ello debido a la gran trascendencia que se la daba a la valoración social del alumnado. Vulgarmente, hablar de evaluación era sinónimo de hablar de calificación. Pero, además, cada docente difiere considerablemente de otro respecto de la filosofía, procedimientos y sistemas de calificar para notificar el resultado de su enseñanza.

Como es fácil de entender, la manera en la que cualquier profesor diseña su forma de calificar no surge (o no debería surgir) de la parcialidad o de la arbitrariedad. Al contrario, debe ser fruto de un razonamiento reflexivo bien construido en el que desemboquen los conocimientos que se poseen sobre este tema didáctico y que colaboren a una enseñanza más eficaz para el alumnado y más racional para el profesorado. Así, el resultado final o la nota, que el sistema de calificación requiere, es una composición de diferentes momentos y estrategias de evaluación que se hacen explícitas y se comparten (Hernando Calvo, 2015).

En este capítulo voy a proponer las maneras en las que el profesorado puede solucionar los requisitos exigidos con el modo de otorgar las **notas,** y su forma de plasmarla en los boletines. Se trata, en definitiva, de **resolver** los aspectos que más suelen preocupar al profesorado, los que hacen alusión a una de las funciones que le corresponden en la evaluación, recordemos, se trata de la función **social** de **acreditación o promoción**.

Abordaré esta cuestión, tanto desde el punto de vista del fondo (qué se tiene que comprobar, puntuar y ponderar), como de las formas (cómo se tiene que informar y a quién), diferenciando entre las diversas instancias que pueden ser destinatarias de la información (familia, alumnado, profesorado, etc.), ya que cada una de ellas tiene necesidades distintas.

Habilidad docente a conseguir en este capítulo

Resolver la calificación y promoción del alumnado dando respuesta a las exigencias de la evaluación formativa, utilizando las vías administrativas apropiadas e informando a las instancias que lo requieren de forma ética.

Objetivos

Al finalizar este capítulo el lector estará en condiciones de:

1. Comprender el concepto de *calificación* distinguiéndolo del concepto evaluación.
2. Diferenciar y analizar entre una evaluación de *referente normativo* y una de *referente criterial*.
3. Aplicar en el sistema de calificación un enfoque que priorice el carácter *formativo* de la evaluación final.
4. Emplear fórmulas para resolver, de forma integrada, la calificación de las *unidades didácticas* y de la *programación anual*.
5. Estimar y elegir diferentes formas de *información* de la calificación para cada una de las diferentes instancias involucradas.

Preguntas frecuentes

- ¿Se puede evaluar sin recurrir a calificaciones? ¿Y se puede calificar sin evaluar?
- ¿Qué propósitos guía al profesorado cuando califica? ¿Qué factores deberían priorizar? ¿Los logros de los alumnos, su esfuerzo o su progreso?

- ¿Qué aspectos del proceso de aprendizaje se tendrán en cuenta para decidir la promoción de los alumnos? ¿En función de qué se determinarán los requisitos mínimos para promocionar a los alumnos?
- ¿Cómo se informa a los alumnos y a los padres? ¿Se puede informar a padres y otros agentes sin recurrir a calificaciones? ¿De qué modo?
- El docente ¿debe compartir la totalidad de la información obtenida? ¿Debe hacerlo con todos los interesados? En definitiva, ¿qué es lo que el docente debe informar y de qué modo?

Reflexiones de un colega

Comentario realizado por un maestro sobre la calificación en educación física: El maestro Juan.

«Progresa Adecuadamente» (PA) o «No Mejora» (NM), he ahí la cuestión. Por una parte, el chaval es de lo más ágil y coordinado y la verdad es que tiene todo a su favor para llegar a ser un atleta o practicar con solvencia cualquier deporte en un futuro. Pero por otra parte es uno de esos críos competitivos hasta la agresión, autoritario hasta el desprecio al otro, inquieto hasta la irreflexión, desobediente hasta el reto. Tiene 9 años, pero un vocabulario de 19; una hermana preciosa a la que no duda en llamar ¡hija de puta! cuando está en su contra; unos padres que viven a diez metros de la escuela pero que no acuden a las citas conmigo y un tutor que está deseando que acabe el curso y que no le toque con él de nuevo el curso siguiente.

Retomando la didáctica: los objetivos del curso se suponen conceptuales, procedimentales y actitudinales. En Educación Física parece que sean los segundos los más importantes. Y el actual sistema educativo también parece que sea así para el resto de las áreas. Los objetivos conceptuales se validan en relación a su utilidad o practicidad y los actitudinales no van más allá de ser un ornamento a la acción, como un vocal de consejo escolar con voz, pero sin voto. No es que yo comulgue con esto, pero, ¡es lo que hay! En una hipotética cita con los padres de este muchacho, me pedirían explicaciones (eso si acudieran) de por qué he suspendido (reprobado) a su hijo ¡si se ve a la legua que es un «crack» del deporte, y total, por un par de tacos o peleas...! ¡los niños son así...! además, ¡corre mejor que Pepito y juega al fútbol mejor que Mª José y a ellos no les has suspendido (reprobado)!... ¿eh?

Yo me pregunto si el maestro de matemáticas se plantearía suspender al chaval por su conducta en clase, aunque se sepa de carrerilla las tablas y haga bien las divisiones. Supongo que no, y seguramente no por el maestro, sino por la evidencia de la superación de los contenidos reflejada en exámenes u otras tareas, de cara a los padres, que no parecen querer ver más allá. En resumidas cuentas, que en el boletín aparecerán PAs («Progresa Adecuadamente») por todas partes salvo, eso sí, en aquellas áreas donde con la prueba del tan socorrido examen no superado en la mano, sea merecedor de éste. Totalmente objetivo, sin lugar a interpretaciones conductuales, al fin y al cabo, más propio de un psicoanalista que de un maestro. Y así nos va.

El caso es que yo no me resisto a dejar de ser más un educador que un maestro de esto o aquello. No puedo dejar pasar una agresión, un insulto o una falta de respeto al maestro y opto por cortar la clase y afrontar la situación y resolverla de alguna manera. Me importa más que mis alumnos sean respetuosos consigo mismos y con los demás a que acierten golpear a la pelota con el bate de béisbol o que sean capaces de superarse a lanzar con mayor o menor acierto. Y como a mí, sé que le ocurre a la inmensa mayoría de los maestros. Pero ¿Qué hacer? ¿Suspenderlo (reprobarlo) como persona? ¿con tan solo 9 años? o lo que parece más lógico ¿Suspendemos (reprobamos) a sus padres? y por otra parte ¿Quién soy yo para juzgar la personalidad o la situación familiar de nadie? si sólo soy el ¡profe de «gimnasia» ¡pues...! ¡PA!, bueno tal vez... ¿NM?... ¡PA! ¡PA seguro...! no, espera... ¡mejor NM! o ¿PA? ¡Maestros de la antigüedad ayudadme!».

Desarrollo de contenidos

1. LA CALIFICACIÓN, UNA ENCRUCIJADA PEDAGÓGICA

Gran parte de las dificultades para asignar notas surgen de malentendidos respecto a su función primordial. En efecto, buena parte de la confusión acerca de la calificación y del hecho de sí asignar notas es bueno o malo en las escuelas, gira en torno a la estigmatización, marca o señal que puede generar en muchos alumnos. Las notas ejercen una presión social, que, como una sombra, acompaña siempre al estudiante y al docente pues son difíciles de restituir.

Algunos quisieran abolirlas porque incitan demasiado a la comparación, mientras que otros quisieran usarlas como correctivo por la misma razón. Ambos grupos están equivocados. La nota debería ser un reflejo exacto y significativo de las capacidades y las competencias logradas y del progreso personal realizado por el alumnado (Blázquez, 2010).

> ***«...la evaluación calificadora es vista como un «último juicio». Interviene al final de una etapa, de un curso, de una unidad didáctica y, en este estadio, ya no hay tiempo de aprender más, es el momento del balance, de la hora de la verdad.»*** Perrenoud, 2001, p. 21

1.1. Evaluamos o calificamos

Cuando hablamos de **calificación** hemos de tener presente que es un momento integrado en el proceso global de evaluación. Se trata de la culminación (o no) de un itinerario didáctico. Sería un error convertir la calificación en un acto aislado y desvinculado del resto del proceso de evaluación. Es una acción posterior al análisis e interpretación de información, así como a la emisión de **juicios de valor**. Es decir, la calificación no reemplaza ni antecede a la evaluación, sino que constata la consecución o no de sus resultados.

Ahora bien, hay otro aspecto de la relación entre evaluación y calificación que es importante considerar. Para ello, invirtamos el axioma anterior: ¿puede existir calificación sin evaluación? La definición de calificación de la cual partimos nos conduce naturalmente a una respuesta negativa. De hecho, cuando la calificación reemplaza a la evaluación, inmediatamente deja de cumplirse la función básica de esta última: la **regulación** del proceso de enseñanza o de aprendizaje. La calificación, en ese caso, ya no traduce el juicio de valor producto de la evaluación. Y esto es lo que sucede muchas situaciones escolares.

Como sostiene Nydia Elola: «*Muchas veces, esa traducción no es tal, sino que representa solo una asignación de categorías (notas) a la presencia de datos que no pasaron por procesos de análisis e interpretación, no fueron validados por criterios explícitos ni fueron objeto de un juicio de valor que tome en cuenta la totalidad de la situación*» (Nydia Elola, 1996). Ciertamente, en muchos casos el profesorado de educación física, consciente de estas debilidades, emite una serie de juicios y luego trata de plasmarlos redondeándolos en una sola expresión numérica.

Entonces cabe que nos preguntemos de nuevo, ¿la evaluación de la educación física debe necesariamente desembocar en calificación? En otras palabras, el juicio de valor producido por la evaluación ¿debe siempre convertirse en una calificación? Si bien las exigencias del sistema educativo y los hábitos instalados en la cultura escolar así parecen exigirlo, ¿esto es realmente así? ¿Puede existir evaluación sin calificaciones? De hecho, hay otras maneras de compartir resultados de evaluación, otro tipo de informes descriptivos y analíticos a los que puede recurrirse. Habría que considerar en cada contexto institucional y en cada situación concreta el margen de negociación existente en cuanto al modo de informar resultados.

1.2. Noción y función de la calificación

Empecemos por definir qué entendemos por **calificación.** Como ya hemos mencionado arriba, en nuestro quehacer como docentes, en determinados momentos, se nos solicita la asignación de calificaciones

a los alumnos por parte de la administración educativa. ¡Poner notas! forma parte de la cotidianeidad de nuestra tarea profesional. No tenemos posibilidad de escape. Sin embargo, se hace necesario clarificar algunos de estos conceptos en vista a mejorar nuestras prácticas, o al menos, a hacerlo lo mejor posible.

La calificación escolar o nota escolar (o simplemente calificación o nota) es un método utilizado para evaluar y categorizar el rendimiento escolar del alumnado.

La **calificación** puede y debe ser entendida como la necesaria acción de: (1) **comprobar** hasta qué punto los alumnos han conseguido los **propósitos** previstos. No sería justo que después de haber estado trabajando tanto tiempo el alumno no supiera en qué grado ha llegado a alcanzar el éxito. Así, la calificación permite que el estudiante ponga a prueba y evidencie los resultados conseguidos. Esta idea de **culminación** (referida a logro conseguido) es importante y necesaria. No nos parece educativamente rechazable; (2) **ponderar** y **puntuar** los diversos medios sobre los que se fundamenta y efectúa la calificación; (3) **informar, notificar** y **comunicar** a distintos grupos de personas involucradas el nivel de resultados alcanzados por cada alumno: familia, docentes, director..., y por supuesto el propio **alumnado**; todos deben estar en condiciones de hacer interpretaciones adecuadas de las notas emitidas, para poder tratarlo razonablemente.

Figura 8.1. Funciones de la calificación.

1.3. Sobre qué fundamentar las calificaciones en educación física

Al asignar calificaciones a los alumnos, los factores o aspectos a los que se recurre en educación física con mayor frecuencia son los siguientes:

- los logros de **aprendizajes**;
- el **valor físico** (aptitud o condición física).
- el **esfuerzo** realizado, traducido en cantidad de trabajo realizado en clase;
- el **progreso individual** en relación con el punto de partida;
- el **interés** o **actitud** demostrada en relación con el trabajo, los temas tratados, las distintas propuestas;
- otros como...
  - **motivación** por la asignatura,
  - **asistencia** asidua,
  - **participación** en clase,
  - **vestimenta** adecuada,
  - **comportamiento** correcto,
  - **actitudes** positivas hacia la actividad física,
  - **integración** en el grupo.
  - ...

La enumeración anterior genera algunos interrogantes, ¿es válido tomar sólo un aspecto o factor como base de las calificaciones? Por ejemplo, podríamos ceñirnos exclusivamente a los aprendizajes conseguidos. Pero, si decidimos combinarlos, ¿alguno deberá tener prioridad sobre los otros?

Ante esta situación ciertamente conflictiva, se suele optar por sistemas que combinan factores, como un modo de llegar a soluciones de compromiso. Lo que puede ocasionar, a la vez, nuevos dilemas. ¿Qué calificación asignar a un alumno de buen rendimiento y poco esfuerzo? ¿Y a uno de gran esfuerzo y rendimiento mediocre? La combinación de factores podría originar casos en que dos alumnos recibieran la misma calificación: uno por su esfuerzo e interés y otro por su rendimiento.

Ciertamente, la calificación debe ser el resultado de numerosos juicios, muchos de los cuales no aceptan ser cuantificados ni en letras ni en números. Es difícil, por ejemplo, promediar juicios provenientes de los resultados de una prueba objetiva, con los de una observación mediante «rúbrica», con los de un portafolio, etc. Hasta ahora, el profesorado lo hemos hecho de forma arbitraria, trasladando el juicio a números, pero sin una base teórica que le dé fundamento válido. Y lo que es peor, sin darnos cuenta de los perjuicios enormes que causan en los alumnos.

La consecuencia lógica de situaciones como la descrita es la pérdida de significación y de poder de comunicación de las calificaciones. Es por ello que resulta fundamental, en la institución escolar, la discusión y clarificación acerca de los fundamentos de las calificaciones, para orientar la adopción de aquellas bases que resulten más fieles a las valoraciones resultantes de la evaluación.

Un elemento importante en relación con este tema es el **contexto** institucional y del sistema educativo en el cual se toman las decisiones sobre calificaciones. Por ejemplo, sería esperable que el criterio **progreso** del alumnado tuviera un peso mayor en los primeros tramos de la escolaridad básica que en los estudios de secundaria, en los cuales la base principal sería el rendimiento.

1.4. Una posible salida: las competencias

La manipulación de notas, subjetivismo y arbitrariedades que pueden tener lugar al sobrevalorarse la actitud se evitan mediante una valoración referida a las competencias que vienen marcadas en la programación. Actualmente, hay acuerdo en que la finalidad de la escuela es el desarrollo de **competencias**.

En una educación física con orientación integradora, se busca el logro de **competencias**, considerando como tales el tipo y el grado de aprendizaje que el individuo pueda lograr. Por lo tanto, el logro o no de esas competencias debería constituir la nota otorgada.

El concepto de competencia, como ya hemos visto, es difícil de definir, pero se puede resumir como la «capacidad de actuar eficazmente en situaciones diversas, complejas e imprevisibles». Se fundamenta no sólo en habilidades o conocimientos, sino también en valores, actitudes, interés, experiencia (Eurydice/Comisión Europea, 2002). Evaluar exclusivamente a partir del valor físico de los estudiantes, como se ha realizado durante mucho tiempo, tiene poco interés porque éste se modifica rápidamente y no nos demuestra que se haya aprendido algo de forma que sea útil para la vida. En cambio, evaluar **competencias** comporta comprobar si se saben aplicar saberes bien diversos para interpretar y tomar decisiones con relación a situaciones auténticas, distintas de las abordadas en clase, y complejas, es decir, que requieren combinar diferentes variables. La calificación de competencias supone así, integrar en un solo propósito aspectos hasta ahora dispersos tales como el progreso, la aptitud, la actitud, el interés, el esfuerzo, etc. que solían valorarse como parámetros independientes. Sin embargo, no es fácil evaluar este tipo de aprendizaje (competencias) que se relaciona con la capacidad de movilizar recursos y saberes en condiciones reales apenas objetivables. Lo veremos en el capítulo 10.

1.5. Decisiones asignadas a la calificación

Las calificaciones suelen ser usadas en una institución educativa para tomar decisiones tan diferentes como... la **promoción**; **mejora** de los futuros planes de estudio; o la **revisión** de la metodología utilizadas; para dar **información** a los padres; para **motivar** a los alumnos hacia el estudio; o para conceder **premios y castigos**. En algunos casos las finalidades pueden resultar complementarias; en

otros, en cambio, una finalidad «tiñe» o «distorsiona» a las otras. Por ejemplo, las consecuencias que las calificaciones tienen sobre la promoción suelen perturbar la correcta recepción de los mensajes enviados: el alumno pasa por alto la orientación sobre su desempeño que encierra una determinada calificación al estar únicamente pendiente de las consecuencias finales que puede traerle aparejada.

Si, además, los distintos docentes de educación física de un mismo centro usan las calificaciones con distintas intenciones o con diferentes criterios, se dará lugar a una situación altamente confusa para el colectivo de alumnos. Pueden sentir que, en realidad, las finalidades oficialmente declaradas, poco tienen que ver con las que los docentes persiguen en la práctica. Esto resulta grave si recordamos que calificar tiene que ver con comunicar y, por lo tanto, un sistema de calificación establece una forma de comunicación unificada.

2. MODOS DE RESOLVER EL SISTEMA DE CALIFICACIÓN PARA PROMOCIONAR AL ALUMNADO

Como ya he señalado en páginas anteriores, la recogida de información es una condición indispensable para llegar a emitir juicios de valor; sin ella la evaluación queda en mera opinión del profesorado. Si bien, en la práctica docente se valoran los datos conforme se van recogiendo, conviene tener en cuenta que el mero resultado de dicha información, aunque sea numérico, no tiene significado por sí mismo, no es aún una calificación; su significado se deriva no del carácter cuantitativo de tales datos, sino del valor que se les asigna en un contexto académico y social. Así, por ejemplo, cinco pruebas objetivas bien resueltas de un total de diez pruebas es un resultado numérico sin significado inherente; hay que valorarlo para convertir el cinco en calificación de suspenso (reprobado) o aprobado. En conclusión, la calificación es un juicio de valor en el que se comparan los datos obtenidos en la recogida de información, que reflejan el «cómo es» de lo que se va a evaluar, con unos determinados parámetros de referencia, que indican el «cómo debería ser»; es decir, los **criterios de evaluación** con que se van a comparar los datos obtenidos. Las calificaciones siempre se basan en alguna comparación. Es imposible evaluar algo en abstracto (ver lo expuesto en el capítulo 6 de este libro).

Se entiende por **marco de referencia** en evaluación, el tipo de referente en el cual se fundamenta el juicio con el que culmina todo proceso evaluativo. Elegir este marco referencia, parece algo inocuo e intrascendente; sin embargo, es una decisión fundamental en la tarea de todo profesor, y conlleva consecuencias significativas, por lo que es importante no sólo entender las diferencias de los procedimientos que se presten a un tipo de valoración más que a otro, sino que cualquiera de éstos comporta virtualidades y riesgos. Existe una tipología de **marcos de referencia** que suelen emplearse para calificar. Cada uno tiene sus ventajas e inconvenientes, y es preciso saber elegir el más adecuado.

Dos son los marcos de referencia empleados en la tradición evaluativa: **normativo** y **criterial** (Blázquez, 2010). En la práctica docente se suelen llevar a cabo ambas de forma espontánea, haciendo matizaciones normativas a las valoraciones criteriales.

2.1. Comparación o valoración normativa

En este tipo de comprobación el profesorado tiene la intención de comparar el resultado del rendimiento de un alumno con respecto a un grupo o a la población que pertenece (referente externo). Dichos resultados del grupo o colectivo (debidamente tratados estadísticamente) son los que establecen la norma (lo que puede considerarse como el rendimiento «normal»; es decir, evaluación basada en pautas de normalidad estadística), a partir de la cual (por encima o por debajo) se otorgan las valoraciones de los individuos pertenecientes a dicho grupo: ¿está por encima o por debajo? ¿Muy por encima o sólo un poco? Ésta se basa, pues, en unos criterios relativos que discriminan a los sujetos de acuerdo con una distribución de resultados de todos los que han realizado la prueba. La valoración normativa de un alumno quedaría determinada por la curva normal (campana de Gauss) cuando el número de alumnos sea suficientemente elevado.

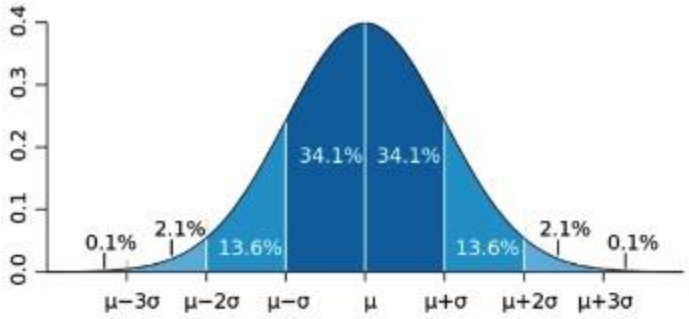


Figura 8.2. Distribución de probabilidad alrededor de la media en una distribución N(μ, σ2).

Cuando un sujeto lanza el balón medicinal a una determinada distancia, o realiza X centímetros en el salto vertical, automáticamente se le suele otorgar una valoración o calificación extraída de unas tablas elaboradas estadísticamente. La nota así asignada ha sido calculada refiriéndose a un baremo preestablecido. En este clima «normativo», la referencia aparece como exterior al individuo, en la medida en que la escala utilizada le es impuesta desde fuera, sin tener en cuenta las condiciones de práctica, aprendizaje, etc.

El uso de referencias ajenas al individuo como base de comparación para poner notas (calificaciones) tiene varias virtudes. Una es la de que todos los alumnos pueden obtener la nota más alta; otra es la de que el profesor puede definir de forma clara y eficiente lo que sus notas significan.

Las pruebas construidas para hacer este tipo de valoración se conocen como «pruebas con referencia a la distribución normal», y su aplicación más frecuente es la ordenación de personas en concursos, oposiciones, selecciones de talentos, etc.

Es obvio que la calificación obtenida mediante una valoración normativa depende mucho de la naturaleza del grupo con el que se compara. Una persona puede pertenecer a la vez a varios grupos y, consiguientemente, su situación relativa puede variar de un grupo a otro, alumnos con una actuación satisfactoria podrían fracasar en un grupo brillante, por el contrario, un grupo de alumnos mayoritariamente torpes podría permitir el éxito de inexpertos. Mediante una valoración normativa, los alumnos quedarán siempre clasificados en dos grupos: los admitidos y los excluidos; sin la seguridad de que los admitidos sean, además, competentes.

En las calificaciones conseguidas por este método, suelen ser pocos los casos dudosos; por ello, los profesores reciben menos quejas y reclamaciones de los alumnos para revisar notas en busca de algún punto extra con que subir la calificación. Si la distribución de resultados es muy dispersa, probablemente se obtendrán calificaciones similares por cualquier método de calificación relativa. Sin embargo, cuando los resultados están más concentrados, puede ser injusto para algunos alumnos, dado que con una leve revisión podrían mejorar sus calificaciones.

2.2. Comparación o valoración criterial

En este tipo de evaluación el profesor tiene la intención de comparar el resultado de un alumno respecto a un **criterio** previamente establecido. Se realiza una valoración «criterial» cuando la comparación se establece en relación con **criterios de evaluación** o de **estándares** de aprendizaje, los cuales determinan los requisitos que han de reunir los aprendizajes. Obviamente, en la evaluación de aprendizajes estas referencias son los **criterios de evaluación** que la administración propone en los textos oficiales (Popham, 1983).

Lo que determina si el juicio de valor es positivo o negativo es la adquisición (o no) de un determinado aprendizaje o capacidad. No importa, pues, si una determinada valoración supera o no la media del grupo, lo que importa es si el alumno cumple o no las exigencias de dichos criterios de evaluación, con

independencia de los resultados que obtengan los demás miembros del grupo. Así, un alumno puede hallarse entre los últimos de su grupo clase si se utiliza una evaluación normativa y, a la vez, puede haber superado los objetivos sobre una base criterial.

Ilustración 8.1. Funciones de la calificación.

Este tipo de valoración permite evaluar la actuación de una persona según un nivel determinado para, sin tener que compararla con otras, establecer si posee competencia en una tarea dada. Es posible, por tanto, declarar idóneos a todos los alumnos; y también, teóricamente, suspenderlos (reprobarlos) a todos. Así pues, de acuerdo con varias gradaciones, y en un sentido absoluto, la calificación encierra un significado de lo que la persona puede hacer.

Algunos autores sugieren que se utilicen otras expresiones que no sea el término **criterio**, como la valoración de **dominio** de una muestra o de cada uno de los objetivos de aprendizaje. Se habla, así, de «dominio de un repertorio de objetivos» cuando las pruebas de un control se refieren a todos y cada uno de esos objetivos fijados de antemano; y de «dominio de una muestra» para describir valoraciones absolutas de controles que sólo representan algunos de los objetivos programados. En este segundo caso, la valoración ha de centrarse en la proporción de objetivos conseguidos, aunque se deben extrapolar deducciones sobre los objetivos no recogidos en la muestra.

En suma, cuando se habla de «dominio», se hace referencia a una valoración «criterial» que se aplica bien cuando la evaluación final refleja todos los objetivos, bien cuando sólo aparece una muestra.

La presencia de un juicio de valor es la característica esencial de los procesos de evaluación, por lo tanto, los referentes o criterios sobre los que se elaboran esos juicios son los elementos nucleares de esos procesos, por eso deben estar claramente definidos en los currículums.

	Evaluación con referencia a la norma	Evaluación con referencia al criterio
Objetivo buscado	Situar al alumno con respecto a otros.	Verificar las adquisiciones logradas por un alumno o grupo de alumnos.
Registro de los datos	Medición.	Observación.
Tipos de pruebas	Estandarizadas + Baremos.	Construidas en función de las actividades y de las características de los alumnos.
Comparación de los resultados	Con los resultados de otros alumnos.	Con comportamientos o capacidades definidas previamente.
Sistema de referencia	Distribución de los resultados de una población determinada o elegida.	Desempeños a manifestar al final de una secuencia de formación.

Tabla 8.1. Extraído del libro *Evaluar en educación física*. (Blázquez, 1990, p.50).

Las tendencias en educación muestran un cambio que ha ido transitando desde el enfoque tradicional centrado en los contenidos a un enfoque centrado en el alumno y sus aprendizajes. Es decir, se ha pasado de poner el foco solamente en la cantidad de contenidos aprendidos, a también en lo que se espera que el alumnado sea capaz de hacer al finalizar el programa. Es decir que, frente a la tradicional evaluación referida a **normas** estandarizadas muy extendida y usada durante años en educación física a través de los test (generalmente de aptitud física), el tipo de evaluación promovido actualmente es claramente una evaluación referida a **criterios**.

En general los profesores, prefieren estas calificaciones absolutas a las relativas; sin embargo, encuentran difícil, y en algunos casos arbitraria, la tarea de establecer estándares.

Para hacer valoraciones absolutas, se proponen dos métodos.

2.2.1. Porcentajes

El primero consiste en otorgar las calificaciones según los porcentajes de objetivos que domina el alumno. Así, una calificación de 80% significa que se domina el 80% de los objetivos de aprendizaje pedidos en la prueba.

Generalmente, los porcentajes se convierten más tarde en notas numéricas o literales al compararlos con los estándares establecidos por el profesor. Por ejemplo, a los alumnos con logros de entre el 95 y el 100% se les da un **sobresaliente**; a los que tienen entre el 85 y el 94%, un **notable**; a los que obtienen entre el 75 y el 84%, un **suficiente**; y así sucesivamente.

Más que en el número de alumnos elegibles para recibir cada una de las posibles notas, la restricción se encuentra aquí en el rango de las calificaciones, por lo que una primera dificultad, semejante a la citada al hablar de la valoración normativa, viene dada por las razones para determinar el intervalo de cada nota: ¿por qué para los **sobresalientes** se decide el 95, en vez del 90 o el 100%?

Una segunda dificultad de las calificaciones porcentuales es la situación que se crea cuando la mejor nota de un control/examen es excesivamente baja, por ejemplo 68%. En este caso, algunos profesores no se complican la vida con preguntas tales como: ¿Era el control/examen demasiado difícil? ¿Trabajaron poco los alumnos? ¿No se enseñó bien? e introducen directamente ajustes sustituyendo la calificación perfecta: 100%, por la más alta conseguida: el 68%. Aunque este reajuste sirva de alivio a los afectados, se establece así un nuevo dominio con una serie de interrogantes: ¿cómo se puede definir este nuevo dominio? ¿Qué interpretación útil se puede hacer de las nuevas calificaciones?

2.2.2. Objetivos

Un segundo método de calificación absoluta es el basado en la relación entre el número y dificultad de las pruebas de un control/examen y los objetivos programados. Este método depende de los juicios del profesor para establecer el tipo y la cantidad de competencias que los alumnos deben demostrar para conseguir cada nota.

Este método, sin embargo, tiene también sus limitaciones. A veces resulta difícil que profesores de una misma materia y de un mismo curso se pongan de acuerdo sobre los desempeños que se deben mostrar en cada lugar de la escala de notas y, por consiguiente, en la clasificación de las pruebas. No obstante, se puede llegar a consensos aceptables si los profesores están dispuestos a definir la actuación estándar por escrito y si son capaces de proporcionar unas razones defendibles para sus juicios clasificatorios. El problema, en la utilización de estándares, se centra en decidir cuál ha de ser la pauta o norma elegidas como referencia.

2.3. Comparación idiográfica

Cuando el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada, la evaluación se denomina **idiográfica** (Casanova, 1995).

Es la evaluación que toma como referente las propias capacidades del alumno y sus posibilidades de desarrollo. Supone la valoración inicial de las capacidades y posibilidades del alumno y la estimación de los aprendizajes que puede alcanzar a lo largo de un tiempo determinado. El alumno es evaluado durante su proceso e igualmente se valora su rendimiento final alcanzado. Si los resultados coinciden con lo estimado al inicio, se considera el rendimiento satisfactorio. Este tipo de evaluación, a diferencia de los otros se centra totalmente en cada sujeto y valora, sobre todo, su esfuerzo, la voluntad que pone en aprender y formarse. Además, evalúa un aspecto importante en la educación personal: las actitudes. Pero choca con los planteamientos sociales de todo sistema educativo en los países del mundo desarrollado.

Los profesores que no desean calificar basándose en comparaciones con otros alumnos de la clase lo pueden hacer teniendo en cuenta el progreso que ha llevado a cabo cada alumno.

Esta perspectiva de valoración desde la evolución del mismo sujeto se denomina a veces de calificación por diferencia o «normotipo individualizado»: se valoran las ganancias que el alumno ha manifestado a partir de una determinada **Línea Base** (LB).

Algunos profesores consideran esto más justo, sobre todo en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en etapas de educación obligatorias. Para estimar esa cantidad de cambio y crecimiento, se utilizan pruebas antes y después de la intervención. Sin embargo, son pocas las pruebas escolares que son lo suficientemente buenas como para ofrecer medidas fiables de ganancias a corto plazo en los logros individuales de alumnos.

Además de la fiabilidad, hay otros problemas con las medidas del incremento conseguido. Por una parte, para la mayoría de los fines educativos, es más útil el conocimiento del nivel de un alumno en relación con un programa o con el de sus compañeros, que el saber si ese alumno ha mejorado, más o menos rápidamente que los otros, a lo largo de un periodo de enseñanza; por otra parte, los alumnos con capacidad media-alta, cuando saben que la calificación se obtiene mediante el grado de incremento, aprenden de inmediato que sus resultados en el pre-test deben ser lo más bajas posible para permitirles mayor ganancia.

Estudios realizados a este respecto han demostrado matemáticamente que existe una correlación negativa entre el estado inicial y la mejora o progreso. Es decir, que el alumno que obtuvo la puntuación más alta en la prueba inicial probablemente mostrará el menor progreso, y aquel que inicialmente tuvo las puntuaciones más bajas, probablemente mostrará un progreso mayor, pero no la mayor competencia (Hills, 1981). Por lo tanto, si se califica basándose en el progreso, es probable que se pongan las mejores notas a alumnos que al final de la enseñanza no son los más brillantes, y notas inferiores a quienes han demostrado ser más eficientes.

En vista de los pros y contras de los diferentes modos de comparación, no parece fácil extraer una conclusión satisfactoria. Más aún, en el caso de la educación física, que al ser una asignatura donde los resultados se pueden observar visiblemente día a día, el compromiso del profesor es más evidente.

Es común adoptar una actitud ecléctica, en la que se combine rendimiento y esfuerzo. El rendimiento es la base principal, pero se hacen ajustes sobre la base del mayor o menor esfuerzo. Otra posibilidad es calificar por separado cada elemento (rendimiento y progreso), pero esto supone un esfuerzo adicional al profesor.

2.4. Calificación por contrato

Supone un acuerdo entre profesor y alumno en el que se especifican los logros que éste debe alcanzar y qué nota se le asignará si los consigue. Taylor (1980), que revisó más de cien informes en los que se describe la calificación por contrato, concluye que ésta, aunque se presenta de múltiples formas, hasta el extremo de que cada docente inventa su propio sistema, tiene un sitio permanente entre los métodos para asignar notas. Este tipo de calificación se adapta mejor a alumnos con buen nivel y con motivación de logro. Por otro lado, es más eficaz con clases pequeñas y programas flexibles, en los que los alumnos

tienen la opción de seguir intereses individuales. En todo caso, el contrato ha de redactarse siempre por escrito, para que no haya ningún malentendido sobre lo que se debe hacer, cómo, cuándo y por quién.

2.5. Calificación de nivel mínimo

Exige señalar un nivel mínimo, aunque según el método empleado para fijarlo, implícitamente se esté usando una «norma» relativa o un «criterio» absoluto. Un ejemplo sería proponer una prueba para determinar qué alumnos podrían seguir con aprovechamiento un curso: si se decide seleccionar el 20% (es decir, los 16 mejores de una clase de 80), se está utilizando una «norma»; si, en cambio, se seleccionan a todos los alumnos que hayan alcanzado unos determinados objetivos, se recurre a un «criterio de dominio».

Ejemplos de «nivel mínimo» podrían ser los siguientes: (a) se requiere una media de 6,5 para entrar a cursar los estudios de Ciencias de la Actividad Física; (b) los que obtengan más de 8,5 de media no necesitan ir al examen final.

2.6. Punto de corte

Hemos visto anteriormente que el enfoque criterial reposa esencialmente en la descripción o la valoración de un rendimiento como punto de referencia. Sin embargo, este enfoque ha estado primordialmente asociado a la noción de «umbral de éxito» o «nivel de dominio». Rivas lo denomina «Punto de corte» (Pc):

> *«La determinación del Punto de corte (Pc), es el tema inicial de cualquier sistema de evaluación, tanto en los referidos a la norma como en los referidos al criterio, si bien es en estos últimos donde la cuestión alcanza su más alta cuota de complejidad. La especificación en uno o varios puntos concretos que tomamos como punto de corte («cut off»), punto de superación («passing score»), nivel mínimo («minimum level») y conceptos afines, tratan (desde supuestos muy variados) de señalar un límite en la medida obtenida, a partir del cual, se toman decisiones que afectan al proceso de enseñanza/aprendizaje individual y al sistema educativo en su conjunto»* (Rivas, 1985).

Ha sido descrito en varios textos básicos como una alternativa al enfoque normativo, pero desde un punto de vista cuantitativo. Recordemos aquí lo que a menudo es mencionado: en interpretación criterial, un resultado observado es comparado a un resultado particular elegido como umbral de éxito. En la utilización de test de rendimiento, los umbrales exigidos son normalmente fijados a un 80%, 90% y a veces al 100% del máximo de puntos asignados a un examen o a una prueba. El umbral de éxito, al cual puede compararse todo resultado observado, aparece pues como «lo que debería ser», el punto de referencia de una comparación (G. Scallon, 1988).

La noción de umbral de éxito («perfomance standard» en los textos sajones) ha sido objeto de una cierta confusión dado que ha estado asociada a la noción de criterio de evaluación. El uso del término criterio (o «criterion», en los textos americanos), para designar un estándar de rendimiento o un umbral cuantitativo de éxito, aparece ya en la conocida obra de Mager. En el espíritu de esta propuesta, se trata de anticipar, en el momento de enunciar una intención pedagógica, uno o varios puntos de referencia que servirán de base a la evaluación del grado de consecución del objetivo. En este sentido, y en el momento de su publicación en 1962, la obra de Mager se inscribía ya en esta corriente de la medición criterial (Mager, 1962). La interpretación no normativa, como base de la evaluación del grado de dominio de un objetivo, es innegable; pero los numerosos textos inspirados en esta obra, en lo que respecta a la evaluación pedagógica, han dejado aparecer la idea que la determinación de un umbral de éxito era una cuestión de capricho o una operación banal y que el aspecto no normativo de las exigencias de éxito era la marca distintiva del enfoque criterial. Estas alegaciones han sido evidenciadas por diversos autores especialistas en evaluación formativa (Airasian & Madaus, 1972), (Bloom, Hastings, & Madaus, 1977). Para Glasser, la cuestión del umbral de éxito está impregnada de un lenguaje de «pseudo-cuantificador» y refleja un uso sin fundamento de números para una cuestión que no puede

ser abordada por medio de un análisis cuantitativo (Glasser, 1981). Es verdad que en interpretación criterial un alumno no es comparado con otros alumnos, pero esta característica, por si sola, es insuficiente para justificar los puntos de referencia en la práctica de la evaluación formativa.

Toda la confusión que la medición criterial ha podido ser objeto parece provenir de la interpretación del criterio de rendimiento. Es probable que esta confusión se explique en gran medida por la no distinción entre dos operaciones fundamentales: (1) el hecho de situar un rendimiento observado en una escala de medición; y (2) la evaluación propiamente dicha de este rendimiento (G. Scallon, 1988).

En interpretación normativa, los rendimientos observados son reemplazados por rangos o puntuaciones derivadas que tienen la propiedad de indicar posiciones relativas en un grupo de referencia. En interpretación criterial, los rendimientos observados son directamente situados en una escala de puntuaciones brutas. Hasta aquí, técnicamente al menos, no existe diferencia sustancial entre los dos tipos de interpretación: en los dos casos, se trata de situar una puntuación bruta en una escala utilizada como marco de referencia. La diferencia entre la interpretación normativa y la interpretación criterial es la significación que se le da a la operación:

a) en interpretación normativa, las tareas utilizadas en el procedimiento de cuantificación de un rendimiento (cuestiones o problemas que componen la prueba) son elegidas para poner en evidencia las diferencias individuales;

b) en interpretación criterial, las tareas son elegidas en función de una habilidad descrita, de una competencia a detallar y esto, sin preocuparse de las diferencias individuales.

Esta distinción es fundamental, puesto que aparece en casi todos los textos que han tratado los dos tipos de interpretación.

2.7. Universo de medida

La psicometría establece para el comportamiento una serie de requisitos que es preciso que se den para poder obtener mediciones comportamentales. Así, Rivas (1982) trata pormenorizadamente la cuestión y señala la existencia de una dimensión («mensurandum») que implica la posibilidad de conocer la pertinencia a la misma, por parte de un conjunto de observaciones (universo de medida) y disponer de la correspondiente métrica según la variable a medir (escolar).

Bradfield y Moredocle (1957, citado por Rivas, 1982) indican cinco características básicas que deben reunir las dimensiones de un fenómeno para que pueda ser susceptible de medida:

1. Ser comunes a un grupo o a una clase de sujetos.
2. Ser conductas observables.
3. Ser definibles con claridad y precisión.
4. Ser variables en relación a los fenómenos que los detecten.
5. Ser promotores de reacciones muy similares entre observadores.

Cuando obtenemos una medición de interés para nosotros a través de una prueba cualquiera, lo que nos importa no es exactamente la puntuación o puntaje del sujeto en esa prueba, sino la generalización que lícitamente podamos hacer sobre lo que significa o representa esa puntuación. Para ello debemos tener seguridad de que el test o prueba en cuestión es una de las posibles que podemos construir sobre el «pre-mensurandum» o universo de medida al que nos referimos.

Cuando hablamos del rendimiento en una asignatura, nos estamos refiriendo no a una medición de todo lo que contiene esa asignatura sino a una prueba constituida aleatoriamente sobre los contenidos representativos de la materia en cuestión, y respecto de esa medición hacemos inferencias.

Así, cuando certificamos de un alumno que su rendimiento es suficiente en esa asignatura, lo que realmente queremos decir, no es que obtuvo una puntuación determinada, sino que su aprendizaje demostrado asegura que podrá enfrentarse con niveles superiores de la asignatura.

Tradicionalmente, el universo de medida se daba por supuesto citando los contenidos de aprendizaje, que actuaban como etiquetas o rótulos internos de cada asignatura o área. Hoy sabemos que eso es insuficiente, porque entre otras cosas, no eliminamos en absoluto su ambigüedad. Así que, con todas sus limitaciones, la única vía para definir el universo de medida, es referirlo a los objetivos de aprendizaje.

3. CODIFICACIÓN

La mayoría de los docentes han caído en la incontrolable desviación de «endiosar» el número, sin tomar en cuenta la significación de una pregunta en relación con su valor, y así, sin otro cuidado, evaluar unidades didácticas a las que se les asigna el mismo valor. ¿Cuál es el objeto? Encontrar la base para lograr un número. Pero el número no debe surgir únicamente como fruto de una serie de operaciones matemáticas. El número debe representar un juicio justo. Calificar con números puede representar –o representa- un acto de falsedad cuando se pretende derivar el número de un conjunto de pruebas, sin procesar los resultados ni tomar en cuenta el juicio valorativo del profesorado.

3.1. Escalas para la codificación de la calificación

La calificación puede expresarse con valores numéricos o con letras del alfabeto (generalmente desde la A hasta la F), según los parámetros establecidos por las leyes de cada país. En el caso del valor numérico, por lo general se toma como el mínimo aprobatorio el 60 por ciento de la calificación máxima, en el caso español el mínimo es exactamente el 50% de la materia.

Según cada nivel, se consideran las siguientes apreciaciones: excelente, sobresaliente, distinguido, bueno, suficiente, deficiente y muy deficiente, en países de América Latina; en España, la tradición es «Matrícula de Honor» (es un honor más que una nota, que premia al mejor alumno en el caso de que haya obtenido normalmente una nota media igual o superior al 9), «Sobresaliente", «Notable», «Bien», «Suficiente», «Insuficiente». En América Latina, se dan «Deficiente» y «Muy Deficiente» cuando no se obtiene el mínimo aprobatorio, por lo cual se considera al alumno reprobado.1 En el caso español el término adecuado no es reprobar, sino suspender.

Sobre 100	Sobre 20	Sobre 10	Sobre 7	Sobre 6	Sobre 5	Letras	Notas
100	20	10	7.0	6	5	A++	Corresponde a un trabajo o examen perfecto. Trabajo muy bueno y sin errores.
95	19	9.5	6.7	5.75	4.8	A+	Corresponde a un trabajo o examen bueno con pocas faltas.
90	18	9	6.5	5.5	4.6	A	Es bastante difícil obtener una media a partir de 18/20 en Francia. Sobresaliente (SB) o Matrícula de honor (MH) en su caso en España (9,0-10,0). Realización con sólo errores menores.
85	17	8.5	6.1	5.25	4.4	A-	Bastante bien.
80	16	8	5.8	5	4.2	B+	A partir de este umbral se considera que el trabajo o examen es bueno.
75	15	7.5	5.5	4.75	4	B	Sobre la media, pero con algunos errores.
70	14	7	5.2	4.5	3.8	B-	Notable (NT) en España (7.0-8.9). En algunas de las principales universidades de México, esta es la calificación mínima aprobatoria

Continúa

Continúa

Sobre 100	Sobre 20	Sobre 10	Sobre 7	Sobre 6	Sobre 5	Letras	Notas
65	13	6.5	4.9	4.25	3.6	C+	
60	12	6	4.6	4	3.4	C	Corresponde a un trabajo o examen normal. Satisfactorio (ST) en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en España (6.0-6.9). Algunas escuelas fijan el umbral de aprobado aquí, por ejemplo, en la provincia de Quebec. En México, esta es la calificación mínima aprobatoria.
55	11	5.5	4.3	3.75	3.2	C-	En muchos países, el umbral de aprobado se ubica aquí.
50	10	5	4.0	3.5	3	D+	Un trabajo aceptable. Aprobado (AP) en las universidades españolas (5.0 - 6.9). Suficiente (SU) en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en España (5.0-5.9). El umbral de aprobado está situado en general en este nivel; en Chile es la calificación mínima de aprobación.
45	9	4.5	3.6	3.25	2.8	D	Malo, pero con carencias significativas.
40	8	4	3.3	3	2.6	D-	Corresponde a un trabajo más bien malo.
35	7	3.5	2.9	2.75	2.4	E+	
30	6	3	2.5	2.5	2.2	E	La realización alcanza el criterio mínimo.
25	5	2.5	2.1	2.25	2	E-	
20	4	2	2.3	2	1.8	F+	
15	3	1.5	1.9	1.75	1.6	F	
10	2	1	1.6	1.5	1.4	F	Es necesario mucho más trabajo.
5	1	0.5	1.3	1.25	1.2	F-	
0	0	0	1.0	1	1	F--	Trabajo o examen muy malo. El 1/6 corresponde a la presencia del alumno en Suiza. Suspenso (SS) o Insuficiente (IN) en España hasta 4.9. Además, en Chile lo considera como una calificación nula. Nota mínima.

Tabla 8.2. Tabla comparativa de los diferentes países. Tomado de https://es.wikipedia.org/wiki/Calificaci%C3%B3n_escolar

3.2. Elección de una escala de calificación

Las magnitudes escalares, desprovistas de orientación y en las que solo interesan los valores numéricos, no pueden describir el tipo de cambio producido por el proceso educativo. Por eso pensamos que el aprendizaje debiera ser conceptualizado, a los fines de su medición, como magnitud vectorial en el marco de la evaluación, representándose los progresos por flechas orientadas y no solo por sus valores numéricos asignados en instancias puntuales aisladas entre sí. En tal sentido, además de indicar el estado educativo del alumno, posibilita indicar su rendimiento a manera de tendencia. De esta manera los alumnos podrían tener, por ejemplo, un 4 en el sentido objetivo, pero además se le podría añadir a cada nota: se mantiene estable (*), va empeorando (¯) y va mejorando (), respectivamente en el sentido subjetivo, más vinculado con el rendimiento y lo actitudinal.

4. LA EVALUACIÓN CONTINUA CON FUNCIÓN SUMATIVA: UN CONTRASENTIDO

4.1. La función sumativa como función calificadora

En la utilización práctica de la evaluación sumativa con los alumnos, el uso exclusivo de un examen final, o prueba final, es en hoy en día un caso poco habitual. Esta práctica está siendo abandonada y sólo en raras ocasiones es posible encontrarla vigente. En su sustitución se ha introducido la noción de evaluación **continua** (De Landsheere, 1974), con la intención de perfeccionamiento y optimización mediante una evaluación formativa. Pero en la práctica, la evaluación sumativa suele orientarse en el sentido opuesto, es decir, el de una evaluación continua donde las puntuaciones y notas diversas se **acumulan** y promedian a lo largo del año con vistas a una calificación final. Cuando una evaluación formativa es implantada en un proceso educativo caracterizado por una práctica de este tipo, algunas **contradicciones** pueden producirse entre estos dos tipos de evaluación. Es lo que sucede cuando cada uno de los actos de evaluación, en el caso de una evaluación continua, constituye en sí mismo un balance. Esta práctica de evaluación es la más extendida en Secundaria y enseñanza superior, donde los exámenes parciales, ejercicios, etc., son tomados de forma acumulativa con vistas a establecer la nota final en el boletín escolar.

Si bien es extremadamente difícil encontrar el punto medio entre una práctica de evaluación continua y una práctica de evaluación exclusivamente final, no se puede aceptar que lo que ha sido designado como evaluación continua con función sumativa sea verdaderamente una evaluación de los aprendizajes en su sentido estricto. La práctica de la evaluación continua adopta así la forma de un sistema de retribuciones donde los puntos son contabilizados para incentivar el rendimiento.

La evaluación formativa de los aprendizajes, que es obviamente continua, debe encontrar su sitio sin ser confundida con una evaluación sumativa puntual. No se debe confundir un sistema de retribución, de recompensa o de refuerzo y un sistema de evaluación. Los objetivos de la evaluación formativa -materializados por dispositivos y situaciones que permiten el análisis y la interpretación de las conductas observadas- deben ser claramente diferenciados de la expresión evaluación continua equivalente a una continua micro - evaluación sumativa.

4.2. A propósito de la noción de promedio

La frase «la evaluación sumativa tiene por objetivo establecer **promedio** de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje», suele ser común en muchos textos de evaluación para hacer comprender la noción de evaluación sumativa. Está noción no está exenta de ambigüedad cuando se aplica a la evaluación final. Scallon (1988), muestra varios ejemplos en los que no tiene aplicabilidad cuando se trata de evaluar aprendizajes. En efecto, no se puede pretender que, en el proceso de formación de un alumno, los aprendizajes más complejos sean fruto de una simple suma de aprendizajes elementales.

La mayoría de los trabajos en evaluación pedagógica no hacen ninguna mención cuando analizan, desde un punto de vista crítico, este modelo de promedio constituido por una media de puntuaciones (o de notas) atribuidas de forma acumulativa a unas unidades didácticas. Scallon (1988) propone un ejemplo en relación a las calificaciones obtenidas por dos alumnos a lo largo del curso. Al finalizar el año, dos alumnos obtienen el mismo rendimiento medio: 6. Pero las notas de cada control indican, en el caso de uno de los alumnos, una caída apreciable del rendimiento, desde el inicio hasta el final del curso. Para el otro alumno, la tendencia es a la inversa. Este ejemplo hace ver que el balance del curso, que resume las notas de cada control, no es revelador de la progresión de los alumnos ni de su nivel final.

Esta práctica está muy extendida y reafirmada por la utilización de boletines periódicos que hay que rellenar y atiborrar a toda costa. Hay que admitir que esta práctica de evaluación continua por medias parece haber respondido a las demandas sociales de la evaluación, pero, el sistema de puntos o notas acumuladas en vistas a un promedio, no cumple con la verdadera función de la evaluación

sumativa cuya verdadera misión es tener en cuenta las **adquisiciones realizadas** por un alumno tal y como aparecen al término de una progresión o de una secuencia importante de aprendizaje

4.3. La evaluación formativa y la nota final como promedio de las UDs

Cualquier información tomada en el transcurso de un proceso de aprendizaje produce una imagen circunstancial del rendimiento del alumno (Scallon, 1988, p.81). Circunstancial en el sentido que puede ser modificada bien mediante la corrección, bien por la mejora del rendimiento. En la medida en que los rendimientos observados o evaluados en el transcurso del proceso de enseñanza son modificables -aspecto éste que hay que tener presente constantemente en evaluación formativa- el balance procedente de estas primeras observaciones corre el riesgo de ser simplemente revocado después de un corto tiempo. A esto hay que añadir que no siempre es el alumno quien es juzgado en evaluación formativa. En caso de fracaso de un gran número de alumnos, hay que cuestionar aspectos tales como la metodología utilizada, el tipo de evaluación, etc. y no cada alumno tomado individualmente. Desde un punto de vista estricto, se ve pues que, en ningún caso, la evaluación formativa puede estar al servicio de una práctica de evaluación continua con función sumativa (Scallon, 1988).

Un ejemplo citado por Scallon (1988) ilustra esta problemática. Se trata de unos alumnos que obtienen un resultado mediocre en un examen y que, después de una intervención apropiada, mejoran su rendimiento. Situación idéntica a la que podría suceder con la utilización de una evaluación formativa donde la verificación de los aprendizajes pudiera llevar a la superación del nivel de exigencia. La tabla 8.3. presenta una simulación de lo que podría ser observado en un programa anual compuesto por cuatro unidades didácticas si los resultados formativos fuesen conseguidos por tres alumnos. Los alumnos B y C han requerido, en algunas UDs, dos puntuaciones: una proveniente de una primera verificación (V1) con una prueba formativa y una segunda, con motivo de una recuperación realizada después de una enseñanza correctiva apropiada (V2).

Puntuaciones obtenidas por tres alumnos en pruebas formativas, en relación a una secuencia de cuatro UDs de aprendizaje.

	UD 1	UD 2	UD 3	UD 4
ALUMNO A:	V1: 85	V1: 90	V1:90	V1:95
ALUMNO B:	V1: 60	V1: 90	V1: 65	V1: 95
	V2: 90		V2: 95	
ALUMNO C:	V1:90	V1: 55	V1: 70	V1: 75
		V2:95	V2: 85	V2: 100
Leyenda: V1 = primera verificación V2 = repetición, después de medidas correctivas				

Tabla 8.3. Extraído de Scallon (1988, p. 82).

Según los resultados consignados en la tabla 8.3., la progresión del alumno A se realiza de forma ininterrumpida, los primeros resultados satisfacen las exigencias del nivel mínimo de éxito: 80. El alumno B ha tenido dificultades y ha obtenido una puntuación inferior al nivel exigido para los objetivos 1 y 3 de la secuencia. Después de un proceso correctivo apropiado, las puntuaciones obtenidas superan las exigencias. Examinemos las puntuaciones 60 y 90 obtenidas por el alumno B en la primera

UD de la secuencia. Si los resultados obtenidos en la evaluación formativa debieran ser tomados en consideración para la realización de un promedio ¿cuál de las dos puntuaciones habría que considerar en una suma aritmética? ¿La puntuación 60? Indudablemente no, puesto que el rendimiento ha sido modificado. ¿La puntuación 90? Lógicamente si, puesto que se trata del rendimiento más reciente del alumno. En este caso, es posible esperar una reacción del alumno A cuya puntuación es de 85, es decir inferior a la puntuación 90 obtenida por su colega. De forma ecléctica se podría acordar para el alumno B la media de las dos puntuaciones (75), por ejemplo. Esta última solución no refleja la verdadera competencia del alumno. Pero, en una perspectiva de comparación entre alumnos, la solución presenta la ventaja de recompensar al alumno A al haberlo conseguido en el primer intento penalizando al alumno B por haberlo conseguido en la repesca. Se debe ser consciente que, en este tipo de práctica, la evaluación sumativa toma como objeto el tiempo empleado por un alumno para aprender, más que los aprendizajes realizados al término de una progresión.

En una aritmética del promedio, el derecho de recuperar es motivo de confusión, lo mismo que la verificación continua de los aprendizajes con el objeto de enriquecerlos o mejorarlos, lo que es propio de la evaluación formativa, es también una fuente de confusión. Si se le acuerda tanta importancia a los primeros resultados, ¿cómo motivar a los alumnos a mejorar sus resultados? La práctica de la evaluación continua con función sumativa no aporta ninguna respuesta a esta cuestión de orden práctico. Y en cambio, ¿no tiene su razón de ser animar el trabajo, el esfuerzo en todo momento?

Scallon propugna que, si en vez de preocuparse por la adjudicación de una puntuación se primará un «acto completo de evaluación inscrito en una perspectiva de decisión - acción», los resultados consignados en la tabla 8.3. tomarían otro aspecto. La tabla 8.4. retoma esencialmente los mismos datos que los de la tabla 8.3., pero poniendo en evidencia los juicios de «domina» (D) o de «no - domina» (ND) hasta la obtención de un nivel satisfactorio de éxito para cada alumno. Los alumnos presentan perfiles de progresión diferentes pero los tres han logrado un mismo nivel de exigencia. En un contexto de evaluación formativa ¿en qué se convierte entonces la evaluación sumativa?

	UD. 1	UD. 2	UD. 3	UD. 4
ALUMNO A:	V1 :D	V1 : D	V1: D	V1: D
ALUMNO B:	V1: N D	V1: D	V1: N D	V1: D
	V2: D		V2 D	
ALUMNO C:	V1: D	V1: N D	V1: N D	V1: N D
		V2: D	V2: D	V2: D
Leyenda: D = domina N D = no domina				

Tabla 8.4. Valoraciones de domina o no domina caracterizando la progresión de tres alumnos en relación a una secuencia de cuatro objetivos de aprendizaje. Extraído de Scallon (1988, p. 83).

Se constata así que la evaluación formativa debe ocupar el papel más importante de la evaluación continua. En su función de regulación de los aprendizajes, no puede ser concebida como un simple sistema de promedios con puntos o notas. Los actos de evaluación no deben tener como primera intención la recompensa o el castigo; deben, sobretodo, esclarecer el camino de cada alumno y servir para mejorar las intervenciones pedagógicas. En evaluación formativa, las observaciones, las tomas de información producen imágenes transitorias del rendimiento de cada alumno, imágenes que no pueden ser trasladadas a un boletín de notas, primero porque pueden ser motivo de modificaciones en el transcurso del proceso y, segundo porque el alumno no es el único en ser evaluado.

Cardinet (1986a) ha expuesto de forma racional el rigor con el que debe ser tratada la evaluación sumativa. Para este autor la situación ideal sería una forma de «evaluación sumativa externa» que sitúe a los alumnos en situaciones reales (auténticas), exteriores a la escuela. Se trata de certificar *«que el objeto final de la formación ha sido conseguido, dado que los alumnos han conseguido las competencias que la sociedad requiere»* (1986a, p. 23). Este tipo de evaluación no puede realizarse en el aula, puesto que los objetivos accesibles a la evaluación, en este contexto, hacen referencia al conocimiento y a las habilidades escolares más que a las competencias sociales reales. La evaluación sumativa en aula, que Cardinet designa bajo el nombre de «evaluación sumativa interna» supone algunas dificultades. La multitud de objetivos pedagógicos que pueden ser determinados en el conjunto de los objetivos de la escuela pone un serio problema de elección para definir los que son objeto de la evaluación sumativa. Asimismo, los juicios establecidos son difícilmente generalizables, lo que puede hacer disminuir el rigor de la objetividad que se espera de la evaluación sumativa. Para Cardinet, la manera de superar esta dificultad es *«limitarse a los objetivos terminales de integración para la evaluación sumativa interna»* (1986a, p.25).

Como podemos ver a través de los diversos elementos de clarificación aportados por Cardinet, la armonización de las funciones de evaluación pedagógica no encaja con un sistema híbrido de evaluación continua con funciones múltiples. Aparece claramente que la evaluación formativa y la evaluación sumativa tienen cada una exigencia propia que no pueden ser satisfechas más que disociándolas una de otra. La evaluación sumativa, lejos de ser reducida en importancia, puede entonces ser realizada con todo su rigor. En conclusión, la evaluación sumativa debe ser un acto de evaluación auténtica y dar constancia de las adquisiciones, de las competencias que se desean apreciar al fin de un curso o de un programa.

La calificación y promoción en el programa anual

¿De dónde surge la calificación de un curso académico cuando trabajamos con UDs? ¿Cuándo podemos entender que estamos utilizando evaluación sumativa? ¿al final de una UD? ¿Al final del curso?

Si se trabaja a partir de unidades didácticas (o secuencias didácticas), lo habitual es que para obtener la calificación final se opere sobre las calificaciones parciales obtenidas con todas y cada una de las diversas unidades didácticas del curso. ¿Por qué? Por una razón obvia, la arquitectura de las unidades didácticas, tal y como las hemos concebido hasta el momento, hace que su calificación se interprete como final de una propuesta de aprendizaje con entidad propia y que poco o nada tiene que ver con la UD siguiente. Es decir, que el valor conseguido en una UD tiene consideración de resultado último en lo referente al contenido enseñado. Por ejemplo, el profesor puede trabajar una UD de expresión corporal y la siguiente ser de actividades en la naturaleza. Casi seguro que en el resto del año académico ya no vuelve a tratar otro contenido de expresión corporal ni de actividades en la naturaleza.

Imaginemos que el curso tiene seis unidades didácticas. Cada una de ellas perteneciente a bloques de contenido diferentes sin demasiada o ninguna interrelación. ¿Qué sentido tendría asumir el valor conseguido en cada una de ellas como punto de referencia para la siguiente UD en una filosofía de evaluación formativa? Es más, parecería más coherente imprimir una mirada de normatividad puesto que poco o nada puede el alumno vincular un tipo de contenido con otro totalmente diferente.

En esta dinámica de programación/evaluación, lo que hemos expuesto en el apartado anterior referido a la evaluación formativa y su antagonismo con una evaluación sumativa surgida en base a promediar, podría ser debatible. De ahí surgen y cobran sentido las propuestas que hago a continuación y que pueden dar una racionalidad técnica a un problema pedagógico.

5. SISTEMAS DE CALIFICACIÓN Y REGÍMENES DE PROMOCIÓN

Una de las tendencias tradicionales a la hora de calificar en educación física ha sido partir de la utilización **exclusiva** del rendimiento y/o de la condición física (como valor físico) para obtener la nota. Por ejemplo, sucede así cuando la calificación concedida en educación física surge únicamente de

considerar el **valor físico** de los estudiantes, sin tener en cuenta los resultados de aprendizaje conseguidos, la actitud hacia el aprendizaje, el grado de participación, la voluntad de colaboración, el esfuerzo en la realización de actividades, etc.

Actuando así, se infravalora a muchos alumnos por su baja aptitud física e incluso por sus condicionantes físicos-motrices (discapacidades, torpezas, etc.). Esto no corresponde al concepto de una educación física inclusiva e integradora que desea que todos acaben teniendo una buena disposición a la actividad física. Los partidarios de este sistema suelen pasar por alto el hecho de que la nota representa algo más que la calificación del rendimiento (físico) del alumnado.

Una de las dificultades centrales en la elección de un régimen de **promoción**[32] es el requerimiento de asociar, de manera previsible, valoraciones que provienen de diferentes instancias, en algunos casos referidas al mismo objeto y, en otras, a objetos diferentes.

En ocasiones, las reglamentaciones referentes a calificaciones permiten, explícitamente, la posibilidad de evaluar de forma independiente conocimientos, procedimientos y actitudes. La valoración de la actitud social ética, por parte del docente, es extraordinariamente difícil. Hay que reconocer la responsabilidad que asume un profesor al calificar como negativa la conducta de un alumno. Y es que influyen muchos factores en la relación entre el profesor y el alumno. Frecuentemente, la autoridad pedagógica, la familia, el ambiente y otras situaciones obligan al alumnado a un determinado comportamiento. Por ejemplo, no se puede considerar justo el que se otorgue la nota de aprobado a un buen deportista con una actitud manifiestamente mala. Aquí surge la sospecha de arbitrariedad de las notas, ya que fácilmente simpatía o antipatía pueden influir en la calificación.

Para la fijación de un régimen de promoción puede haber varios criterios y estos, a su vez, pueden ser combinados o complementados (Camilloni, 2009). Los términos **agregación**, **combinación** y **reconciliación** han sido adoptados para referirse a los procesos donde se reúnen y relacionan conjuntos de calificaciones con el propósito de producir una calificación única. Los significados de estos conceptos son:

- **Agregación:** unión o adición de una parte a un todo.
- **Combinación:** reunión de evaluaciones de diferentes cosas que favorecen el funcionamiento de algo.
- **Reconciliación:** restablecimiento de concordia entre partes enemistadas.

5.1. Sistema de calificación en las unidades didácticas

¿De dónde debe surgir la calificación en una unidad didáctica o de una secuencia didáctica? Para dar respuesta a esta problemática es necesario fijar un **sistema de calificación** que se relacione directamente con los **criterios de evaluación** y/o **los estándares de aprendizaje**. Estos criterios permitirán identificar si el alumnado progresa adecuadamente, es decir, si desarrollan las capacidades de diferentes ámbitos o si necesita mejorar en algunos aspectos. El sistema de calificación debe estar consensuado por el profesorado del área de todo el centro educativo, por lo que la coordinación docente adquiere un valor esencial.

Las dificultades que se producen al dar notas en educación física son demasiado numerosas para resolverlas con notas arbitrarias. La mayor parte de los alumnos no suelen causar grandes problemas al profesorado, siempre que éstos se muevan en los términos medios de la escala de puntuación. Pero si su calificación se extiende más allá de un «notable» o por debajo de un «suficiente», el profesor se ve obligado a tener en cuenta, a veces en mucho, el buen comportamiento de los alumnos en clase.

Para un excelente deportista, miembro de un club deportivo, al poseer un gran bagaje motor, las clases de educación física, con frecuencia, carecen de interés y pueden resultarle hasta molestas. A su

32 **Promoción:** reconocimiento que se le hace a un estudiante porque ha cubierto adecuadamente una fase de su formación, y demostrado que reúne las competencias necesarias para que continúe al grado siguiente, de acuerdo con los criterios y el cumplimiento de los procedimientos señalados.

alto nivel se añaden los problemas de clases demasiado numerosas, falta de gimnasios y campos deportivos, y la existencia de alumnos que impiden un rendimiento verdadero. En el extremo contrario, el niño obeso o torpe, al que no se quiere estropear su buen expediente conseguido en asignaturas teóricas de aula, tampoco puede ser calificado de acuerdo con la escala normal. Quizás, una solución para estos dos problemas sería la formación de grupos de iniciados y grupos de promoción (?).

A continuación, se indica, a modo de ejemplo, el **sistema de calificación** asignado a una UD de expresión rítmico corporal. Estos porcentajes los deben conocer los alumnos antes de desarrollar la UD, para así saber a qué se atienen y que no exista desinformación.

Medios (extraídos de criterios de evaluación y/o estándares de aprendizaje evaluables)	**Peso**	**Cálculo**
1. Representa personajes, situaciones, ideas, sentimientos utilizando los recursos expresivos del cuerpo individualmente, en parejas o en grupos.	20 %	Mediante una «Rúbrica» en la que quedan representados estos porcentajes a través de indicadores de logro. *0,8
2. Representa o expresa movimientos a partir de estímulos rítmicos o musicales, individualmente, en parejas o grupos.	20 %	
3. Conoce y lleva a cabo bailes y danzas sencillas representativas de distintas culturas y distintas épocas, siguiendo una coreografía establecida.	20 %	
6. Construye composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.	20 %	
7. Asistencia, participación, integración, etc.	10 %	Valoración asignada por el docente. * 0,1
8. Autoevaluación	10 %	Valoración auto-asignada. *0,1
Total	**100 %**	

Tabla 8.5. Sistema de calificación para una UD de expresión corporal.

Es posible predeterminar cuales son las exigencias mínimas que se consideren como requerimientos. Es decir, cada actividad tendrá una consideración en sí misma, sin poder efectuarse compensaciones o sustituciones (como sucede con los promedios), ya que se trata de asegurar que los alumnos logren todos los saberes considerados necesarios.

5.2. La calificación y promoción en el programa anual

¿De dónde surge la calificación de un curso académico? Si se trabaja a partir de unidades didácticas (o secuencias didácticas), lo habitual es que para obtener la calificación final se opere sobre las calificaciones obtenidas con todas las unidades didácticas del curso. Imaginemos que el curso tiene diez unidades didácticas.

Calificación para promoción de curso											
	1ª EVALUACIÓN				2ª EVALUACIÓN			3ª EVALUACIÓN			
Alumno/a	UD. 1	UD. 2	UD. 3	UD. 4	UD. 5	UD. 6	UD. 7	UD. 8	UD. 9	UD. 10	Promedio notas

Algunas posibilidades de dar solución a este requisito pueden ser:

5.2.1. Régimen de promoción por promedio

Este sistema emplea una medida estadística: la media aritmética o promedio. Para obtenerla se suman todas las calificaciones que obtuvo un alumno y se divide ese resultado por el número de unidades didácticas impartidas.

En este sistema se establece cuál es el promedio mínimo a ser alcanzado por el alumnado para ser promovido. La obtención de promedios permite compensar las calificaciones bajas que se puedan haber obtenido con calificaciones más altas logradas en otras instancias. Todas las unidades didácticas son tenida en cuenta.

	Calificación										Nota mínima: 5
	1ª EVALUACIÓN				2ª EVALUACIÓN			3ª EVALUACIÓN			
Alumno/a	U.D. 1	U.D. 2	U.D. 3	U.D. 4	U.D. 5	U.D. 6	U.D. 7	U.D. 8	U.D. 9	U.D. 10	Promedio nota
Nombre	7	5	9	5	5	7	6	4	2	6	56/10 = 5.60

Ahora bien, como ya mencioné a propósito de los requisitos de los instrumentos, para que los promedios obtenidos resulten confiables debería utilizarse una escala cuyos intervalos guarden una relación de igualdad (escalas de intervalos o de razones), cosa que no suele ocurrir en la realidad de las escuelas.

Las calificaciones de bajo puntaje se equilibran con las de puntaje más alto. Para que sea confiable, los intervalos entre pares de grados consecutivos deben ser iguales, en caso contrario no tiene sentido la operatoria aritmética que pretende dar cuenta exacta de los resultados de los aprendizajes. En la práctica, los docentes exigen más rendimiento para pasar de un 6 a un 7 (sobre 10), que del 7 al 8, si es que la aprobación es con un mínimo de 6. Es decir, dado el punto de aprobado 6, la distancia entre dos grados determinados (5 y 6 de la escala) no es igual a la que existe entre otros dos (6 y 7); entonces, el promedio de las calificaciones 5 y 7 no podría ser de 6 puntos ya que la distancia entre 5 y 6 no es compensada por la distancia entre 6 y 7 puntos.

Alicia Camilloni habla de una «zona límite, de extensión variable y definición ambigua», alrededor del promedio, de lo cual resulta que puede haber alumnos que logren la promoción y otros que no la logren, sin que haya una diferencia significativa en sus calificaciones (Camilloni, 2009). La misma autora presenta algunas **desventajas** del sistema de calificación por promedio:

- *«Un alumno que ha hecho un trabajo excelente y uno muy malo obtendrá la misma calificación promedio que otro que ha hecho dos trabajos mediocres. Las calificaciones de uno y otro, por ser idénticas, aunque se refieren a dos situaciones sustancialmente distintas, no son útiles porque no pueden servir de base ni para una tarea de diagnóstico ni de pronóstico.*

- *Por este sistema de promoción adquieren el mismo valor, respecto de la calificación promedio, trabajos de naturaleza heterogénea: orales, escritos, prácticos, teóricos, breves, extensos, menos importantes, etc.*
- *Marca un tope de rendimiento para los alumnos. La calificación promedio se convierte en el objetivo perseguido y en la aspiración del alumno.*
- *Crea en el docente una tendencia a cuantificar todos los comportamientos de los alumnos en clase, estereotipando las categorías de observación.*
- *Se presta a las especulaciones de los alumnos con respecto a la calidad de los trabajos que presentan.*
- *El régimen de promoción por promedio facilita que la ignorancia en un tema o el mal desempeño en una tarea sea compensada por el conocimiento de otro tema o la realización de otra tarea diferente.»* (Camilloni, 2009, p. 156).

A la enumeración anterior, es necesario agregarle una dificultad básica de este régimen. Sucede que los docentes asignan calificaciones referidas al logro de destrezas de muy diferente índole por parte de los alumnos. Al aplicar este sistema, entonces, se promedian cuestiones muy disímiles, y se compensan desempeños deficientes en un contenido, con desempeños muy buenos en otros contenidos que no guardan relación entre sí. Por ejemplo: un alumno puede recibir calificaciones insuficientes en sus resultados de aprendizaje de destrezas en atletismo, y recibir otras calificaciones muy buenas por el nivel de capacidad aeróbica que ha logrado. El régimen de promoción por promedio podría conducirlo a superar la materia, careciendo de destrezas importantes del área en cuestión.

Otra posibilidad es que el alumno se vea en la obligación de superar todas las UDs para poder entrar en promedio. Para ello, el desafío radica en el establecimiento de los estándares mínimos para la superación de cada UD; deben ser comunicados con claridad, procurando que el nivel no resulte inalcanzable ni tampoco muy bajo, dado que ambos extremos pueden desalentar a los estudiantes. Esta alternativa corre el riesgo de acentuar el aprendizaje fragmentario que impide la existencia de instancias de evaluación más flexibles (Camilloni, 2009).

5.2.2. Régimen de promoción por logros mínimos

En este régimen se alcanza la promoción a través del logro de un mínimo preestablecido de unidades didácticas superadas (por ejemplo, solo se promediarán 8 de 10 UDs). Lo que dará como consecuencia elegir las 8 UD con mejor nota conseguida.

La ventaja que tiene este sistema sobre el anterior es que logra superar la especulación que los alumnos realizan con los promedios de todas las UD, y los lleva a sostener el interés a lo largo del curso. Pero no escapa al mismo riesgo que afronta el régimen por promedios: los alumnos pueden convertir el mínimo para aprobar en su objetivo de aprendizaje, sin proponerse metas superiores de rendimiento con el resto.

También debe sostenerse la motivación de aquellos alumnos que fracasen al inicio del curso y sientan que no pueden compensarlo a través de calificaciones promediadas. Hay que demostrarles que, justamente un régimen como este, vuelve no definitivas a las calificaciones iniciales y promueve tareas de recuperación para lograr los estándares fijados.

	Calificación para la promoción de curso										Nota mínima: 5
	1ª EVALUACIÓN				2ª EVALUACIÓN			3ª EVALUACIÓN			
Alumno/a	U.D. 1	U.D. 2	U.D. 3	U.D. 4	U.D. 5	U.D. 6	U.D. 7	U.D. 8	U.D. 9	U.D. 10	Promedio nota
Nombre	7	5	9	5	5	7	6	4	2	6	50/8=6,25

5.2.3. Régimen de promoción por compensación

Se suprimen dos UDs la que tenga el valor más altos y la que tenga el valor más bajo.

	Calificación para la promoción de curso										Nota mínima: 5
	1ª EVALUACIÓN				2ª EVALUACIÓN			3ª EVALUACIÓN			
Alumno/a	U.D. 1	U.D. 2	U.D. 3	U.D. 4	U.D. 5	U.D. 6	U.D. 7	U.D. 8	U.D. 9	U.D. 10	Promedio nota
Nombre	7	5	9	5	5	7	6	4	2	6	39/8=4,87

5.2.4. Régimen de promoción únicamente por examen o control final

En este caso, la promoción se obtiene única y exclusivamente a través de la aprobación de una prueba final de actuación, o de una combinación de diferentes tipos de pruebas finales.

El diseño del instrumento debería permitir la apreciación del aprendizaje logrado por el alumno a lo largo del curso. No puede reducirse a la ejecución de una tarea, ni abarcar una porción fragmentada de los contenidos trabajados, sino que debe apuntar a una muestra significativa del universo de contenido del campo. Tampoco se trataría de una «sumatoria» de contenidos acumulados, sino que se debería procurar su integración.

En este régimen los resultados del examen pueden utilizarse como criterio único de promoción, combinado con otras formas, o supletorio de otras formas de promoción:

- como **criterio único** de promoción, las calificaciones parciales obtenidas en instancias previas no tienen consecuencia alguna en la decisión sobre la promoción del alumno: serían sólo orientadoras o servirían para seleccionar a los alumnos que estarían en condiciones de rendir el examen final exitosamente.
- como **supletorio** de otras formas, el alumno que no obtuvo la promoción a través de otro sistema, tendría la oportunidad de lograrla a través del examen final.
- **combinado** con otras modalidades, daría lugar a ponderaciones y cómputos de las calificaciones obtenidas en las distintas instancias (Camilloni, A. 2009p. 162).

Esta última alternativa resulta particularmente interesante, dado que puede paliar alguna de las desventajas que enfrenta el régimen de examen final puro.

Lo esencial se refiere a la necesidad de decidir la promoción sobre la única base de la actuación del alumno en una situación breve y puntual (con la consecuente pérdida del valor predictivo del examen, la posible intervención de factores no previstos, etc.).

	Calificación para la promoción de curso											Nota mínima: 5
	1ª EVALUACIÓN				2ª EVALUACIÓN			3ª EVALUACIÓN				
Alumno/a	U.D. 1	U.D. 2	U.D. 3	U.D. 4	U.D. 5	U.D. 6	U.D. 7	U.D. 8	U.D. 9	U.D. 10	Control o examen final	Promedio nota
Nombre											100 %	

5.2.5. Régimen de promoción por promedio y el examen final

Combinado con otras instancias de evaluación, el examen final logra aumentar su validez y confiabilidad. Por ejemplo, puede adoptarse un régimen en el cual, para calcular la calificación definitiva, se promedie la calificación obtenida en el examen final con las valoraciones de las UDs. Con ello se lograría, por una parte, adjudicarle valor al trabajo realizado a lo largo del curso y, por otra parte la seguridad que da al docente evaluar de manera integrada el dominio final alcanzado por el alumno sobre la totalidad del programa.

	Calificación para la promoción de curso											Nota mínima: 5
	1ª EVALUACIÓN				2ª EVALUACIÓN			3ª EVALUACIÓN				
Alumno/a	U.D. 1	U.D. 2	U.D. 3	U.D. 4	U.D. 5	U.D. 6	U.D. 7	U.D. 8	U.D. 9	U.D. 10	Control o examen final	Promedio nota
Nombre	5 %	5 %	10 %	10 %	10 %	10 %	10 %	10 %	10 %	10 %	10 %	

5.2.6. Régimen de promoción sin examen final

Este régimen recibe su nombre a partir de su diferenciación respecto del sistema de examen final, pero, en realidad, incluye a diferentes sistemas de evaluaciones parciales que logran la calificación final a través de promedios o de estándares mínimos.

La más común es la serie de evaluaciones parciales con o sin una instancia final integradora. Pero también puede tomar la forma de evaluación continua de las conductas, los procesos y las producciones realizadas por los alumnos en situaciones no puntuales. Las que son volcadas a registros sistemáticos que serán sometidos al análisis e interpretación. De tal manera que no se diferencia la instancia de enseñanza y aprendizaje de la de evaluación.

En ocasiones, incluye una evaluación final integradora con modalidad de examen final (en cuanto a sus efectos sobre el aprendizaje), pero sin el papel decisorio que ocupa el mismo en el otro régimen.

5.2.7. Portafolio

La calificación se realiza sobre las producciones de los alumnos que se recopilan en carpetas o portafolios.

Los trabajos cubren el lapso que dura el curso y muestran la evolución del alumno respecto a lo que pudo resolver u y lo que todavía no logró. Esto supone reconocer al estudiante como partícipe

necesario y no como objeto de la evaluación. Su principal ventaja radica en que los modos de enseñar y aprender están centrados en la tarea productiva y no en la rutina.

En la asignación de calificaciones se puede considerar la forma en que los alumnos participan en las distintas situaciones didácticas que se diseñaron, y valorar si su proceso de aprendizaje ha avanzado; por tanto, lo relevante es el contenido de la participación; por ejemplo, si plantea dudas o inquietudes, si manifiesta que va logrando el aprendizaje o si muestra su actitud favorable en situaciones distintas. Sin embargo, no puede establecerse como **criterio de evaluación** la cantidad de participaciones, porque no se relaciona de manera directa con el logro del aprendizaje esperado.

Por otro lado, en la calificación sólo deberán considerarse las actividades y las tareas realizadas en clase que hayan sido diseñadas para ser evidencias de aprendizaje. Para ello, al momento de comunicar a los alumnos cuál será la tarea o la actividad a realizar, debe indicárseles los **criterios de evaluación** para valorarlo. En el mismo caso se encuentran las pruebas finales que se realicen.

Al respecto, es necesario tener presente que el portafolio es un instrumento de evaluación, pero no debe ser el único que se implemente para valorar los logros de aprendizaje de los alumnos. Asimismo, conviene tener presente que los portafolios son una bitácora del proceso de aprendizaje de los alumnos. Por último, si bien la asistencia es condición necesaria para el aprendizaje, no es un criterio de evaluación.

6. INFORMAR DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN ¿SÓLO UN PURO TRÁMITE?

Tal y como se ha ido planteando a lo largo del libro, la evaluación la entendemos como un medio para **favorecer** el aprendizaje del alumnado y no como un mero instrumento para certificar o acreditar el rendimiento. En ese sentido, parece necesario que el profesorado articule de una forma coherente ese mismo pensamiento con la información de los resultados de la calificación. ¿A quién se informará? ¿Para qué se informará? ¿Cómo se informará al alumnado? ¿Cómo se informará a la familia?

En todo caso, es importante reflexionar colectivamente sobre la influencia de la información de los resultados de la evaluación en el rendimiento posterior del alumnado. Las decisiones sobre la promoción o no promoción de un alumno al curso siguiente (o ciclo) –y el acuerdo sobre criterios para tomar este tipo de decisiones- atañen a todo el equipo docente, incluido el profesorado de educación física (Giné & Parcerisa, 2000).

6.1. ¿Calificación o informe?

Compartir los resultados del proceso de evaluación con el **alumnado** es uno de los requisitos esenciales de la evaluación. Brindarle información adecuada sobre sus logros, su nivel de avance, sus puntos fuertes y débiles, sus perspectivas futuras, le permite ir incorporando estas pautas y aumentar la conciencia acerca de su proceso de aprendizaje, de manera progresiva.

En principio podríamos sostener que, cuanto más **analítica** y **exhaustiva** sea la presentación de datos y resultados obtenidos, más cabalmente podrá cumplir la evaluación su función retroalimentadora. De ahí las críticas que suelen recibir los sistemas de información basados en puntuaciones de niveles de rendimiento o las libretas de calificaciones que sólo contienen una apretada síntesis, que informa pobremente sobre logros y dificultades.

Por el contrario, la información proporcionada debería ser lo más descriptiva posible del momento de aprendizaje en el cual se encuentra el alumnado, hacer conocer logros, posibilidades de avance, recomendaciones.

Algunas instituciones, con la mejor de las intenciones, han buscado evitar la nota a los estudiantes, sustituyéndola por comentarios reflexivos bajo el término «informe». Sin embargo, salvo que las reflexiones sean muy personalizadas y referidas al proceso seguido por los alumnos, éstos los asocian por

su contenido, a una nota que les parece de valor similar. No es raro además que (en estos casos) algunos padres reclamen a la institución volver a las notas porque «no entienden dónde están sus hijos».

6.2. Cada destinatario requiere un tipo de informe

Sin embargo, esto no significa que todos los involucrados en el proceso de evaluación tengan que recibir la misma información y de la misma forma. Es sabido que la «sobre información» encierra sus riesgos: brindar abundante información no significativa puede conducir al receptor a tomar decisiones poco convenientes, basadas en confusiones y malentendidos. Por lo tanto, la regla básica podría formularse de esta manera: se debe brindar toda la información que cada destinatario necesita y es capaz de gestionar. Es decir, debe información de un modo que le resulte clara y comprensible, y le permita actuar en consecuencia.

El docente deberá, entonces, desarrollar la capacidad de resumir los resultados de la evaluación, para que puedan ser utilizados en la elaboración de informes que provean toda la información necesaria a los destinatarios, en vista a la toma de decisiones.

Dejando a un lado los informes oficiales para la Administración, podemos distinguir entre los siguientes tipos de destinatarios: alumnado; profesorado; y familia.

En el caso de la educación física, los **informes** suelen depender en su totalidad de los profesores especialistas, que utilizan un modelo existente ya en el colegio o, si no es el caso, lo diseñan. En los informes que el docente elabore se pueden incluir los datos que sirven de base para posteriores decisiones de distintos responsables, las razones que fundamentan juicios o decisiones ya tomadas, y/o la información que contribuya a determinar la causa de resultados de aprendizaje no planeados o de dificultades en el proceso (Galera, 1995).

Tenbrink enumera los siguientes pasos para orientar la tarea de elaborar los **informes** de resultados de la evaluación:

1. Determinar el **objetivo** del informe (qué, quién, para qué y para quién).
2. Enunciar las **decisiones** más importantes que se han tomado (dar a conocer decisiones tomadas, período en que se dieron, decisión final).
3. Enunciar los **juicios** que influyeron en esas decisiones (ubicar al alumno, juicios cruciales tomados para diferentes medidas).
4. Resumir la **información** empleada para formular cada juicio (utilizar hojas de para resumir en función de las decisiones tomadas (T. Tenbrink, 1981).

Asimismo, otro requisito importante de la información que se brinda es la oportunidad. De acuerdo con las posibilidades del docente, en cuanto a la información de la que dispone y a la dedicación que pueda destinar a esta tarea, los informes deberán tener la periodicidad suficiente como para dar lugar a decisiones tomadas a tiempo.

6.3. Información al alumnado y a la familia

6.3.1. ¿Cómo comunicar a los alumnos las calificaciones?

La transmisión de información al alumnado ayudará o dificultará el aprendizaje posterior. Por eso, debe realizarse en un clima de confianza y respeto en el que el docente y el alumno se sientan con libertad para expresarse. Al tratarse de comunicación, es fundamental que el docente establezca un diálogo con el propósito de dar a conocer su juicio de valor sobre los logros de aprendizaje e indagar las causas de estos logros a partir de escuchar al alumno. Se le sugiere al docente que durante este diálogo:

- Confíe absolutamente en las capacidades del alumno y tenga en cuenta todas sus respuestas con respeto y seriedad, dándoles la importancia que se merecen.
- Considere recibir del alumno nuevas respuestas y preguntas por su parte.

Durante la comunicación de los logros de aprendizaje, es necesario proporcionar la información que contiene los juicios de valor sobre el aprendizaje, la explicación de la brecha existente entre el aprendizaje esperado y el logrado, y las orientaciones que les permitirán mejorar sus aprendizajes, pero también indagar sobre las causas de dichos resultados. Se ayuda al alumno a autoevaluarse con el fin de contar con la información necesaria para formular, de manera conjunta, acuerdos sobre cómo mejorar los aprendizajes. Para que dicha comunicación cumpla con el propósito del enfoque formativo, se sugiere:

- Apoyar al alumno para que realice una **autoevaluación** sobre su proceso de aprendizaje identifique qué le ha dado mejores resultados, y qué y cómo mejorar. En otras palabras, se le ayudará a autorregular su proceso de aprendizaje al apoyarlo a identificar cómo aprende y en qué debe trabajar. En este momento, es deseable brindar orientaciones tanto al alumno que no obtuvo los logros esperados como a quien sí los alcanzó con el objetivo de proseguir en sus aprendizajes.
- Establecer acuerdos sobre acciones que **mejoren** el aprendizaje, los que despertarán el interés y compromiso del alumno y le permitirán comprender que la evaluación puede apoyar su aprendizaje, el cual no concluye al ser evaluado, porque siempre tendrá la oportunidad de continuar aprendiendo y de hacerlo cada vez mejor.

A lo largo de la comunicación, se recomienda que el docente tenga presente que en esos momentos el lenguaje verbal e incluso el corporal incidirán en el desarrollo de la conversación, por lo que deberá estar atento a las reacciones que observe en el alumno. Además, se sugiere que el docente sea consciente del impacto que la comunicación puede producir en el alumno, ya que al informarle cuáles fueron sus logros y escuchar la explicación de ellos, se incide de manera negativa o positiva en:

- Su **proceso de aprendizaje**; si el alumno tiene la oportunidad de valorar sus estrategias y expresar sus inquietudes y dudas, podrá tomar decisiones para mejorar o intentar nuevas estrategias, además de que aprenderá a autorregular su proceso de aprendizaje. Si, por el contrario, no se le escucha, es posible que continúe intentando lo que le ha dado resultados negativos, porque no conoce otra manera de proceder.
- Su **autoestima**; ya que ésta incide directamente en la seguridad que tenga el alumno de ser o no un aprendiz capaz. En este sentido, si éste llega a concebirse como alguien que no puede aprender, no intentará mejorar. Por ello, es importante que al iniciar la conversación se aborden los logros, y así sabrá que pueda conocer y superar lo que le haya obstaculizado su aprendizaje.
- La **motivación** por aprender; ya que esto impulsa al alumno a enfrentar nuevos aprendizajes y a superar todo lo que le pueda obstaculizar su proceso. Si la motivación se daña, es poco probable que se esfuerce o interese en la escuela.

Si los acuerdos representan retos alcanzables, y el alumnado cuenta con las herramientas y el apoyo del docente para conseguirlos, podrá mejorar su aprendizaje. Si por el contrario su autoestima y motivación están disminuidas, no habrá cambios en su aprendizaje. «*La manera en que el profesor o profesora informa al alumno o alumna de sus resultados, y de la evolución de su proceso de aprendizaje, influye mucho en la autoimagen que va construyendo este alumno o alumna y en las expectativas que se va configurando, y estas expectativas son un condicionante muy relevante de sus posibilidades futuras. La confianza en las propias posibilidades para realizar una tarea, ayuda de manera importante a que la tarea pueda ser realizada adecuadamente*» (Giné & Parcerisa, 2000). Una comunicación exitosa de los logros de aprendizaje de los alumnos, redundará en la mejora de sus aprendizajes, pero también en su autoestima.

6.3.2. La comunicación de las calificaciones a las madres y los padres de familia

Existen muchas preguntas alrededor de la comunicación de la calificación a las madres, los padres de familia o tutores. Sin embargo, las de mayor relevancia para el aprendizaje de los alumnos son: ¿qué información debe proporcionarse a las madres, los padres o tutores?, ¿qué información puede brindar

el docente para que las madres, los padres o tutores comprendan los logros de aprendizaje del alumno?, y ¿cómo las madres pueden contribuir a mejorar el aprendizaje de sus hijos?

Los padres deberían recibir información sobre:

- la actitud del alumno hacia la escuela y su propio proceso de aprendizaje;
- los progresos que el alumno va realizando y las dificultades que encuentra en el proceso de aprendizaje;
- los intereses que el alumno manifiesta y las aptitudes y capacidades que destacan en su evolución integral;
- los aspectos del desarrollo personal del alumno que requieren una atención particular.

Para que toda esta información sea de calidad, no se puede trasladar indiscriminadamente. Habrá que decidir cómo se recoge la información que hay que transmitir a los padres, cómo se elabora, quién ha de realizarla y cómo se han de comunicar los resultados. Parece indispensable recurrir a un código compartido.

Establecer la comunicación en un ambiente de confianza y respeto, así como escuchar lo que las madres y los padres expresan acerca del proceso de aprendizaje de sus hijos, permitirá al docente identificar o comprender lo que interfiere en el aprendizaje y tomar decisiones para precisar las situaciones que desde el ámbito familiar han impulsado el buen desempeño del alumno, o bien superarlas, pero solicitando que permanezcan dado que resultan beneficiosas.

6.4. Documentos administrativos de registro de la evaluación en educación física

¿Qué sistemas de registro de la evaluación y de la calificación deberían emplear los docentes? La complejidad de los aspectos que han de tenerse en cuenta en el proceso de evaluación precisa establecer **documentos** que garanticen la máxima rentabilidad para profesorado y alumnado del esfuerzo realizado en la valoración y control. La sincronizada organización de estos documentos debe estar incardinada en el proyecto curricular de la educación física del Centro y responderá a los objetivos de la materia.

Varios son los tipos de documentos que habitualmente están relacionados con el proceso evaluador. Las calificaciones escolares se presentan en un documento que, según el país y la institución, recibe entre otros muchos los siguientes nombres: boleta o boletín de calificaciones, boletín de notas, informes, certificado de notas, certificado de registro de calificaciones, historia académica, historial académico, expediente académico, expediente escolar, acta de calificaciones o certificación académica, entre muchas otras denominaciones.

Conviene hacer hincapié en que la eficacia de la evaluación se anulará si convertimos estos documentos de evaluación en documentos meramente administrativos. Lo importante es confeccionar, según nuestras posibilidades, documentos de evaluación cuya cumplimentación exija perfeccionamiento en la actuación de todas las personas relacionadas con el alumnado, y que sean medios eficaces para mejor conocer y ayudar a cada estudiante.

A su vez, se debe tener presente las posibilidades materiales y temporales de que dispone el profesor. La mayor o menor idoneidad de los sistemas de registro de la evaluación y de la calificación depende, en último término, de los hábitos de trabajo del docente. A menudo, vemos como, por falta de pragmatismo, se elaboran fichas de evaluación extensas y complejas pero que en la realidad resultan imposible cumplimentarlas. Los documentos, soporte de la evaluación, al igual que los del currículum, deben ser confeccionados y diseñados pensando en la disponibilidad y realidad de cada profesor. No se trata pues, de considerar la acumulación de muchos datos, sino que sea posible obtenerlos periódicamente y que sean de utilidad para el progreso y mejora de la enseñanza.

Pueden ser válidas las fichas de datos personales de evaluación en papel siempre que contengan todos los estándares del curso distribuidos por trimestres y unidades formativas. Pero también es fácil disponer ahora de aplicaciones de gestión informatizadas para dispositivos móviles como iDoceo (iPad) o Cuaderno del Profesor (Android) de los que hacemos mención al final de este capítulo.

A continuación, mencionamos las características de cada uno de estos documentos.

6.4.1. Boletín de calificaciones

Carácter temporal: todo el proceso formal educativo o por etapas.

Responsabilidad: elaborado y diseñado por el profesor responsable.

Objeto: es el documento oficial que legitima la acreditación y certificación parcial o total de cada grado de la educación. Tiene tres funciones fundamentales:

1) Es el instrumento de registro donde se consignan los niveles de desempeño y los referentes numéricos que representan los logros de aprendizaje de los alumnos, así como los apoyos que requiere el alumno para mejorar su proceso de aprendizaje.
2) Es el instrumento de comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos, en tanto en ella se hace pública esta información y se la da a conocer a los alumnos, los padres de familia o tutores, así como a las autoridades educativas.
3) Conforma, grado a grado, el historial del alumno a lo largo de su tránsito por el proceso formal educativo.

Formato:

a) Encabezamiento: Datos personales (nombre, apellidos, fecha de nacimiento, sexo, etc.).

b) Registro de parámetros, variables, rasgos, etc.

Cada alumno posee su boletin personal donde se van anotando los resultados obtenidos; en algún caso es él mismo quien realiza esta operación, en otros es el profesor el responsable de esta acción. Ambos son conocedores de los resultados y por tanto se implican de forma directa en el progreso de alumno y de acción docente.

Como una alternativa a la clásica cartilla o boletín de calificaciones, o bien, como un medio de información complementario, los docentes pueden recurrir a diversas modalidades de soportes de información sobre resultados de aprendizaje de los alumnos:

- escritas u orales (entrevistas con alumnos o padres),
- más formales o más informales (desde un boletín hasta una carta),
- que incluyan una valoración más o menos amplia de los objetivos.

6.4.2. Expediente personal acumulativo

Carácter temporal: todo el proceso formal educativo o por etapas.

Responsabilidad: jefe del Departamento o Seminario (si bien los registros los hace el profesor responsable).

Objeto: recoger los principales datos y los resultados del aprendizaje para medir el progreso y evolución del alumno durante un período largo.

Formato:

a) Encabezamiento: Datos personales (nombre, apellidos, fecha de nacimiento, sexo, etc.).

b) Registro de parámetros, variables, rasgos, etc.

La mayoría de estos datos deben ser controlados a lo largo de varios años. Otros son permanentes para todo el período educativo. Estos parámetros pueden tener un valor significativo en algunas edades y perder importancia en otras (véase datos antropométricos).

6.4.3. Fichas individuales de evaluación

Carácter temporal: Suelen utilizarse para evaluar unidades didácticas o en secuencias didácticas durante el proceso educativo.

Responsabilidad: El profesor del curso.

Objeto: Valorar el rendimiento del alumno en torno a un núcleo de aprendizaje. Concernientes a los diferentes contenidos sobre los que se estructura el curso y teniendo en cuenta la duración y momento de la evaluación. Estas fichas pueden recoger:

- Todos los componentes de la evaluación.
- Sólo los aspectos motrices.
- Sólo los conocimientos.
- Sólo las actitudes.

Formato:

a) *Encabezamiento:* Datos referentes a nombre, apellidos, curso, calificación.

b) Elementos a evaluar: Según el tipo de instrumento utilizado (listas de control, escalas, pruebas de ejecución, etc.). Se construirán los diferentes parámetros y las posibles anotaciones a realizar.

6.4.4. Ficha de autoevaluación

Se diferencia de la anterior en el hecho de que debe ser cumplimentada por el propio alumno. En algunos casos es posible que vaya acompañada de una valoración complementaria del profesor. Es de gran utilidad para habituar al alumno a autocontrolarse y regular su propia actividad física. El momento más adecuado es la enseñanza secundaria.

A continuación, adjuntamos tres modelos de informes para Educación infantil (3 a 6 años); Educación Primaria y Educación Secundaria extraídos de Galera (1995).

INFORME DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PERSONA ALUMNA:

CENTRO:

ÁMBITO MOTOR (PROCEDIMIENTOS)

ESTRUCTURAS

1. Lateralidad: Mano dominante: Pierna dominante:
2. Actitud corporal: ☐ Rígida ☐ Normal ☐ Fláccida
3. Equilibrio (mantener o cambiar de posición controlando el cuerpo)
4. Apreciación del ritmo (moverse siguiendo ritmos)

	Problemas	Normal	Bien	No evaluado
3. Equilibrio (mantener o cambiar de posición controlando el cuerpo)				
4. Apreciación del ritmo (moverse siguiendo ritmos)				

COORDINACIONES

	Problemas	Normal	Bien	No evaluado
5. ¿Cómo camina?				
6. ¿Cómo corre?				
7. ¿Cómo salta?				

CONDUCTAS

16. Tipos de actividades en que suele participar

	Las evita	Normal	Le gustan	No evaluado
a) De ejercitación física				
b) De expresión (representar ante otras personas)				
c) De enfrentamiento directo (juegos deportivos, luchas, ...)				
d) De cooperación (hacer alguna cosa en común, danza colectiva)				

17. Cómo participa en el juego

	Sí	No	A veces	No evaluado
a) Suele evitar el juego				
b) Juega en solitario				
c) Juega indiscriminadamente con niños y niñas				

ÁMBITO COGNITIVO HECHOS Y CONCEPTOS

	Problemas	Normal	Bien	No evaluado
22. Sabe localizar las diferentes partes de su cuerpo				
23. Comprende las nociones espaciales básicas (derecha-izquierda, arriba-abajo, delante-detrás, ...)				
24. Es creativo/va (sabe inventarse ejercicios, cuentos, ...)				

ÁMBITO AFECTIVO

ACTITUDES

28. Ante los/las compañeros/as se relaciona con:

☐ Todos ☐ Un grupo ☐ Alguien ☐ Nadie ☐ Ejerce de líder

29. Ante el/la profesor/a:

☐ Busca aprobación ☐ Acepta ☐ Neutro ☐ Rechaza

30. Ante las actividades de clase participa:

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Normal ☐ Poco ☐ Nada

VALORES

	Sí	No	A veces	No evaluado
31. Ante el juego competitivo: a) Acepta los resultados (éxito, derrota)				

32. Ante la naturaleza:

a) Le gustan las actividades en contacto con ella				
b) Se mueve en ella con confianza				
c) La respeta (no la ensucia, no la destruye, ...)				

36. Comentarios globales

Fecha:.....

Profesor/a:.....

INFORME DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PERSONA ALUMNA:

CENTRO:

ÁMBITO MOTOR (PROCEDIMIENTOS)

ESTRUCTURAS

1. Lateralidad: Mano dominante: Pierna dominante:
2. Actitud corporal: ☐ Rígida ☐ Normal ☐ Fláccida

	Problemas	Normal	Bien	No evaluado
3. Equilibrio (mantener o cambiar de posición controlando el cuerpo)				
4. Apreciación del ritmo (moverse siguiendo ritmos)				

COORDINACIONES

8. Desplazamientos (correr, caminar, hacer cuadrupedias, ...)				
9. Dominio corporal (girar, saltar, hacer acrobacias básicas, ...)				
10. Manejo de móviles (pelotas, cuerdas, aros, ...)				

CAPACIDADES

11. Resistencia (aguantar cierto tiempo haciendo un esfuerzo medio)				
12. Agilidad (moverse rápida y eficazmente en cambios de posición)				
13. Flexibilidad (amplitud de movimiento de las articulaciones)				
14. Velocidad (moverse rápidamente en carreras cortas)				

CONDUCTAS

	Las evita	Normal	Le gustan	No eval.
18. Situaciones de expresión (representar ante otras personas)				
19. Situaciones de de cooperación (trabajar con otras personas para hacer un ejercicio en común, representar una historia, etc.)				
20. Situaciones de enfrentamiento directo (juegos o deportes de equipo, de lucha, etc.)				
21. Situaciones de riesgo (que él/ella considera peligrosas)				

ÁMBITO COGNITIVO HECHOS Y CONCEPTOS

	Problemas	Normal	Bien	No eval.
24. Es creativo/a (sabe inventarse ejercicios, formas de trabajo, ...)				
25. Entiende las necesidades de las reglas de juego (en un juego, en el deporte, en una actividad en común, ...)				

ÁMBITO AFECTIVO

ACTITUDES

28. Ante los/las compañeros/as se relaciona con:

☐ Todos ☐ Un grupo ☐ Alguien ☐ Nadie ☐ Ejerce de líder

29. Ante el/la profesor/a:

☐ Busca aprobación ☐ Acepta ☐ Neutro ☐ Rechaza

30. Ante las actividades de clase participa:

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Normal ☐ Poco ☐ Nada

VALORES

	Sí	No	A veces	No evaluado
31. Ante el juego competitivo: a) Acepta los resultados (éxito, derrota)				
32. Ante la naturaleza:				
a) Le gustan las actividades en contacto con ella				
b) Se mueve en ella con confianza				
c) La respeta (no la ensucia, no la destruye, ...)				

HÁBITOS

34. Suele traer la ropa para hacer ejercicio físico				
35. Suele ducharse después de hacer ejercicio físico				

25. Comentarios globales:

Fecha:.....

Profesor/a:.....

INFORME DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PERSONA ALUMNA:

CENTRO:

ÁMBITO MOTOR (PROCEDIMIENTOS)

COORDINACIONES

	Problemas	Normal	Bien	No eval.
8. Desplazamientos (correr, caminar, hacer cuadrupedias, ...)				
9. Dominio corporal (girar, saltar, hacer acrobacias básicas, ...)				
10. Manejo de móviles (pelotas, cuerdas, aros, ...)				

CAPACIDADES

11. Resistencia (aguantar cierto tiempo haciendo un esfuerzo medio)				
12. Agilidad (moverse rápida y eficazmente en cambios de posición)				
13. Flexibilidad (amplitud de movimiento de las articulaciones)				
14. Velocidad (moverse rápidamente en carreras cortas)				
15. Fuerza (manejar objetos pesados con facilidad)				

CONDUCTAS

	Las evita	Normal	Le gustan	No eval.
18. Situaciones de expresión (representar ante otras personas)				
19. Situaciones de cooperación (trabajar con otras personas para hacer un ejercicio común, representar una historia, etc.)				
20. Situaciones de enfrentamiento directo (juegos o deportes de equipo, de lucha, etc.)				
21. Situaciones de riesgo (que él/ella considera peligrosas)				

ÁMBITO COGNITIVO HECHOS Y CONCEPTOS

	Problemas	Normal	Bien	No eval.
24. Es creativo/a (sabe inventarse ejercicios, formas de trabajo, ...)				
25. Entiende la necesidad de las reglas de juego (en un juego, en el deporte, en una actividad en común, ...)				
26. Sabe identificar las cualidades físicas básicas				
27. Entiende los principales efectos de la actividad física				

ÁMBITO AFECTIVO

ACTITUDES

28. Ante los/las compañeros/as se relaciona con:

☐ Todos ☐ Un grupo ☐ Alguien ☐ Nadie ☐ Ejerce de líder

29. Ante el/la profesor/a:

☐ Busca aprobación ☐ Acepta ☐ Neutro ☐ Rechaza

30. Ante las actividades de clase participa:

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Normal ☐ Poco ☐ Nada

VALORES

	Sí	No	A veces	No evaluado
31. Ante el juego competitivo: a) Acepta los resultados (éxito, derrota)				
32. Ante la naturaleza: a) Le gustan las actividades en contacto con ella				
b) Se mueve en ella con confianza				
c) La respeta (no la ensucia, no la destruye, ...)				
33. Ante la actividad física habitual: la valora				

HÁBITOS

34. Suele traer la ropa para hacer ejercicio físico				
35. Suele ducharse después de hacer ejercicio físico				

36. Comentarios globales

37. Faltas no justificadas: ☐

Fecha:.....

Profesor/a:.....

Resumen

- La función calificadora de la evaluación también es **importante**. No se puede obviar y sus resultados dependen de la calidad de la evaluación formativa realizada.
- Calificar es una acción **posterior** al análisis e interpretación de la información conseguida, así como a la emisión de juicios de valor. Pero precede a la toma de decisiones.
- La calificación **no reemplaza** a la **evaluación**, sino que traduce sus resultados.
- La calificación puede y debe cumplir con una función **formativa**, para ello requiere plantearse el «para qué», y el «cómo».
- La dificultar reside en **transformar** un proceso complejo, como el de enseñanza aprendizaje, en algo tan simplificado o sintético como puede ser una nota o un informe.
- Su misión es **comprobar** los resultados, **ponderar**, **puntuar** y **transmitir información** a las diversas entidades o personas afectadas en el proceso educativo.
- Los sistemas de **calificación** empleados en la evaluación de los **aprendizajes** y los regímenes de **promoción** de los alumnos, constituyen un componente esencial de los sistemas de evaluación administrativa que se emplean en la educación formal.
- Las consideraciones utilizadas para efectuar las calificaciones del alumnado deben obedecer a **criterios sólidos** que se correspondan con el **modelo** de educación física que queremos implantar.
- La educación física debe poner especial empeño en que la calificación no caiga en una pura valoración de aspectos corporales o de aptitud física, o que se devalúe por la falta de credibilidad e importancia.
- Cada **destinatario** requiere un tipo de información claro y comprensible, con un código compartido, que le ayude a comprender las razones de lo sucedido en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Situación para la práctica

Intenta dar una opinión a este comentario que podrás encontrar en Internet. Haz una reflexión crítica como docente.

¿Debería dejar de contar la nota de educación física?

http://blogs.20minutos.es/madrereciente/2016/01/26/deberia-dejar-de-contar-la-nota-de-educacion-fisica/

Cuando la educación física es mala educación psíquica

Es evidente que los niños necesitan la actividad física para el desarrollo de su arquitectura corporal; aún no nos hemos librado de esta carga evolutiva. Pero también es evidente que, en general, los niños la practican sin necesidad de imponérselo: corren, saltan y sudan sin que nadie se lo pida ni haya ninguna necesidad. Que la actividad física tenga que reglarse en una asignatura es opinable; que esta asignatura sea calificable es innecesario.

Excepto cuando las notas de un niño que en el futuro se dedicará a una actividad intelectual quedan lastradas por la distancia a la que es capaz de lanzar un balón de cinco kilos, o por cuántas abdominales es capaz de hacer en un minuto. En este caso no es innecesario, sino perjudicial. Es más, apostaría a que, incluso para aquellos niños que vayan a dedicarse profesionalmente al deporte, las notas de educación física de su infancia les van a servir más bien de poco.

Bueno, no comparto que los niños no necesiten de actividad física, hay muchos muy sedentarios. Ayer me contaban en mi muro de Facebook, y lo comparto, que sobre todo niñas, más aún a partir de los nueve o diez años. Los preocupantes índices de obesidad infantil del primer mundo son

una buena prueba. La culpa no es solo de los cambios en los hábitos de alimentación. Incluso para aquellos más inclinados a correr y saltar, por desgracia vivir en pisos y grandes ciudades no ayuda a que lo hagan.

Yo creo que sí vienen bien esas horas en el colegio dedicadas a la educación física. Vienen bien a todos. Son muchas horas en el colegio y el recreo apenas es un ratito. Y tampoco comparto con Javi Yanes respecto a los profesores que imparten esa asignatura que «parece ser un ámbito educativo en el que, al menos en algunos profesores, la pedagogía moderna no ha calado». No más que en otras. Cabestros enseñando los hay también en Matemáticas e Historia. Y por supuesto cada vez más maestros maravillosos en Educación Física y en todas las demás materias, intentando hacer las cosas diferentes, mejores, en un sistema que les zancadillea.

Otra cuestión diferente es si el sistema por el que evaluamos a nuestros hijos es el correcto y si la manera de obtener la nota media que establece qué carreras son accesibles o están vedadas para ellos es el idóneo. No, no lo es. El sistema está repleto de incongruencias y medidas mejorables. Podría tener razón y que la nota de esa asignatura no debiera contar, o que la evaluación se apoyará en la evaluación de cada niño como apuntaba ayer otra persona en mi muro. Claro que eso último podría ser aplicable perfectamente a todas las asignaturas. También podrían hacerse diferentes medias que tuvieran en cuenta una u otras materias en función de la carrera solicitada. El empeño en evaluar a nuestros niños es excesivo, con boletines de notas desde primero de Primaria, con niños de apenas seis años.

¿Qué opinas al respecto?

TICs

Interesante video sobre calificación

https://www.youtube.com/watch?v=P9MjP5nFrpE

Excel Control de Calificaciones

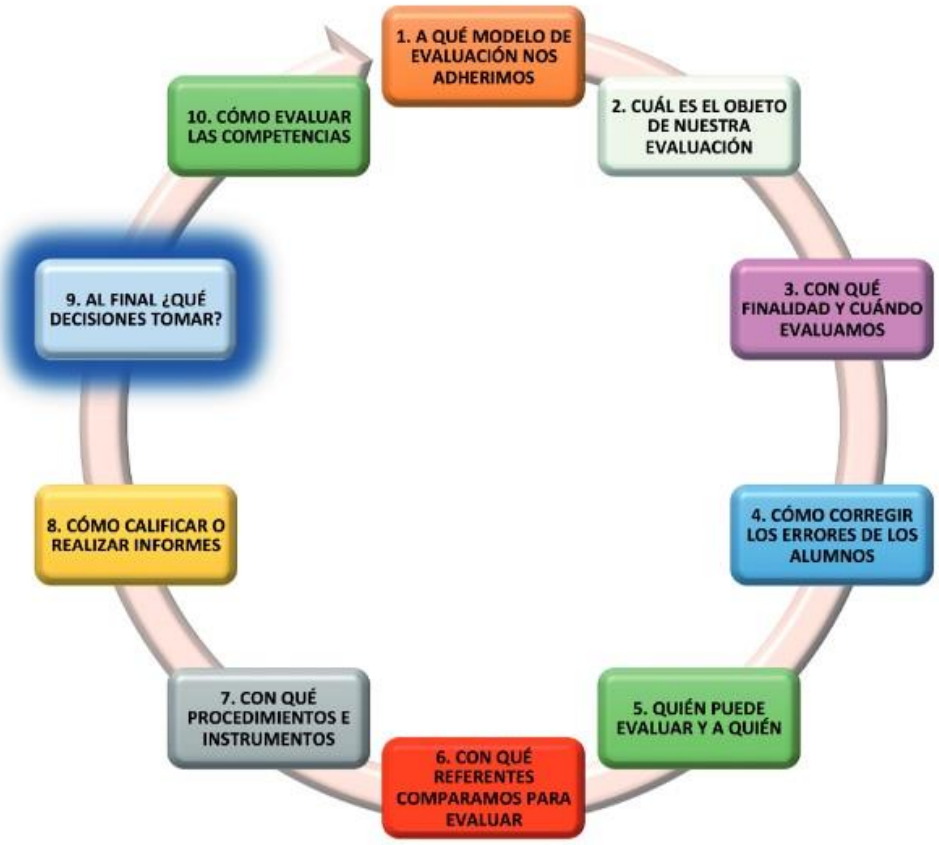
Con «Excel Control de Calificaciones» puedes llevar el control de calificaciones de grupos de estudio registrando las puntuaciones y faltas por alumno por materia.

iDoceo

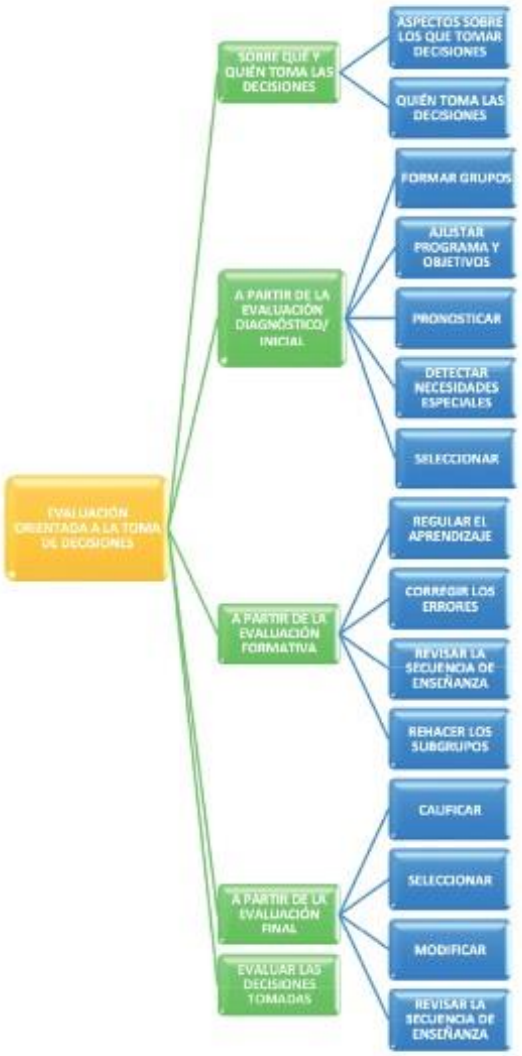
Cuaderno de notas para iPad. Permite insertar y editar cualquier información referente a clases, materias y alumnos, visualizándolo por periodos escolares (trimestres, cuatrimestres, semestres...).

PASO 9. ¿QUÉ DECISIONES VAMOS A TOMAR AL FINALIZAR CADA MOMENTO DE LA EVALUACIÓN?
TOMA DE DECISIONES ANTES, DURANTE Y DESPUÉS

«Y cuando acabes de hablar, por favor, cállate.»
Lewis Carroll. Alicia en el país de las maravillas



Esquema del capítulo



Introducción

Apreciado lector, hemos avanzado mucho en este «paso a paso» de la evaluación de la educación física. De hecho, ya queda poco para acabarlo. Ya has comprobado que tú, como docente, decides muchas cosas, ¡Si estás ejerciendo desde hace tiempo ya lo sabes de sobra! La exigencia de decidir y actuar adecuadamente está presente en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tú decides qué enseñar, cómo y cuándo hacerlo, inclusive con qué recursos. Decides también cómo encauzar las situaciones y elementos no previstos para lograr las metas propuestas. En realidad, como profesor, estás constantemente obligado a tomar decisiones.

En el caso de la evaluación, la toma de **decisione**s adquiere una importancia sustancial y se constituye en el **broche final** del proceso. Si bien ya te lo he comentado a lo largo de este libro en varias oportunidades, merece la pena volver a precisar que todo proceso de evaluación se caracteriza por generar información retro-alimentadora que servirá de base a la toma de decisiones. Esto significa, que una de las fases o componentes esenciales de la evaluación, tal y como la entendemos hoy día, es la toma de **decisiones** que se deriva del análisis de la información recogida.

Cuando se habla de decidir, se está aludiendo a las acciones que desarrollará el docente (u otro evaluador, incluyendo al alumnado) en función de las nuevas informaciones obtenidas. Reconocer esto nos permitirá estar alerta, crear más alternativas y resolver las contradicciones con mayor eficiencia.

El profesorado evalúa para comprender e intervenir en la realidad orientando las acciones futuras, regulando la tarea en curso o certificando logros. Pues bien, esta intervención tiene lugar en el momento final de cada momento de la evaluación, en el tiempo de las decisiones, después que se ha analizado e interpretado la información recogida mediante las fases previas del proceso evaluativo.

En la mayoría de las circunstancias, es el docente, de forma unipersonal, quién debe decidir y actuar, confiando en que será capaz de encontrar maneras pertinentes para intervenir en la realidad. Pero, debemos tener en cuenta que, en algunas ocasiones, las decisiones no las toma únicamente el profesor, sino que se toman en forma grupal, por ejemplo, cuando interviene todo el plantel docente. En ese caso, las diferentes miradas y opiniones enriquecerán las posibilidades y opciones, pero también es probable que se genere mayor discrepancia respecto a la mejor opción disponible.

Tomar decisiones es un hecho complejo, muchas veces rodeado de conflictos y con cuotas importantes de incertidumbre. Tal es así, que repasando la literatura sobre evaluación apenas encontramos autores que hayan tenido osadía de escribir en profundidad sobre las decisiones a tomar en el proceso evaluador. Pero, precisamente la toma de decisiones es lo que justifica la evaluación en su conjunto, porque si no es así, ¿para qué sirve?

A continuación, te propongo estudiar la problemática de la toma de decisiones individual, aunque también se tratará la grupal, en el contexto educativo.

Habilidad docente a conseguir en este capítulo

Adoptar las decisiones más adecuadas a cada momento y finalidad de la evaluación para favorecer y ajustar el proceso de enseñanza aprendizaje a las necesidades del alumnado y a sus necesidades personales.

Objetivos

Al finalizar este capítulo el lector estará en condiciones de:

1. Comprender que en cualquier proceso de evaluación debe finalizar en la *toma de decisiones* para que sea eficaz.
2. Aplicar las decisiones más adecuadas a tomar a partir de la *evaluación inicial*.
3. Aplicar las decisiones más adecuadas a tomar a partir de la *evaluación formativa*.
4. Aplicar las decisiones más adecuadas a tomar a partir de la *evaluación final*.
5. *Evaluar* las decisiones adoptadas en cada momento de la evaluación.

Preguntas frecuentes

- ¿Qué decisiones podemos tomar a lo largo del proceso evaluador?
- ¿Quién puede y debe tomar decisiones en la evaluación? ¿Cómo toma las decisiones el profesorado?
- ¿Sobre qué aspectos podemos tomar decisiones? ¿Alumnado, profesor, proceso?
- ¿Qué decisiones tomar para mejorar la atención a la diversidad?
- ¿Qué decisiones pertenecen al equipo docente?
- ¿Qué decisiones pertenecen al alumnado y sus familias?

Veamos un caso

Leamos este texto tomado de Internet. ¿Podríamos vincular dicho comentario con la problemática de tomar decisiones?

Evaluar (transcripción de un texto encontrado en Internet escrito por un docente)

Se han escrito multitud de libros sobre la evaluación en Educación Física, unos más teóricos y otros más prácticos. Unos autores, Blázquez entre ellos, llenan páginas exponiendo planteamientos teóricos sobre la actividad motriz de los niños y sobre las labores pedagógicas de los maestros. Raramente encuentras alguna referencia clara, en la que por ejemplo, nos digan: «una niña de 7 años debe ser capaz de saltar con los pies juntos la altura de un banco sueco frontal y lateralmente». Hay un libro, de Bissonnette, que se acerca bastante a esto. Aparecen diferentes tareas a realizar, según la edad, con su evaluación correspondiente, incluso, diferenciando niños y niñas. Pero claro, no se trata simplemente de ir haciendo tests, sino de llevar a cabo una programación (que ha de ser atractiva, formativa, lúdica, flexible...) que incluya unas tareas de evaluación concretas y ajustadas a la realidad. De esta manera al acabar el trimestre todo el mundo (yo incluido) tendría claro qué y cómo evaluar.

Pero las cosas no funcionan así. La mayoría de nosotros utilizamos programaciones hechas con trozos de publicaciones estilo «5 Unidades Didácticas de Educación Física para tercer ciclo», o extractos de libros tipo «1001 juegos predeportivos para Educación Física», o simplemente hechas por nosotros mismos, utilizando desde apuntes de la carrera hasta cosas de aquel cursillo que hice de... ¿rugby-imagen? Evaluar esta amalgama de contenidos no es fácil. No tienes, como en el libro de lengua o mates, unas actividades de evaluación de referencia, ni tan siquiera unos objetivos claramente definidos hacia los que mirar. Todo el mundo sabe que al acabar 2º de Primaria el alumno debe dominar la resta llevando, pero ¿debe ser capaz de golpear una pelota con un bate de béisbol?, o yendo más allá, ¿debe ser capaz de golpear una pelota lanzada por el maestro a 3 metros de distancia y en forma de parábola y sin excesiva velocidad, con un bate de béisbol de goma-espuma dura, sujeto con ambas manos y describiendo un giro del cuerpo de manera que la pelota llegue al menos a 10 metros de distancia? Primero, no está claro que se deba llegar a ese nivel y segundo ¿cómo se supone que controlas todas esas variables? Roza el absurdo.

La segunda parte de este problema aparece cuándo te dicen que cada chaval es diferente, que claro, como éste o aquel están todo el día en la calle pues es más hábil, que como el niño está obeso no puede saltar y no merece un suspenso, etc. Sin embargo nadie objeta si el suspenso es por no saber restar llevando... Dice una máxima constructivista que hay que exigir acorde a las posibilidades de cada uno pero estaba pensando que con sólo dos horas a la semana tampoco te da mucho tiempo a conocer las posibilidades de nadie. Una forma para llevar un control mas exhaustivo y continuo podría ser que, al igual que el tutor podríamos poner deberes para casa: practicar el lanzamiento y recepción de una pelota tipo tenis con una mano, lanzada al aire por uno mismo, de manera que no caiga al suelo al menos en 8 de 10 lanzamientos. Supongo que se pasarían media hora intentando descifrar la tarea y finalmente cinco minutos de entrenamiento. Lo mejor sería a la hora de corregir los deberes: Pedro ¿has practicado? ¡Si maestro, se lo juro por Snoopy! O sea, que un alumno va a ser evaluado, ¿quién lo evaluará? el evaluador que lo evalúe, buen evaluador será, ¡chin pun!

Desarrollo de contenidos

1. TOMA DE DECISIONES

Stufflebeam es uno de los autores propulsores principales de este modelo: «*evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de* ***decisión***». Según él, la tarea del evaluador es ayudar a tomar **decisiones** racionales y abiertas proporcionando información y provocando la reflexión a quién decide sobre las opciones posibles. En correspondencia con cada uno de estos tipos de decisión Stuffelbeam propone un tipo particular de evaluación dentro de un modelo C.I.P.P.[33] (Stufflebeam, 1971).

Una **decisión** se define como «Determinación, resolución que se toma o se da en una cosa dudosa». Lo que supone: disponer de alternativas para poder elegir la más adecuada de acuerdo con algún criterio. Tal elección viene, casi siempre, acompañada de determinadas circunstancias de conflicto, incertidumbre y, en definitiva, de riesgo; lo que ha de hacer reflexionar al que la toma sobre la trascendencia que puedan tener sus consecuencias.

En términos de educación, la toma de decisiones es un componente inherente al proceso de evaluación a través del cual se valoran y determinan alternativas de cambio, ajuste, modificación o continuidad de un proceso o programa educativo.

A esto hay que añadir que podemos no conocer todas las alternativas; que éstas no estén en todo momento a nuestro alcance; o que, en fin, no siempre exista un único criterio.

Las principales características que debe tener cualquier decisión son:

1. Siempre debe estar asentada en la **evidencia** de la información.
2. Incluir mecanismos **diversos** de intervención y acción.
3. Emplear la evaluación **continua** y sistemática para planificar y llevar a cabo los servicios que satisfacen las necesidades de las partes interesadas.
4. De ser necesario se debe **volver a analizar** sobre lo actuado para atender aquellos aspectos que requieran readecuaciones, profundización, refuerzo o recuperación.

También es necesario considerar lo siguiente:

- La información que se use debe ser **confiable**.
- Requiere una **reflexión** profunda sobre el fenómeno por parte de las partes implicadas.
- Las acciones evaluativas están apareadas con la toma de **decisiones** y cobran sentido en la medida en la que las benefician.

---

33 **¿Cómo se lleva a cabo el modelo CIPP?** El modelo CIPP desarrollado por Stufflebeam contempla en su estructura básica a los **cuatro** elementos que conforman sus siglas: la evaluación del **contexto** como ayuda para la designación de las metas, la evaluación de **entrada** (input) como ayuda para dar forma a las propuestas, la evaluación del **proceso** como guía de su realización y la evaluación del **producto** al servicio de las decisiones de reciclaje.
La principal orientación de la evaluación del **contexto** es identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida o una persona y proporcionar una guía para su perfeccionamiento.
La principal orientación de una evaluación de **entrada** es ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios. Esto lo realiza identificando y examinando críticamente los métodos potencialmente aplicables.
En esencia una evaluación del **proceso** es una comprobación continua de la realización de un plan. Uno de sus objetivos es proporcionar continua información de los administrativos y al personal acerca de hasta qué punto las actividades del programa siguen un buen ritmo, se desarrollan tal como se había planeado y utilizan los recursos disponibles de una manera eficiente.
El propósito de una evaluación del **producto** es valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. La continua información acerca de estos logros es importante tanto durante el ciclo de un programa como en su final, y la evaluación de producto debe, a menudo, incluir una valoración de los efectos a largo plazo. Busca el **perfeccionamiento de los programas** para que estos funcionen de manera efectiva aprovechando de la mejor manera los recursos y obteniendo mejores resultados.

1.1. Evaluar para tomar decisiones

Teniendo en cuenta lo antes dicho resulta oportuno recordar aquí la definición propuesta por Tenbrink: «*Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de* ***decisiones***» (T. D. Tenbrink, 2006).

La evaluación, en su sentido amplio y formativo, debe llevar a decidir sobre aquello que debe modificarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje reorientándose, si fuera necesario. Por ejemplo, si el docente verifica que sus estrategias y logros no alcanzan el nivel básico de las intencionalidades previstas para con los alumnos, se deberían replantear, sin temor, las técnicas e instrumentos que ha utilizado al evaluar a sus alumnos.

Las estrategias de evaluación tienen por objeto tanto los **aprendizajes** de los alumnos como los **procesos** mismos de enseñanza. Se evalúa la **intervención** del profesor como animador de este proceso, los **recursos** utilizados, los espacios, los **tiempos** previstos, la **distribución** de alumnos, los criterios e **instrumentos** de evaluación, es decir, se evalúa todo aquello que se circunscribe al ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La información que proporciona la evaluación sirve para que los maestros dispongan de información relevante con el fin de analizar críticamente su **propia intervención docente** y tomar decisiones al respecto. Para ello, será necesario contrastar la información suministrada por la evaluación continua de los alumnos con los fines de la educación que se pretenden.

De la misma manera, la evaluación de la propia práctica docente, bien sea de forma individual o de un equipo de profesores, es también una estrategia de formación para mejorar la **calidad** del proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite detectar problemas o aciertos en la coordinación, en las relaciones humanas (tan problemáticas en la actualidad) y también el clima o ambiente de trabajo, que son elementos significativos y cotidianos en un colegio.

Pero ¿no debería considerarse también a la evaluación como un acto de **reflexión**? Ciertamente, también entendemos la evaluación como una **reflexión** o, en otros términos, un control de calidad sobre lo que se hace, lo que implica un análisis y luego una toma de conciencia. La evaluación aparece entonces, como un proceso por medio del cual los profesores buscan y utilizan información, procedente de diversas fuentes, para llegar a un juicio de valor sobre el alumnado e incluso sobre el mismo sistema educativo.

1.2. Y ¿qué decisiones tomar? Tipos de decisiones

Tomaremos como fuente para presentar este tema la clasificación que presenta Rodríguez Neira. El autor plantea que, si bien al evaluar se manejan muchos tipos de decisiones, éstas pueden agruparse en dos grandes clases: selectivas y modificatorias. Dada la claridad del texto transcribo textualmente esta clasificación (Rodríguez Neira, 2000).

1.2.1. Decisiones selectivas

Las decisiones selectivas están relacionadas con las funciones atribuidas a una evaluación sumativa. En muchos casos son irreversibles, por lo que se ha de procurar una especial precaución y prudencia para que su adopción ofrezca las máximas garantías de justicia, adecuación y objetividad. Se suelen considerar como decisiones selectivas entre otras, las siguientes.

a. **Promoción:** tal decisión es la consecuencia de una integración de juicios o calificaciones parciales. En general no sólo se decide quiénes promocionan, también se establecen diferencias de calidad entre los que promocionan[34].

34 Por ejemplo, promocionar con la máxima calificación o con la mínima imprescindible.

b. Concesión de premios: Tienen este carácter las matrículas de honor, los premios de final de carrera, la selección de candidatos para determinados eventos como juegos olímpicos escolares.

c. Repetición: La repetición de un curso o asignatura suele ser una decisión conflictiva para quienes la toman y para quienes la sufren. De ahí la importancia de acompañarla de un informe, haciendo ver al alumno el riesgo de fracaso futuro si se le promocionase; así como de un plan de acción para que no se vuelvan a repetir las mismas deficiencias. La repetición es un tema muy grave en nuestras escuelas, con serias consecuencias sociales familiares y personal que exige el mayor de los cuidados en todos los procesos escolares que lo rodean.

1.2.2. Decisiones modificativas (o modificatorias)

Están relacionadas con la evaluación formativa porque toman en cuenta el rendimiento del alumno para determinar actividades de recuperación, preferentemente personalizadas, condicionadas e inspiradas por una simple orientación, o por una modificación diversificadora en la programación o en la metodología. Estas decisiones pueden ser ejecutivas o consultivas.

Decisiones ejecutivas

Son aquellas en las que se asume la responsabilidad de llevarlas a la práctica por medio de un plan de intervención y seguimiento, las decisiones ejecutivas pueden referirse a diversos ámbitos:

a) Decisiones metodológicas: afectan directamente al alumno, pero van más allá del veredicto tradicional que se limitaba a discriminar entre alumnos que «valen» y «no valen». Se pueden citar, entre otras, las siguientes:

- Decisiones **pronóstico**: Teniendo en cuenta los conocimientos del alumno, su capacidad de trabajo y otras aptitudes, se pronostica sobre posibilidades futuras; lo cual se utiliza para diseñar y recomendar plan educativo adecuado.
- Decisiones de **orientación**: Determinan ayudas para desarrollar las aptitudes innatas de los alumnos, incrementar sus hábitos de estudio y, en definitiva, obtener resultados satisfactorios.
- Decisiones de **modificación** de conducta: complementan las decisiones de orientación y pretenden potenciar o eliminar determinados comportamientos. Entre las conductas que han de ser **potenciadas** están: el aumento de atención, el hábito de concentración, etc.; entre las que hay que eliminar están: la falta de disciplina, la asistencia incontrolada, etc.
- Decisiones **didácticas**: Pretenden promover la construcción personal de conocimientos significativos: tomar en consideración conocimientos previos del alumno, adecuar la enseñanza a los estadios mentales del alumno, combinar la práctica con la teoría, etc.
- Decisiones **motivacionales**: Buscan incrementar el interés y la satisfacción de los alumnos en el aprendizaje. Son decisiones didácticas que se suelen tratar aparte por su importancia. Por ejemplo, mostrar la utilidad que tienen las tareas que se van a realizar, favorecer que el alumno opte por ejercitar las estrategias de aprendizaje que le sean más apropiadas....

b) Decisiones institucionales: son aquellas que se toman teniendo en cuenta el conjunto de una institución, antes que los valores y necesidades particulares del individuo. Suelen ser procedimentales porque intentan modificar modos de actuar, tales como:

- Proceso de evaluación. Las funciones de la evaluación, los instrumentos de recogida de información, la temporalización de los exámenes.
- Dinámica de las reuniones. Técnicas de análisis de las deficiencias y problemas individuales y grupales; herramientas de elección de soluciones a dichos problemas; distribución de responsabilidades del tutor, del jefe de estudios, de los profesores.
- Sistemas de control y seguimiento de las decisiones.

Decisiones consultivas

La evaluación educativa termina muchas veces con decisiones no ejecutivas. Ocurre esto cuando las soluciones que pueden subsanar los malos resultados rebasan la responsabilidad del que las toma. Es entonces cuando aparecen las llamadas decisiones modificativas de propuesta o sencillamente consultivas. La decisión se limita a la elaboración de un informe dirigido al órgano competente con capacidad para ejecutarlas para que estime y adopte la puesta en práctica de lo que se le propone.

Otras, por el contrario, dan lugar a la petición de datos que sirvan de apoyo a los evaluadores; tal es el caso de los que se piden a equipos de orientación, tutores, padres, etc. Son decisiones de este estilo las relativas al:

- **Alumnado:** reglamento interno, faltas de asistencia, condiciones materiales y organizativas, masificación, tratamiento de la diversidad, etc.
- **Profesorado:** la especialización y perfeccionamiento didáctico, el profesorado de apoyo y sustitución, la formación del profesorado, etc.
- **Proyecto curricular de centro:** estrategias especiales para conseguir objetivos difíciles o subsanar lagunas por la falta de coordinación con los cursos anteriores.
- **Organización:** horario, equipo psicopedagógico, intervención de la jefatura de estudios, etc.

1.3. Pero ¿Quién toma las decisiones?

Es importante resaltar que el proceso de evaluación no siempre finaliza cuando la decisión se toma; ésta debe ser realizada. Y no siempre es responsabilidad exclusiva del profesorado. Es deseable que quienes participen en la toma de una decisión sean quienes procedan a implementarla, pero también es posible que sean otros los que lo realicen. Así, es posible, y no es raro, que esa responsabilidad caiga en manos de otras personas: coordinadores, directivos, promotores, etc. Aquí es importante que exista una sintonía o comprensión total sobre las decisiones en sí, las razones que las motivan y, sobre todo, debe existir el compromiso de su implementación (Santos Guerra, 2001).

Es de desear que las personas que tiene en sus manos esa implementación estén involucradas desde el principio en el proceso evaluador y no solo sea una labor de uno o varios docentes. El compromiso con la evaluación y su puesta en práctica (si es un verdadero proceso ligado al aprendizaje) debe manifestarse claramente. No se trata de desvirtuar la evaluación a una forma gerencial de los centros educativos, pero sin estas condiciones la evaluación como proceso que lleva a la toma de decisiones —justas y acertadas— será solo una buena intención.

2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Diversidad significa diferencia, y la diferencia es una característica humana. Así resulta incorrecto asumir diversidad a dificultad y, aún más, restringirlo a necesidades educativas especiales. Uno de los instrumentos que más se ajusta a dar respuesta a la heterogeneidad del grupo clase es el contrato didáctico o de aprendizaje.

Existe un **contrato didáctico** o de aprendizaje cuando alumno y profesor, de forma explícita, intercambian sus opiniones, comentan sus necesidades, sus sentimientos, comparten proyectos y deciden en colaboración la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo reflejan oralmente o por escrito.

El contrato didáctico se basa en la necesidad de construir, conjuntamente con el alumnado, las reglas de funcionamiento. A partir de esta premisa, el contrato puede tomar muchas formas distintas. N. Sanmartí (1999, p. 60) señala que los contratos didácticos son formas ideadas por los enseñantes para mediar en el proceso de negociación que se da en el aula y, aunque para algunos mercantilizan o burocratizan la educación, para la autora citada los contratos son necesarios en el aula.

Existen diversos tipos de contratos (García Bacete & Fortea Bagán, 2005):

a) por los participantes «firmantes» del contrato:
- individual (acordado con cada uno de los alumnos independientemente);
- grupal (acordado con grupos o equipos de trabajo);
- de clase/aula (negociado con toda la clase en conjunto y luego cada alumno redacta individualmente su contrato).

b) por la finalidad:
- de recuperación (con el objetivo de que el alumno desarrolle las actividades necesarias para adquirir un aprendizaje previamente defectuoso);
- de rendimiento (para evaluar el aprendizaje en una asignatura/módulo);
- de proyecto (para determinar los momentos para los logros/objetivos/acciones parciales de un proyecto concreto y su seguimiento);
- de resolución de conflicto (para resolver algún tipo de problema actitudinal como absentismo, entrega de trabajos fuera de plazo, etc.).

c) por el momento de uso:
- al empezar una secuencia nueva de aprendizaje o unidad temática, al empezar un trabajo/proyecto, al empezar una nueva asignatura, al producirse un problema concreto, etc.

d) por la forma de usarlo:
- borrador de pre-contrato (cuando los estudiantes ya han tenido experiencias con contratos y conocen el área a trabajar).
- con restricciones (cuando se proponen algunos objetivos y/o criterios de evaluación en el contrato que no son negociables para el alumno).
- graduado (cuando se establecen diferentes niveles de profundización o niveles de competencia a lograr con fines de evaluación).
- independiente (cuando se establece un contrato parcial para parte de una asignatura o curso, mientras que el resto de docencia se desarrolla de forma tradicional, no negociada).
- progresivo o en serie (cuando se usa una secuencia de contratos para ir consiguiendo objetivos de aprendizaje parciales, de forma que todos en conjunto dan respuesta a las metas u objetivos generales del curso).
- de grupo (cuando un objetivo del curso es el aprendizaje cooperativo y/o evitar que el alumno utilice siempre estrategias de aprendizaje individualistas).
- de curso (cuando se permite que los estudiantes diseñen completamente el curso).

3. DECISIONES A PARTIR DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICO INICIAL

Ya desde la evaluación diagnóstica que se efectúa al comienzo de un ciclo escolar, o de una secuencia didáctica, los docentes hacen ajustes a la enseñanza para que se adapte a las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos. Lo mismo sucede al principio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada unidad didáctica: después de la evaluación inicial, los docentes revisan las estrategias didácticas para hacer las modificaciones que permitan que los alumnos logren los aprendizajes esperados. Estos primeros ajustes a las evaluaciones del proceso brindan información que permite a los docentes reelaborar o implementar otras estrategias didácticas para superar los obstáculos que presentan los alumnos en sus avances respecto del aprendizaje esperado.

Linda Allal plantea una tipología de las decisiones según el momento de la evaluación. Así, según ella, para la evaluación **inicial**, las decisiones se orientan hacia el **pronóstico** o **diagnóstico**. Para la evaluación **formativa**, las decisiones serán las de procurar la adaptación pedagógica, es decir, para la **regulación** pedagógica. Finalmente en la evaluación **sumativa**, las decisiones estarán caracterizadas por la **calificación**, certificación, acreditación (Allal, 1991).

3.1. Qué hacer con los resultados obtenidos al inicio

Como ya se ha dicho en el capítulo 2, la evaluación diagnóstica ha de permitir la adecuación de la propuesta o situación didáctica a las características y necesidades del alumnado. Una diagnosis no es útil si, en función de ella, no se reajustan y regulan las actividades de enseñanza-aprendizaje previstas.

Pero llevar a cabo esta adecuación no es fácil. En general, cuando se inicia la enseñanza de una unidad didáctica (o cualquier modulación del aprendizaje), ésta ya se ha preparado con anterioridad, ya sea sobre la base de materiales didácticos existentes en el mercado (como libros u otros documentos) o elaborada por el propio profesorado del centro. Dicha programación acostumbra a ser única para todo el colectivo de alumnos y casi seguro que la diagnosis revelará que el grupo es *heterogéneo*. Efectuar cambios en lo que ha sido planificado desde la lógica del profesorado para adecuarlo a las diversas lógicas de los alumnos es uno de los retos más difíciles que plantea la profesión de enseñante (Alvarez Méndez, 2005).

¿Qué decisiones pueden ser realizadas a partir de los resultados obtenidos? Es decir, a partir de la información obtenida ¿qué debe acomodar el docente? Entre las actuaciones que se pueden deducir del análisis de los resultados de una evaluación inicial destacaríamos:

- Se *mantiene* lo previsto. A partir de los resultados obtenidos no parece oportuna ninguna adaptación o reajuste de lo programado.
- Se *modifica* lo programado inicialmente. Ya sea ampliando contenidos o actividades, ya sea reduciéndolos o readaptándolos.
- Se organizan actividades que faciliten que el alumnado tome *conciencia* de sus *representaciones*, puntos de partida, de sus ideas y procedimientos, y de la diversidad de puntos de vista de otros compañeros.
- Se da *atención* a los alumnos y alumnas con *dificultades específicas*. Por ejemplo, convocándolos a una hora de consulta fuera del aula, o promoviendo que algunos compañeros o compañeras les ayuden, o haciendo un seguimiento más específico de su trabajo en el aula.
- Se distribuye el alumnado de la clase en *pequeños grupos*. Ya sea heterogéneos u homogéneos, según las actividades, para atender las diferencias individuales.

Si después de la evaluación diagnóstico se comprueba que el grupo clase es relativamente *homogéneo* (y estable).	→	Objetivos, contenidos y situaciones de aprendizaje idénticas para todos.	→	Se mantiene lo previsto inicialmente.
Si después de la evaluación diagnóstico se comprueba que el grupo clase es relativamente *heterogéneo*	→	Objetivos, contenidos y situaciones de aprendizaje idénticas para todos al inicio.	→	A partir de situaciones de aprendizajes idénticas se adaptan a las diferentes posibilidades de los alumnos.
Si después de la evaluación diagnóstico se comprueba que el grupo clase es *muy heterogéneo*	→	Objetivos, contenidos situaciones de aprendizaje diferentes.	→	Trabajo en pequeños grupos homogéneos.

Tabla 9.1. Decisiones al inicio.

3.2. Otras decisiones a tomar al inicio

- Formar sub grupos.
- Ajustar programas y objetivos.
- Pronosticar.
- Orientar.
- Atender a necesidades especiales.
- Seleccionar.
- Atención a la diversidad en la evaluación inicial.

4. DECISIONES A PARTIR DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

En el transcurso de la práctica, los docentes deben respetar las diferencias individuales y atender a las necesidades educativas especiales, de cualquier naturaleza, que presenten los alumnos. De tal manera que el intercambio social entre los sujetos que interactúan en el proceso educativo responda a esa diversidad.

Los alumnos proceden de diversas culturas, presentan necesidades diferentes o son distintos en cuanto a concepciones sobre educación, intereses, motivaciones, expectativas, ritmos y estilos de aprendizaje, por lo tanto, hay que tomar en cuenta que no todos los alumnos avanzan al mismo ritmo. Algunos alcanzan antes que otros lo propuesto para una unidad. Los alumnos pueden profundizar en los temas de esa competencia o seguir avanzando para alcanzar lo propuesto en la siguiente… ¡no los detenga! Recuerde que ellos son los protagonistas o el centro del aprendizaje, por eso oriéntelos para que trabajen en función del autoaprendizaje y que soliciten la orientación y apoyo del docente para resolver dudas o aclarar los puntos que aún no comprenden.

Otros alumnos necesitan más tiempo o que el docente implemente otras estrategias para orientarlos en el logro de lo propuesto en la unidad que están trabajando. A través de los instrumentos de evaluación, podrá identificar en qué aspectos el alumno necesita más apoyo del docente, así como más esfuerzo propio. Esta información le permitirá definir estrategias de refuerzo pertinentes en el momento oportuno, para ayudar a que todos los alumnos alcancen las competencias y aprendizajes establecidos para el grado.

4.1. Qué hacer con los resultados obtenidos a lo largo del proceso

Las decisiones que se derivan de la evaluación formativa son siempre actuaciones para adaptar mejor las actividades de enseñanza aprendizaje a las características y necesidades de las y los estudiantes y lograr mejores y mayores aprendizajes.

La evaluación formativa hace posible el reajuste de: objetivos, planes, programas, métodos y procedimientos en función del cumplimiento de los objetivos que cada alumno va logrando. Sólo podemos estar seguros de la eficacia del esfuerzo de los alumnos en la medida en que vayamos constatándolo.

Adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes.

Si después de la evaluación formativa se comprueba que el grupo clase (en su conjunto) sigue trabajando al ritmo previsto y que puede llegar a cumplir los objetivos.	→	Seguir adelante todo el grupo con las tareas diseñadas al efecto.	→	Se mantiene lo previsto inicialmente.
Si después de la evaluación formativa se comprueba que el grupo clase no trabaja al mismo ritmo. Y que existen diferentes niveles de progreso.	→	Recuperar los puntos débiles agrupando a los alumnos por tareas. Seguir adelante con aquellos que pueden con alguna mínima dificultad.	→	Trabajo en pequeños grupos que tengan problemas parecidos. A partir de situaciones de aprendizaje idénticas se adaptan a las diferentes posibilidades de los alumnos.
Si después de la evaluación formativa se comprueba que el grupo clase es muy bueno y puede progresar más de lo previsto.	→	Aumentar el nivel de forma excepcional.	→	Se profundiza más aumentando el nivel de aprendizaje hasta lo que el grupo pueda asumir.

Tabla 9.2. Decisiones durante el proceso.

4.2. Otras decisiones a tomar en la evaluación formativa

Ayudar.
Orientar.
Adecuar.
Profundizar.
Avanzar.
Motivar.
Atención a la diversidad.

5. DECISIONES A PARTIR DE LA EVALUACIÓN FINAL

5.1. Decisiones del profesorado

La revisión del trabajo desarrollado permite identificar las situaciones y estrategias didácticas que potenciaron el logro y mejor se adecuaron a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; así como las que sólo dieron resultados positivos con algunos; y las que fue ineludible cambiar porque no funcionaron.

En el mismo análisis, se recomienda analizar los criterios, las estrategias, las técnicas y los instrumentos de evaluación empleados, para tener claridad sobre su pertinencia, así como señalar la selección de evidencias de aprendizaje que se realizó para las evaluaciones de proceso y final, con el propósito de valorar su relevancia, validez y confiabilidad.

En este proceso, la experiencia y el conocimiento que el docente ha obtenido de cada alumno y del grupo durante el ciclo escolar, darán significación a la información recopilada y le permitirán tomar decisiones de manera más asertiva y comprensiva. La evaluación de la enseñanza que permite mejorar la práctica docente, incluye, según (Sanmartí, 2007), al menos, los siguientes componentes:

- Detectar la **adecuación** de los **aprendizajes** a una determinada realidad escolar y la coherencia entre ellos en relación con los contenidos, las actividades de enseñanza y los criterios de evaluación aplicados.

- Emitir **juicios** de los aspectos que conviene reforzar y de las posibles causas de las incoherencias detectadas.
- Tomar **medidas** acerca de cómo innovar para **superar las deficiencias** observadas. La posibilidad de innovar y mejorar la práctica docente se relaciona directamente con la disposición del docente por evaluar su propio desempeño y por aprovechar las oportunidades que le ofrece la evaluación y la comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos, con objeto de recopilar y sistematizar la información que le permita autorregular su desempeño profesional.

Si bien es cierto que acabado el ciclo pocas vías de intervención quedan, varias son las posibilidades sobre las que se puede situar el docente:

Sobre la secuencia didáctica:

- **Recuperar** aquellos objetivos y contenidos que no se han podido abordar incorporándolos a unidades siguientes.
- **Ampliar** el programa del ciclo siguiente con otros contenidos.
- **Complementar** el programa del siguiente ciclo con contenidos que pueden llevarse a cabo de forma extraordinaria.

Sobre el alumnado:

- **Precisar** aquellos estudiantes que **no** han superado el proceso de enseñanza aprendizaje y como consecuencia:
  - Poner en marcha los dispositivos de regulación pedagógica.
  - Calificar al alumno.
  - No promocionarlo.
  - Orientar al alumnado afectado hacia las actividades que mejor se le acomoden a sus características personales.
- **Precisar** aquellos estudiantes que **sí** han superado el proceso de aprendizaje. En cuyo caso las decisiones pueden ser:
  - Calificar.
  - Determinar el nivel alcanzado.
  - Promocionar.

5.2. Decisiones de la junta de evaluación

En muchas juntas de evaluación se hacen comentarios, pero no se evalúa porque no se toman **decisiones** sobre los resultados ni sobre las estrategias de enseñanza. Tampoco se evalúan las programaciones en muchas reuniones de departamentos docentes, porque no se toman **decisiones** ni sobre la extensión de los programas ni sobre la secuenciación de los objetivos. Sin embargo, en aquellos casos en que el proceso de evaluar incluye la toma de decisiones, cambian sustancialmente las actuaciones de los citados órganos docentes y se enriquecen y perfeccionan los contenidos conceptuales procedimentales no sólo del alumnado, sino también del profesorado.

Todo grupo debe adoptar un proceso racional –inicialmente debe ser sencillo– de toma de decisiones y obligarse disciplinadamente a seguirlo sin improvisar excesivas modificaciones sobre la marcha. Esto no se contradice con la conveniencia de dedicar periódicamente un tiempo a analizar el proceso para ir introduciendo mejoras más complejas.

La estructura de cada fase del proceso debe utilizar, en primer lugar, una técnica de análisis que permita formular todos los posibles problemas, causas, soluciones, etc.; para reducirlos posteriormente a las alternativas más viables mediante una técnica de selección. Es decir, un proceso en zigzag que sucesivamente se abra de modo creativo a todas las alternativas para luego sacrificar la mayoría de ellas con objeto de concentrarse en el problema más importante y en la solución más viable.

5.3. Atención a los alumnos con necesidades especiales en la evaluación final

5.3.1. Alumnado con necesidades educativas especiales

Según la LOMCE (*Ley Orgánica 8, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). BOE nº 295, de 10/12/2013.*, 2013) «*Se establecerán las medidas curriculares y de organización pertinentes que aseguren el progreso de este alumnado. La escolarización del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje atenderá a los principios de normalización e inclusión, garantizando su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Se promoverá la identificación, valoración e intervención del alumnado con este tipo de necesidades de la manera más temprana posible*».

5.3.2. Alumnado con altas capacidades intelectuales

Según la LOMCE «*La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales podrá flexibilizarse, pudiendo incluir la impartición de contenidos y la adquisición de competencias propias de cursos superiores o la ampliación de contenidos y competencias del curso corriente*». Para ello, las Administraciones educativas, y en consecuencia el profesorado, deberán realizar:

- Las **adaptaciones** del currículo.
- La **integración** de materias en ámbitos.
- Los **agrupamientos** flexibles.
- El **apoyo** en grupos ordinarios.
- Los **desdoblamientos** de grupos.
- La oferta de materias **específicas**.
- Los programas de tratamiento **personalizado**.
- Los **Programas** de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR).

5.4. ¿Evaluar las decisiones tomadas?

Después de poner en marcha la decisión es necesario evaluar si se solucionó o no el problema, es decir si la decisión está teniendo el resultado esperado o no. Si la retroalimentación es positiva, nos indica que estamos en camino hacia las metas educativas propuestas de antemano y que incluso, el camino recorrido es el camino correcto para decisiones futuras.

Si el resultado no es el que se esperaba o si definitivamente la decisión no fue la acertada, podría ser que la implementación requiera de más atención, tiempo, recursos, esfuerzos o quien sabe más reflexión en este caso se debe iniciar el proceso de nuevo para hallar una nueva decisión. También puede significar que la decisión tomada fue una decisión equivocada. Aun así, la evaluación serviría igualmente para evitar los errores cometidos en el camino.

El nuevo proceso que se inicie en caso de que la solución haya sido errónea, contará con más información y se tendrá conocimiento de los errores cometidos en el primer intento. Además, se debe tener conciencia de que estos procesos de decisión están en continuo cambio, es decir, las decisiones que se tomen continuamente van a tener que ser modificadas, por la evolución que tenga el sistema o por la aparición de nuevas variables que lo afecten.

Así pues, como corolario de lo expuesto, diremos que las decisiones adoptadas en una estrategia de evaluación para un ciclo educativo son adecuadas cuando cumplen con las características que reúnen los puntos que se mencionan a continuación:

- Se relacionan con las **intenciones** de la educación.
- Son integrales y uniformes; es decir, se relaciona con **todo el programa** escolar.
- Utilizan **diversos procedimientos** y técnicas para obtener datos.
- Están estructuradas de una manera **coherente** y continua.

- Son funcionales y **prácticas**, y se encuentra al alcance del profesorado.
- Permiten adecuar y **optimizar** el proceso docente.

Resumen

- El proceso de evaluación nos debe llevar a tomar decisiones que en última instancia reflejen nuestra cercanía con los **fines u objetivos** últimos de la educación física. Sin el cumplimiento de este requisito la evaluación está incompleta.
- La consideración de que todo proceso evaluador debe culminar en la toma de decisiones, confiere al **profesorado** y **alumnado** la responsabilidad y oportunidad de resolver sobre la idoneidad de las acciones didácticas que constituyen el proceso educativo.
- La toma de decisiones es producto de una **reflexión** personal y colectiva.
- Es importante que la toma de decisiones se haga desde y **con las personas** comprometidas con el proceso evaluador. Quien esta ajeno a ella, puede desvirtuar el proceso mismo y la toma misma de decisiones.
- Las decisiones están ajustadas a los **momentos** de la evaluación: decisiones al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza.
- Evaluar para la toma de decisiones en el campo educativo es un compromiso con su **implementación**. Solo así tendremos la seguridad de sus aciertos o dificultades.
- La evaluación supone un **diálogo** abierto porque busca comprender el programa y mejorar la calidad del mismo. Luego las decisiones deben venir iluminadas por una apreciación racional y dialógica.
- La **implicación ética** de la toma de decisiones sitúa al docente ante un dilema no solo profesional sino también personal.

Aplicación en la práctica

¿Serías capaz de extrapolar la siguiente falacia[35] en el marco de la evaluación de la educación física?

Falacia de McNamara[38]

Robert McNamara articuló una teoría referida al examen de las **decisiones** por encima del hecho concreto de la **toma de decisión**. Una teoría conocida mundialmente como la **falacia de McNamara**, en la que trata de demostrar por qué las **decisiones** pueden tener éxito o están llamadas al fracaso.

McNamara fue secretario de Defensa de los Estados Unidos desde 1961 hasta 1968, unos años convulsivos en su país y en el mundo con la guerra de Vietnam como telón de fondo. Precisamente elabora su teoría de la **falacia** para explicar cómo Estados Unidos iba a perder esa guerra, como así ocurrió pocos años después.

Falacia significa **engaño o mentira** que se esconde bajo algo y toma especial significación cuando se pone de manifiesto su falta de verdad. Un argumento que parece válido pero que no lo es, aun teniendo en cuenta que un razonamiento basado en la falacia puede incluir premisas o conclusiones

35 En lógica, una falacia (del latín: fallacia, 'engaño') es un argumento que parece válido, pero no lo es. Algunas falacias se cometen intencionalmente para persuadir o manipular a los demás, mientras que otras se cometen sin intención debido a descuidos o ignorancia. En ocasiones las falacias pueden ser muy sutiles y persuasivas, por lo que se debe poner mucha atención para detectarlas.

36 http://www.eoi.es/blogs/fernandobayon/2017/01/10/la-falacia-de-mcnamara/

que sean verdaderas. El razonamiento inválido de la falacia es especialmente peligroso por su argumentación lógica y por su formato compatible con la manera más normal de conversar y dialogar socialmente. Veamos su enunciado y sus conclusiones. McNamara establece que:

- El primer paso es: **medir lo que sea fácilmente medible**. Lo cual lleva a una conclusión: esta premisa es correcta en sí misma.
- El segundo paso: **descartar lo que no se puede medir fácilmente** o darle un valor cuantitativo arbitrario y generalmente mínimo. Lo cual nos lleva a una segunda conclusión: esta premisa es artificial y conduce a errores.
- El tercer paso es: suponer que **lo que no se puede medir fácilmente no es importante**. De aquí extraemos la tercera conclusión: esta premisa representa absoluta ceguera y estupidez.
- Por último, el cuarto paso es: **lo que no se puede medir fácilmente no existe**. Su conclusión representa un suicidio seguro.

McNamara lo alimenta con el típico ejemplo de la guerra de Vietnam. Frente al dato cierto de que cada vez hay más bajas en el ejército enemigo y por eso se va a ganar la guerra, dejó de contemplar factores tan importantes como el resentimiento nacional frente al ejército de ocupación, el deseo de independencia o la moral elevada del enemigo, todos ellos factores no cuantificables y que al final causaron el triunfo vietnamita.

Por todo ello podemos resumir algunas **recomendaciones**:

- Allá donde sea relevante, **incluya datos no cuantificables**, y más si se refiere a comportamientos de personas.
- No tome decisiones basadas exclusivamente en estadísticas. **Acepte respuestas cualitativas**.
- Las decisiones basadas exclusivamente en datos cuantificables **no son más científicas** y **pueden resultar más erróneas**. Son más exactos los informes que además incluyen datos no cuantificables.
- **Lo no cuantificable mueve al resto del universo. Lo cuantificable mueve solo los recursos.**

TICs

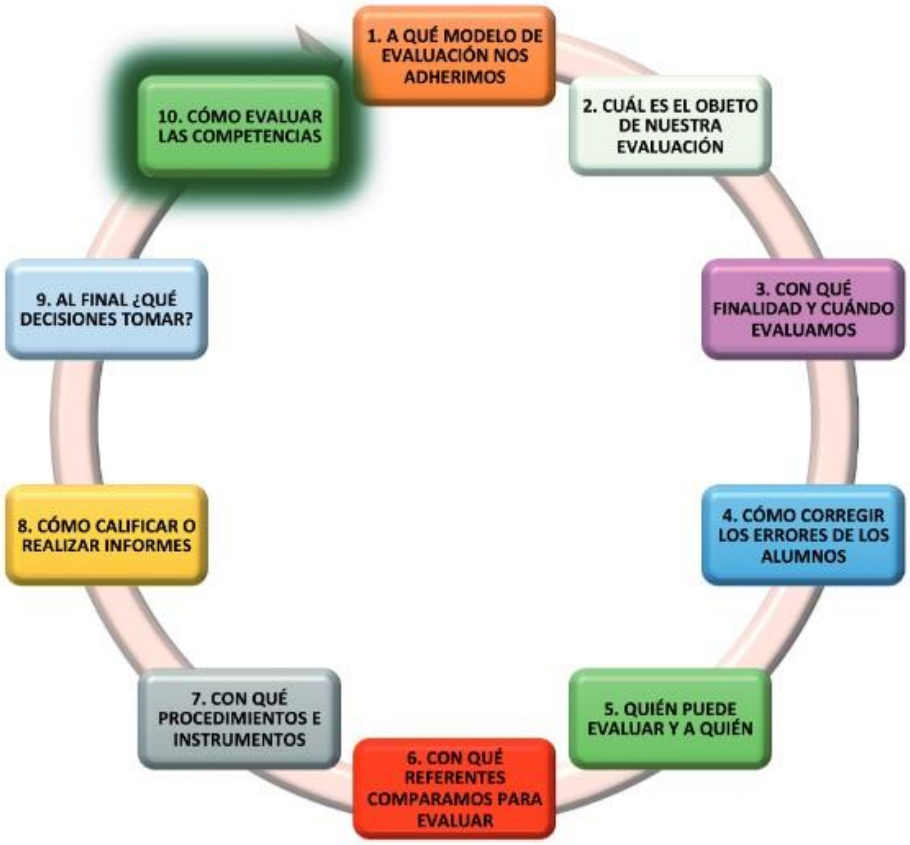
Quid

https://quid.pw/

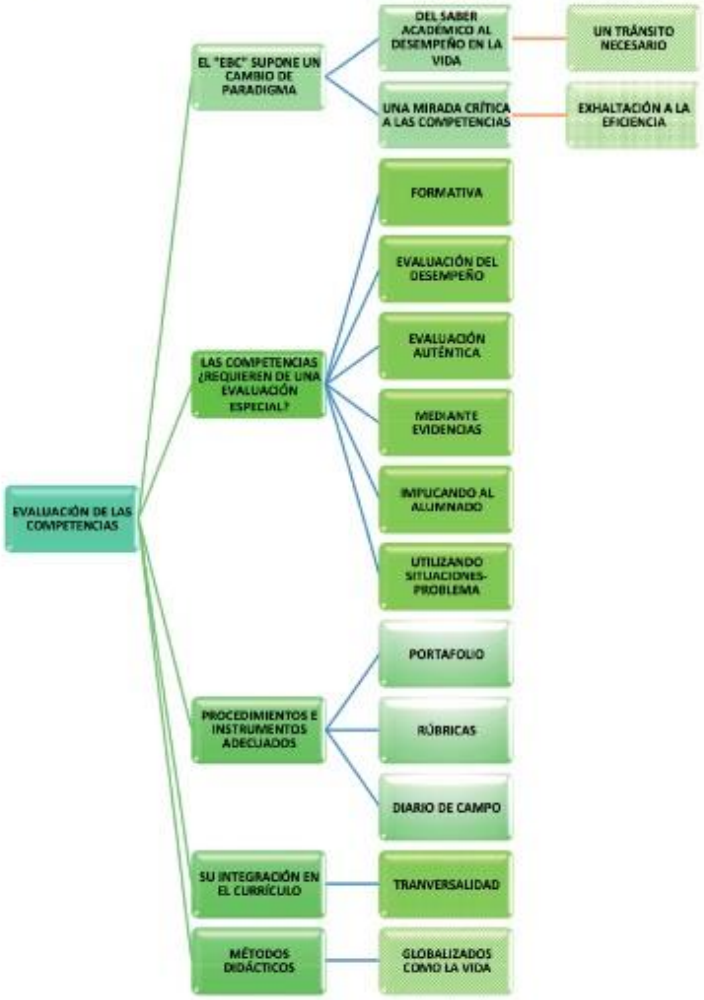
Permite notificar a los padres en tiempo real. Una forma fácil de gestionar «on line» las notas y los procesos académicos del colegio con notificaciones automáticas a los acudientes.

PASO 10 ¿CÓMO EVALUAR LAS COMPETENCIAS? LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS

«Sólo es imposible si lo crees».
Lewis Carroll. Alicia en el país de las maravillas



Esquema del capítulo



Introducción

Estimado lector, ya hemos llegado al último apartado y así finalizamos este itinerario que espero te haya ayudado, en alguna medida, a resolver «la evaluación de la educación física» en tu desempeño como profesional.

En el capítulo 2 ya te hablé y te argumenté que el concepto de **competencia** supone un tipo de aprendizaje distinto a las conductas, comportamientos y capacidades. También te mencioné que la incorporación de las competencias en el currículum implica cambios, y es que la enseñanza por competencias exige variaciones en toda la práctica educativa, requiriendo innovaciones con respecto a la enseñanza tradicional (nuevas metodologías, trabajo interdisciplinar, orientación práctica de las tareas y los contenidos, nuevo rol del profesorado, etc.). Asimismo, te aludí a que asumir los cambios del enfoque por competencias implica el compromiso de una enseñanza para la vida. Este conjunto de nuevas circunstancias, afecta de lleno al proceso evaluador (Zabala, A. y Arnau, 2007). Por eso, he pensado que destinar un capítulo específico a la **evaluación de las competencias** merecía la pena.

Ciertamente, con la incorporación de las competencias en los nuevos diseños curriculares, todo el profesorado nos hemos visto inmerso en una serie de dudas que nos han hecho vacilar frente a las

decisiones que debíamos tomar en cuanto a su evaluación (Lleixà & Sebastiani, 2016). Las competencias constituyen un nuevo tipo de aprendizaje al que se le ha tenido que dar cabida en el currículo dotándole de un espacio didáctico propio, pero a su vez relacionándolo con el resto de componentes. Eso ha provocado una cierta incertidumbre pues, acostumbrados a focalizar la evaluación en el logro de anteriores tipologías de los aprendizajes, propias de cada asignatura, las competencias han aparecido como una especie de intruso inoportuno que, al principio, nos genera ruido e incomodidad.

A todo esto, te tengo que añadir que las orientaciones oficiales no nos clarifican las numerosas dudas que nos surgen a los docentes a la hora de evaluar las competencias. Hasta ahora nos habíamos preocupado por evaluar prioritariamente las habilidades y capacidades. Eran los tipos de objetivos terminales en nuestras programaciones ¿Debemos proceder de la misma manera con las competencias? ¿Cuál es la diferencia?

Pero, antes de decidir la manera de evaluar las competencias, lo más importante, estimado lector, es volver a reflexionar lo que te indicaba en el capítulo 1, es decir, decidir si lo que queremos es una evaluación para conocer los logros conseguidos o bien, una evaluación para ayudar a nuestro alumnado a mejorar. Creo que la gran oportunidad que nos ofrece el enfoque competencial (EBC) es realizar ese cambio de paradigma evaluativo; de una evaluación para comprobar las competencias **conseguidas,** a una evaluación, sobre todo, para ayudar a **desarrollar** competencias. Si estamos conformes con esta idea, debemos disponer de estrategias que faciliten el tránsito de una evaluación de los aprendizajes a una evaluación para conseguir los aprendizajes.

Habilidad docente a conseguir en este capítulo

Diseñar acciones que favorezcan la utilización formativa de los procesos de evaluación de competencias, así como vincular los instrumentos de evaluación que emplean las competencias con los contenidos curriculares de la educación física.

Objetivos

Al finalizar este capítulo el lector estará en condiciones de:

1. Reflexionar sobre el *sentido de las competencias* y sus consecuencias en la evaluación.
2. Conocer y comprender las *características* que debe poseer la evaluación desde un enfoque competencial.
3. Elegir *instrumentos* que sean apropiados para la evaluación de competencias.
4. Integrar la evaluación de competencias dentro del *currículo* y los métodos de enseñanza de la *asignatura*.
5. Aplicar métodos y situaciones *facilitadoras* de la evaluación por competencias.

Preguntas frecuentes

- ¿Cómo se evalúan las competencias? ¿Se requiere una evaluación especial? ¿Cómo saber en qué medida se han adquirido?
- ¿Podemos seguir evaluando conductas, comportamientos o capacidades o debemos centrarnos únicamente en la evaluación por competencias?
- ¿Debo evaluar la asignatura educación física por un lado y las competencias clave por otro? ¿Sirve la evaluación de la educación física para la evaluación de las competencias clave?

- ¿Tengo que ponerme de acuerdo con el resto del profesorado para diseñar la evaluación de las competencias clave? ¿Seremos capaces de evaluarlas juntos?
- ¿Debemos acercar la evaluación a situaciones auténticas donde deberá desempeñarse nuestro alumnado?

Evaluación diagnóstico

Estimado lector, te invito a responder a las siguientes cuestiones con la intención de que reflexiones al respecto:

Cuestionario de autoevaluación

1. ¿Cuál es la principal dificultad que encuentra el profesorado a la hora de evaluar las competencias de los alumnos?

2. Propón una situación de evaluación en educación física, donde se ponga de manifiesto que se privilegia el desempeño de los alumnos.

3. Señala algún rasgo diferencial en el cuadro comparativo entre evaluación tradicional y evaluación por competencias.

Evaluación tradicional	Evaluación por competencias

4. ¿Qué significa evaluación auténtica?

5. ¿A qué se le denomina evidencia? ¿Cómo se determinan las evidencias? Pon un ejemplo.

6. ¿Qué relación existe entre evidencias y criterios de evaluación?

7. Haz alguna propuesta de instrumento de evaluación acorde con la evaluación por competencias.

Espero que a través de la lectura de las siguientes páginas encontrarás respuesta a estas preguntas.

Desarrollo de contenidos

1. CAMBIO DE PARADIGMA. DE LA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL SABER A LA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL DESEMPEÑO

¿Cómo pasar de una enseñanza centrada en el conocimiento a una enseñanza donde se privilegie el desempeño? En la que no sólo los saberes sean valiosos, sino también los valores, actitudes, procesos y la vinculación con el entorno ¿Cómo se evalúa eso?

La noción de **competencia**, entendida como actuaciones, movilizaciones de los recursos y conocimientos adquiridos para resolver determinados problemas vinculados con la realidad, obliga a establecer una estrategia de evaluación muy definida en lo referente a recogida de información, de interpretación de resultados y de consecuencias didácticas.

La evaluación por competencias es una alternativa al modelo de evaluación tradicional y aboga por una evaluación formativa. Tobón, Rial, Carretero y García resaltan el carácter **formativo** de la evaluación como una característica imprescindible que debe presentar la evaluación por competencias (S. Tobón, Rial, Carretero, & García, 2006). Los trabajos de López-Pastor pueden facilitar la comprensión de ambos términos – «evaluación tradicional» y «evaluación formativa»– (López-Pastor, 2012; 1999, 2009). Al respecto, López-Pastor entiende la evaluación formativa y compartida como «*todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje que tiene lugar, desde un perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador*» (López Pastor, 2009, p. 35).

Para estos autores, la evaluación por competencias toma como referencia el **desempeño** de los estudiantes en diferentes contextos basándose en evidencias para determinar el grado de adquisición en sus dimensiones afectiva, cognitiva y actitudinal para ofrecer retroalimentación sobre debilidades y fortalezas. Así, su propósito es informar, a partir de un patrón (normas o criterios, indicadores), e identificar aquellos aspectos del desempeño que requieren ser fortalecidos mediante capacitación, para alcanzar la competencia (Ruiz Iglesias, 2008).

Según Coll (2007), el denominado Enfoque Basado en Competencias (EBC) no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente. No es fácil mantener la continuidad y la coherencia en un proceso de toma de decisiones que ha de conducir, desde unas competencias definidas de forma necesariamente general y abstracta, a unas tareas concretas de evaluación cuya realización por parte del alumnado debe permitir indagar el grado de dominio alcanzado en la aplicación de dichas competencias.

1.1. ¿Deben ser las competencias el centro gravitatorio de la evaluación educativa?

La respuesta a esta pregunta dependerá fundamentalmente de si las disciplinas o asignaturas (y sus contenidos) siguen constituyendo el núcleo de la evaluación o si se transfiere el peso a las competencias. Si las competencias se convierten en un aditivo complementario a los requerimientos curriculares exigibles al profesorado, su evaluación será más decorativa que real. Pero si, definitivamente, se las coloca en el lugar que les corresponde (en el centro gravitatorio de las decisiones didácticas), es posible que la evaluación de las competencias sea una cuestión determinante. En el actual currículum, son las asignaturas o materias las que determinan el grado de adquisición de las competencias clave. Y puesto que el aprendizaje de las competencias corresponde a las asignaturas o materias, en general, es ineludible evaluar el grado de consecución de las competencias –especialmente de sus componentes más específicos– a partir de los procesos de evaluación de cada disciplina o asignatura.

Pero no cabe establecer una relación directa y unívoca entre áreas o materias y competencias. En primer lugar, porque estas últimas se alcanzan a partir de las aportaciones de las distintas áreas o materias y, en segundo lugar, porque cada una de éstas contribuye, a su vez, a la adquisición de distintas competencias. En otras propuestas curriculares donde los proyectos interdisciplinares

sustituyen a las asignaturas, la evaluación de las competencias adquiere un protagonismo más relevante.

Es preciso decir también que el concepto de competencia tiene un carácter complejo y procesal, o sea, que su adquisición es el resultado de un proceso a medio y/o largo plazo. Mientras el alumnado está escolarizado se puede evaluar un cierto grado de adquisición, siempre y cuando se hayan seleccionado los contenidos y las metodologías más adecuadas para desarrollarlas, y se hayan definido los indicadores del grado progresivo de adquisición de cada competencia por medio de los criterios de evaluación.

Tampoco debemos olvidar, como ya hemos visto en apartados anteriores, que las competencias son un tipo de aprendizaje diferente a las conductas, habilidades y capacidades. Suponen, por un lado, la adquisición de conocimientos, destrezas, estrategias y actitudes (por tanto, la evaluación deberá tener en cuenta estos aprendizajes).

Si la evaluación de las competencias la debemos hacer, al menos en un amplio porcentaje, a través de las asignaturas (dada la contribución que éstas realizan para su consecución), la cuestión clave, para dar coherencia a todo este embrollo, reside en conseguir integrar y conjugar didácticamente todos estos tipos de aprendizajes para que sean útiles al alumnado. Parece, por tanto, necesaria una actuación de trabajo en equipo por parte del profesorado si se quiere ser consecuente con el enfoque competencial.

1.2. Una mirada crítica a la evaluación de las competencias

Si bien son evidentes los beneficios que tiene la evaluación del desempeño de competencias para el logro del aprendizaje, también es conveniente tener una mirada crítica sobre algunos elementos que subyacen a este enfoque y que nos permiten ver sus limitantes. Así lo hacen algunos autores, refiriéndose a: (1) su subjetividad; (2) su pragmatismo y, (3) su operacionalismo (Kan & Bulut, 2014);(Del Rey & Sánchez-Parga, 2011).

1. **Subjetividad**: Mientras los resultados en la evaluación tradicional pueden ser fácilmente objetivables como correctos o incorrectos, esta distinción no es tan fácil de definir en la evaluación de competencias, debido a la coexistencia de datos cualitativos y cuantitativos (Macchiarola, 2007).
2. **Pragmatismo**: Existen afirmaciones sobre los orígenes de este modelo educativo, vinculándolo con aspectos meramente económicos. Del Rey y Sánchez-Parga mencionan que el EBC «*reduce la educación a la fabricación de un alumno económicamente eficiente, adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo*» (Del Rey & Sánchez-Parga, 2011). Admitiendo esto, se corre el riesgo de que mediante la evaluación solo se aprecie el aprendizaje racional-lógico del individuo que le sea útil para el trabajo.
3. **Operacionalismo**: Uno de los procesos que demanda evaluar el desempeño es poder desagregar una serie de elementos de competencia (o subcompetencias) como unidades observables. Este proceso (definido como operacionalismo) lleva consigo el riesgo de dejar de valorar la complejidad e intencionalidad de la competencia, es decir, solo observar acciones aisladas que no den cuenta del sentido global en que se realiza la acción. No obstante, es preciso recordar que toda valoración se hace en un marco de desempeño referido a una actividad o tarea integradora (Moreno Moreno & Soto Martínez, 2005).

Ante estas consideraciones, cabe señalar que la educación basada en competencias incluye conocimientos, bases conceptuales y el trabajo con competencias transversales. Estas últimas se refieren al desarrollo de actitudes y valores necesarios para desempeñarse en diferentes contextos y situaciones de la vida personal y social.

2. LAS COMPETENCIAS ¿REQUIEREN DE UNA EVALUACIÓN ESPECIAL?

Para evaluar las competencias, como para evaluar cualquier aprendizaje, es necesario disponer de alguna fuente de **información** y algunos **criterios** de evaluación. Pero, mientras que en otros tipos de aprendizaje la evaluación se circunscribe a apreciar el nivel de dominio de los conocimientos declarativos y procedimentales específicos de la asignatura que se trate, en la evaluación de competencias, además de evaluar tales conocimientos, se toma en consideración el nivel de desempeño alcanzado en la adquisición y desarrollo de las competencias. Siguiendo a Ruiz (2008) para poder comprender bien lo que proponemos en cuanto a evaluación en base a competencias resulta útil establecer una comparación entre esta y la evaluación tradicional.

Evaluación tradicional	Evaluación de competencias
1) Los parámetros tienden a ser establecidos por el docente sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales. 2) Se brindan notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen. 3) Generalmente se hace con el fin de ver quienes aprueban o reprueban (suspenden) una asignatura. 4) Tiende a centrarse más en las debilidades y errores que en los logros. 5) Es establecida por el docente sin tener en cuenta la propia valoración y participación de los estudiantes. 6) Tiende a castigar los errores y no se asumen estos como motores esenciales del aprendizaje. 7) Son escasas las oportunidades para el auto-mejoramiento pues los resultados de las pruebas de evaluación son definitivos, sin posibilidades de corrección o mejora. 8) Se asume como un instrumento de control y de selección externo. 9) Se considera como un fin en sí misma, limitada a la constatación de resultados. 10) Se centra en los estudiantes de manera individual sin tener en cuenta los proyectos del docente y del centro.	1) Se orienta a evaluar las competencias de los estudiantes teniendo como referencia el desempeño de estos ante las actividades y problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo. 2) Toma como referencia evidencias e indicadores, buscando determinar el grado de desarrollo de tales competencias. 3) Brinda retroalimentación en torno a fortalezas y aspectos a mejorar, por eso siempre tiene carácter formativo, por eso siempre debe ser participativa, reflexiva y crítica (de ahí el valor del proceso de autorregulación y de la evaluación en diferentes momentos de la secuencia didáctica). 4) Aun cuando la evaluación se hace con fines de promoción y certificación, allí debe tenerse presente la discusión con los estudiantes y la posibilidad de revisarla para que se ajuste a las evidencias del proceso y de los aprendizajes obtenidos, siempre teniendo como referencia los indicadores previamente concertados en el proceso de normalización. 5) La evaluación en base a competencias no es una tarea puntual como ocurría en la evaluación tradicional, sino que es un proceso que implica: definir con exactitud las competencias a evaluar con sus respectivas dimensiones; construir los indicadores para evaluar las competencias de forma integral con criterios académicos y profesionales; definir el tipo de evidencias que se deben presentar para llevar a cabo la evaluación; establecer las estrategias e instrumentos con los cuales se llevará a cabo la evaluación; analizar la información con base a los indicadores; determinar fortalezas y aspectos a mejorar; retroalimentar de forma oportuna a los estudiantes; y generar un espacio de reflexión en ellos tanto sobre el proceso como en torno a los resultados de la evaluación, con la posibilidad de cambiar los resultados de acuerdo a los argumentos que ellos presenten.

Tabla 10.1. Comparación entre la evaluación tradicional y la evaluación de competencias (Ruiz, 2008).

En este sentido, el enfoque competencial supone el replanteamiento del sistema de evaluación que, como ya hemos reiterado, debe ser coherente con los propósitos de la enseñanza y la metodología llevada a cabo.

El cambio educativo que supone el enfoque basado en competencias incide y ratifica una nueva manera de entender la evaluación que ya se vino anunciando y promoviendo en las reformas educativas anteriores. Así, llegamos a la consideración de ciertas características o circunstancias que debiera cumplir el proceso de evaluación por competencias. En los siguientes epígrafes se explican cada uno de estos aspectos.

2.1. La evaluación por competencias debe ser diagnostica y formativa

La evaluación por competencias debe prevenir las dificultades y los fracasos asegurando un mejor seguimiento de los alumnos. Es necesario conocer el perfil inicial del alumnado para conocer el punto de partida y poder adaptar la propuesta de enseñanza, puesto que las competencias suponen una progresión o un proceso de «valor añadido» respecto a la situación de partida. La competencia tiene un carácter evolutivo, no algo que tienes o no tienes, sino en lo que se va avanzando de forma recurrente. Esto afecta al diseño de la evaluación. Un elemento que puede ser muy relevante en la evaluación **diagnóstica** es el establecimiento de niveles de una competencia, y una vez determinados, establecer caminos para su progresión.

Las competencias no se adquieren con la formación inicial, sino que, como ya se ha indicado, tienen un carácter recurrente, de forma que se crean y se recrean con formación continua. Así pues, en la formación inicial se puede evaluar un cierto nivel de desarrollo en la adquisición de aquellas competencias, pero siendo conscientes de que se hallan en constante progresión y crecimiento.

Partir de una evaluación inicial nos permite fijar mejor los objetivos y planificar un proceso de aprendizaje más acorde con las características del grupo y de las personas que lo componen.

2.2. La evaluación por competencias debe privilegiar el desempeño

Las competencias se demuestran en la acción movilizando eficazmente los recursos disponibles (a partir de desempeños observables que valoramos en función de unos criterios de eficacia). Eso nos lleva a una importante consideración y es que lo que se evalúa no es la competencia en sí misma, sino su manifestación o **desempeño** en el ejercicio del alumno situado frente a actividades reales o auténticas propias del contexto, más que en actividades enfocadas a los contenidos académicos como es el caso de la evaluación tradicional.

Una posible concepción de evaluación de las competencias a partir de los desempeños establece que es un enfoque de evaluación en el que los alumnos deben ejecutar tareas, en vez de, simplemente, proveer respuestas a los requerimientos de un examen. Enfatiza la valoración de habilidades complejas y de alto nivel de exigencia, preferiblemente contextualizadas, en entornos en los que se emplean esos conocimientos y habilidades.

Pero ¿qué diferencia hay entre competencia y desempeño? Es común encontrar cierta confusión acerca de los límites de la evaluación de competencias y la evaluación del desempeño. Muchos dudan acerca de si estos dos procesos se cruzan o incluso, si se trata del mismo proceso o de dos procesos independientes.

Recordemos que el concepto de competencia, es por definición un concepto dinámico; las competencias de una persona se enriquecen en la medida en que desempeña su quehacer, ya que cada nueva realización es una oportunidad de perfeccionamiento de su competencia, por lo tanto, competencia y desempeño no pueden tratarse como procesos independientes. Aunque no son lo mismo, están estrechamente ligados. Sin embargo, entre la competencia y el desempeño real parece haber un vacío y es allí donde se origina la confusión a la que nos referimos.

Esta evaluación implica la observación, el seguimiento y la medición de las capacidades de los alumnos en el momento en el que se encuentran efectuando alguna acción relacionada con el proceso de aprendizaje, sea de manera individual o colectiva (Hancock, 2007). Con esta actividad se espera que el alumnado demuestre la adquisición de una serie de saberes y habilidades en uno o varios ámbitos disciplinarios. Los productos o respuestas que se generen conforman el cúmulo de evidencias que permiten inferir el nivel de las competencias logradas al momento de la evaluación.

Eso nos obliga a buscar estrategias de evaluación que tengan como base el desempeño, como, por ejemplo: solución de problemas; la realización de proyectos; simulaciones; análisis de casos contextualizados, etc.; se trata de estrategias que permitan evidenciar y valorar integralmente las competencias particulares y genéricas: se trata de una «tarea-problema» o «producto integrador».

2.3. La evaluación por competencias debe ser auténtica

A través de la evaluación **auténtica** se espera que los estudiantes crucen los muros de la escuela para insertarse en la comunidad, donde puedan apreciar las capacidades con las que cuentan para transferir los aprendizajes a las situaciones personales de la vida cotidiana.

La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados (F. Díaz Barriga & Hernández, 2002). Es decir, que las condiciones de la evaluación guarden un alto grado de fidelidad con las condiciones reales en las que se produce el desempeño evaluado. Por lo tanto cuanto más se relacione una tarea de evaluación con su homónima en un contexto de práctica social y situación de vida real, más auténtica podremos considerarla (Arnaiz Sánchez, 1996).

Recordemos, no obstante, que «situación de la vida real» no se refiere tan sólo a «saber hacer algo en la calle, o estrictamente fuera de la escuela». Más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo y relevante en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan manifestar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social.

La evaluación auténtica se considera alternativa en el sentido de que busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante, centrada en instrumentos estáticos que exploran sólo la esfera del saber o saber hacer mecanizado y automatizado. Con este fin, la evaluación auténtica, utiliza contextos de la vida real dentro y fuera del aula, sin condiciones inventadas ni estandarizadas.

En congruencia con los postulados del constructivismo, una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo aprendido y lo utilizado, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación (D. Blázquez Sánchez & Sebastiani i Obrador, 2009a).

En este punto es conveniente preguntar: ¿qué hace a una evaluación en verdad auténtica? Darling-Hammond, Ancess, & Falk (Darling-Hammond, Ancess, & Falk, 1995) plantean cuatro características:

1. Las evaluaciones auténticas están diseñadas para representar el desempeño real en el terreno en cuestión. Es decir, las tareas que permiten evaluar están **contextualizadas**, plantean al alumno desafíos intelectuales o motores complejos que lo llevan a realizar un trabajo investigativo propio y a emplear su conocimiento en tareas abiertas, poco estructuradas, de manera que se hace indispensable el desarrollo de habilidades metacognitivas y de solución de problemas.
2. Los criterios de la evaluación permiten valorar los aspectos esenciales en distintos **niveles o grados de eficacia**, en vez de centrarse en estándares rígidos basados en una respuesta binaria (SI-NO). Dichos criterios se expresan abiertamente ante los sujetos de la evaluación, no se guardan en secreto como en las pruebas tradicionales.
3. La **autoevaluación** representa un papel muy importante en las tareas de evaluación auténtica; su meta principal es ayudar a los alumnos a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo al

contrastarlo con estándares públicos y consensados, al poder revisar, modificar y redirigir su aprendizaje.

4. Puesto que la construcción del conocimiento se entiende como una empresa humana de interés para la sociedad, en una evaluación auténtica se espera que lo que los alumnos aprendieron y generaron se comparta y discuta **públicamente** en la comunidad de aprendizaje pertinente.

En educación física nos puede resultar relativamente fácil incorporar este modo de evaluación gracias al carácter vivencial y procedimental de nuestros contenidos de enseñanza y de su, ya de por sí, proximidad con el mundo real. Para determinar hasta qué punto se ha logrado una competencia motriz es necesario encontrar aquellas situaciones representativas que hagan aparecer las evidencias necesarias para determinar el grado en que han sido alcanzadas. Revisemos pues nuestros modos habituales de evaluar y veamos de qué forma podemos hacer que lo que evaluamos guarde fidelidad con las condiciones reales donde se aplicarán esos aprendizajes conseguidos.

2.4. La evaluación por competencias debe basarse en evidencias

Las competencias, como las capacidades, no son visibles, no son observables por sí mismas y, en consecuencia, no son directamente evaluables. Se hace necesario inferirlas a través de manifestaciones específicas. A eso se le denomina aporte de **evidencias**. La evaluación basada en competencias es, en definitiva, un proceso de aportación de evidencias.

2.4.1. Pero ¿qué son las evidencias?

El concepto de **evidencia** ya lo hemos abordado, en parte, en el capítulo 6. Se trata de una noción ambigua y polisémica pues puede ser entendida de formas diferentes. De ahí la necesidad de buscar vías de clarificación conceptual. El DRAE define evidencia por «Certeza clara y manifiesta de la que no se puede dudar». En consecuencia, las evidencias en educación son pruebas claras y manifiestas de los conocimientos, habilidades y actitudes que un alumno ha adquirido y que determinan su competencia. En otras palabras, las evidencias son las producciones tangibles de los alumnos.

La evidencia es a menudo entendida como una **aportación** o **contribución** que debe hacer el alumno en función de un criterio. Las evidencias se convierten, en definitiva, en pruebas que se aportan (Ruiz Iglesias, 2008). Este último aspecto, pruebas que se aportan, exige clarificación, pues los docentes frecuentemente tienden a limitar el concepto de prueba a «documento físico». En el caso de la educación física las aportaciones de los alumnos no suelen ser documentos o trabajos escritos sino las manifestaciones motrices que culminan un proceso de aprendizaje.

Ahora bien, a esas pruebas que se aportan no podemos llegar «de golpe y porrazo», necesitamos planificar las acciones que conduzcan a ese desempeño resultante o producto integrador como manifestación de la competencia. Esos desempeños anticipados son los elementos de competencia. Esos elementos de competencia deben ser desglosados en otras acciones que se convierten en el eje de toda la planificación, son las acciones o actividades que se traducen en términos de capacidades y entonces las denominamos **criterios de evaluación**.

Los **criterios de evaluación**, vinculados al desarrollo de competencias clave o específicas en las programaciones y unidades didácticas, se manifiestan en **indicadores de logro**.

2.4.2. ¿Son lo mismo evidencias que indicadores de logro?

Como ya hemos visto en el capítulo 6, los indicadores de logro o desempeño no son lo mismo que las evidencias. Los indicadores son las pautas de valoración (o criterios) mientras que las evidencias son las pruebas concretas y tangibles para llevar a cabo la evaluación.

Estos indicadores son la herramienta principal para la recolección de información del aprendizaje durante todo el proceso formativo y continuo, para lograr formarse un juicio, o sea, saber si se desarrolló, o en qué grado, la competencia. Los indicadores aportan información sobre el nivel de dominio de la

competencia (Gérard & Bief, 2008). Y para valorar los indicadores necesitamos de las rúbricas o mapas de aprendizaje como se las denomina actualmente.

La posibilidad de «perder el hilo» en este complejo recorrido es, sin duda, muy grande (Martín & Coll, 2003) por eso recurrimos a un ejemplo.

Competencia: comunicativa.

Indicador de logro: traduce y expresa corporalmente un lenguaje musical manteniéndose acorde con el ritmo y utilizando un determinado patrón motriz expresivo cultural.

Evidencia manifestada por el alumno: baila en grupo danzas populares tradicionales de la región.

2.4.3. ¿De dónde surgen las evidencias?

Nadie va a encontrar un libro que traiga inventariadas las acciones que se convierten en evidencias para un determinado desempeño. La determinación de dichas evidencias forma parte de un proceso de construcción compartido entre los docentes implicados en el desarrollo de la competencia identificada en el proceso curricular. Las evidencias se construyen, en primer lugar, porque se establecen a partir de una acción sobre el medio, y no a partir de un inventario de recursos asentados en la tradición o determinados previamente por una instancia dictaminadora. En ese sentido decimos que son contextuales, es decir, responden a necesidades concretas, demandadas por la culminación de lo que pretendemos que el alumno aprenda y demuestre en una actuación perceptible. Por lo tanto, se van conformando en diálogo con el contexto situacional y con lo que ese contexto necesita, y luego con otros actores implicados en el proceso y aportadores de experiencias. Por eso, reiteramos, no procede esa preocupación de muchos docentes que creen que para determinar las evidencias deben buscar bibliografía en la que aparezcan inventarios ya concebidos al efecto.

2.5. La evaluación por competencias debe favorecer el aprendizaje autónomo de los alumnos

Aunque dentro de un sistema educativo es necesario que la evaluación deba certificar o constatar el nivel de aprendizaje adquirido en las asignaturas sobre todo debe, promover, estimular y facilitar la adquisición y desarrollo de las competencias. Pensar que la evaluación debe facilitar el aprendizaje es un enfoque centrado en el alumno que requiere la alineación entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de la evaluación. Debemos entender que la evaluación no es un elemento ajeno ni finalista al proceso del aprendizaje, sino que lo acompaña y forma parte de él.

Por este motivo, más importante que determinar si se poseen o no las competencias, lo verdaderamente interesante es la capacidad de aprender a aprender y los procesos de **autorregulación** para la mejora continua de las competencias a lo largo de la vida. En este sentido, toman especial importancia los mecanismos de **retroalimentación** y de autorregulación de los procesos de aprendizaje. Las experiencias que aseguren que los alumnos toman conciencia de sus puntos fuertes y débiles y emprendan acciones para potenciar los primeros y mejorar los segundos, de forma sostenida, serán exponentes de una buena práctica evaluativa. Este proceso de autorregulación, constituye en sí mismo, una competencia clave (Cano García, 2008).

2.6. La evaluación por competencias debe priorizar una forma cualitativa de evaluar

Según Sebastiani (T. Lleixà & Sebastiani, 2016), dado que las competencias se muestran «haciendo», una observación cualitativa de las actuaciones de los alumnos se nos presenta como la mejor manera de evaluarlas y aproximarse a ella teniendo en cuenta los siguientes aspectos (Brown y Glasner, 2007):

- Valorar la carga o **cantidad** de trabajo que le supone al estudiante. Normalmente nos equivocamos si no les damos suficiente tiempo para resolver las cuestiones que les planteamos. Si bien es cierto que a veces nos quejamos de que no trabajan lo suficiente, esto no quita que proponerles nuevas actividades podría estimular realmente haciendo que se impliquen en su propio proceso de aprendizaje. Hacer esto de verdad cuesta y requiere su tiempo.

- Proponer estrategias **motivadoras**. Diseñar una estrategia de seguimiento de los trabajos con guías de evaluación e informarles de cómo lo están realizando y plantearles preguntas puede suponer el estímulo necesario para ayudarles a centrarse y trabajar.
- Introducir con cuidado una **nueva manera** de evaluar. Si a los docentes ya nos cuesta cambiar los mecanismos que tradicionalmente hemos utilizado, también la primera reacción de los estudiantes podría ser negativa, aunque pudieran estar receptivos. Para convencerles, habría que reflexionar con los alumnos sobre las limitaciones de la evaluación tradicional y procurar ofrecerles **alternativas** que puedan mejorar los problemas de los modelos anteriores.
- Definir unos criterios **claros**. Sobre todo, cuando se trabaje con actividades de evaluación nuevas se hace necesario, más que nunca, una guía didáctica que asegure y aclare bien los criterios que se seguirán en la evaluación a fin de que no haya malentendidos sobre lo que se pretende. Cuando los alumnos se sienten seguros de los parámetros de evaluación pueden organizarse mejor.
- Vigilar los aspectos **logísticos**. Si pretendemos incorporar nuevas estrategias de evaluación es probable que surjan problemas derivados de elementos que no hayamos previsto. Probablemente nos sentimos más seguros de cómo actuar con un alumno que llega más de 30 'tarde a un examen, pero no sabemos muy bien qué hacer cuando tenemos que evaluar cómo ha colaborado con su trabajo en equipo o su participación en las clases prácticas. Hay que procurar reducir al máximo estos problemas porque podríamos hacer que los estudiantes llegaran a perder el interés por la actividad planteada.
- Revisar las **calificaciones**. En el mismo sentido que el anterior, corregir nuevos formatos de evaluación puede comportarnos también problemas en las calificaciones debido a la falta de experiencia. Nos resulta más fácil asignar una nota valorando un trabajo que los estudiantes han presentado que hacerlo en función del proceso que han seguido para elaborarlo. No nos queda más remedio que ir aprendiendo de la experiencia propia y de la de los propios compañeros y de los estudiantes sobre el qué y cómo podemos valorar de forma más eficaz y razonable.

2.7. La evaluación por competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones-problema

Puesto que ser competente supone ser capaz de responder de forma eficiente ante una situación real, parece obvio que el punto de partida de cualquier actuación evaluadora sean situaciones más o menos reales que ejemplifiquen de algún modo aquellas que pueden encontrarse en la realidad. Así pues, todas las acciones dirigidas a recabar información sobre las dificultades y la capacidad en relación con unas competencias determinadas deberán partir de **situaciones-problemas**: actividades de culminación; acciones memorables; competiciones; acontecimientos físico deportivos, concursos, resolución de conflictos, etc. que mostrando toda la complejidad de la realidad obliguen al alumnado a intervenir para llegar al conocimiento o resolución del problema en cuestión (Zabala & Arnau, 2007, p. 200).

La clave para elaborar las actividades de evaluación de las competencias se encuentra en establecer la situación-problema. Para poder intervenir en esta situación problema el alumno deberá movilizar un conjunto de recursos de diferente orden. En este punto aparecen las actividades de evaluación, que consistirán en la realización de diferentes tareas que permitan conocer el grado de dominio de sus distintos componentes y, a través de ellos, de la propia competencia. Cada una de las actividades se corresponderá con los indicadores de logro de la competencia (Zabala & Arnau, 2007, p. 200)

3. BUSCANDO LOS DISPOSITIVOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN MÁS ACORDES PARA EVALUAR COMPETENCIAS

Tradicionalmente, hemos podido ver como por un lado se plantean las actividades de enseñanza y aprendizaje y, por otro, y a veces sin demasiada conexión, las actividades de evaluación. Procurar

alinear o dar coherencia a la evaluación según las competencias aproxima mucho más la actividad de evaluación a la actividad de aprendizaje, hasta el punto de fusionarlas.

La evaluación de las competencias requiere de la utilización de instrumentos acordes y que sean congruentes con los desempeños requeridos por el currículo. Es necesario conocer variados procedimientos e instrumentos que permitan recoger información acerca de las competencias adquiridas por los alumnos. Lo importante consiste en seleccionar aquellos que se ajusten a las intenciones evaluativas, de tal manera que reflejen una valoración auténtica.

En síntesis, hay que buscar dispositivos e instrumentos que puedan mostrar mejor que el alumnado va adquiriendo determinados aprendizajes y de qué forma lo está haciendo. Sólo de esta manera podremos ayudarle convenientemente a progresar o certificar sus logros.

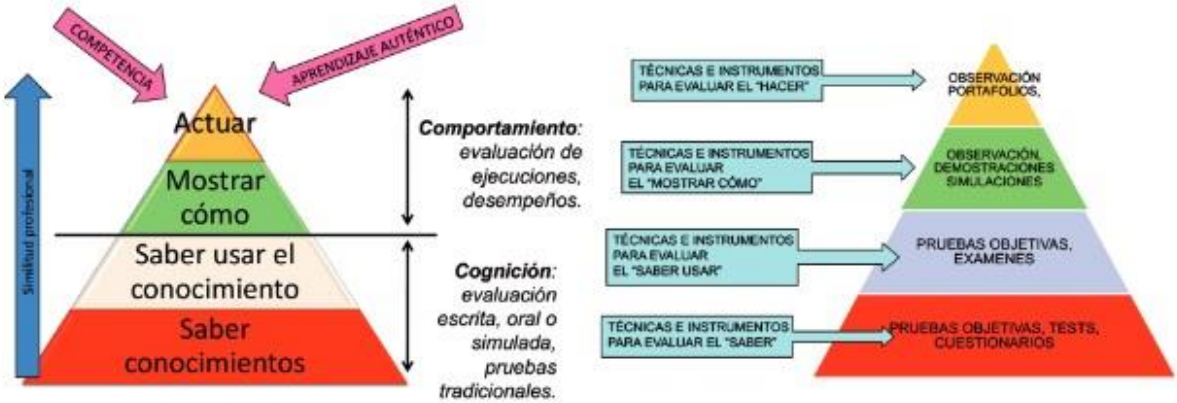
3.1. Pirámide de Miller

La determinación del tipo de instrumento que se necesita aplicar para la recogida de evidencias depende fundamentalmente de la **naturaleza** del resultado de aprendizaje que se tiene que capturar.

Si bien, la competencia sólo se puede evaluar en la acción auténtica, para poder adquirirla hace falta haber alcanzado previamente una serie de capacidades, habilidades y actitudes que habremos descrito, bien de acuerdo con los resultados de aprendizaje o en términos de objetivos, según si nos centramos en aquello que pretende el profesor o en aquello que tendrá que demostrar el estudiante.

La pirámide de Miller puede ser una manera útil de ayudar a escoger estrategias de evaluación coherentes con resultados de aprendizaje descritos por el profesor. De este modo, se puede evaluar sólo el hecho de **saber** (por ejemplo, por medio de una prueba tipo test); o el hecho de **saber hacer**, que ya requiere una gestión de las habilidades adquiridas; o bien se puede plantear una **simulación** en la que el estudiante actúe en situaciones controladas; y, finalmente, hay que **demostrar** mediante actuaciones la adquisición de una competencia (Miller, 1990).

George Miller nos ofrece una posibilidad para orientarnos a los educadores en la realización de la evaluación de las competencias mediante su pirámide y que presentamos a continuación:



Pirámide de Miller (1990)

La pirámide distingue dos grandes tipos de pruebas, que podríamos clasificar en: (1) evaluación convencional (o pruebas de papel y lápiz) y, (2) evaluación de tipo práctico:

1. La evaluación **convencional** engloba lo que podríamos denominar las típicas «pruebas de memorización y retención», en las que se pone más énfasis en los objetivos de conocimientos y de saber. En la evaluación de la educación física hay pruebas que enfatizan habilidades de **bajo** orden (destrezas automatizadas, habilidades motrices básicas, habilidades técnicas, etc.), mientras que hay otras que enfatizan procesos de **alto** orden (aplicación, síntesis, evaluación).

2. La evaluación de tipo **práctico** es muy variada y permite abrazar un rango mucho más amplio de competencias, sea de habilidades disciplinarias (así, por ejemplo, este tipo de pruebas evalúa si el estudiante sabe realizar un calentamiento y no mide sus conocimientos a través de un examen teórico) o de competencias transversales (expresión corporal y motriz, pensamiento táctico, etc.).

Si aceptamos la validez de la pirámide de Miller, el proceso de evaluación de competencias se presenta como algo muy complejo en todas sus etapas. Se evidencia la necesidad de un cambio cultural extremadamente profundo tanto en docentes y dicentes cuya discusión, creemos, es una tarea urgente y aún pendiente.

3.2. Tabla de especificaciones

Gronlund (1982) es el inspirador de la **tabla de especificaciones**. Una tabla de especificaciones sirve para relacionar los objetivos con la evaluación. En una tabla de este tipo se señalan los distintos objetivos de un curso, una asignatura, una unidad didáctica, etc. A continuación, se asigna un peso o puntuación a cada objetivo dependiendo de la importancia que tenga, del tiempo dedicado o de cualquier otra consideración que estime relevante el profesor. La elaboración de tablas de especificación es una fase previa a la determinación del instrumento de evaluación que permite verificar la **congruencia** interna del proceso evaluativo y permite asegurar que la selección de contenidos y la evaluación de las distintas habilidades de los estudiantes sea coherente con la planificación y el currículo.

Antes de iniciar cualquier acción evaluadora, es indispensable hacer las especificaciones pertinentes para después seleccionar los materiales que tengan congruencia con el plan preconcebido. El desarrollo del esquema requiere una detallada consideración de competencias, objetivos, criterios de evaluación de las unidades didácticas que contienen los programas de estudio.

Una forma apropiada de hacer un plan detallado de evaluación o tabla de especificaciones consiste en redactar, por cada unidad didáctica del programa, o competencia, una serie de indicadores de logro específicos que se aceptarán como evidencia de que se han logrado los resultados de aprendizaje propuestos, en el nivel de profundidad deseado.

Para elaborar esta tabla de especificaciones es conveniente el uso de algún sistema de clasificación de tales indicadores de aprendizaje de acuerdo con el grado de profundidad y alcance que se espera lograr en cada programa, cuidando que el enfoque y propósito general de la materia o asignatura en cuestión, quede adecuadamente representado, para lo cual se recomienda el uso de una taxonomía.

A continuación, se presenta un formato de una tabla de especificaciones para cumplimentar con los componentes a evaluar, los niveles conductuales, los pesos relativos a asignar, etc.

Tabla de especificaciones						
UD:						
Contribución de la UD a las Competencias clave / Competencias específicas						
Objetivos / Resultados de aprendizaje/ Aprendizajes esperados	**Criterios de evaluación**	**Estándares de aprendizaje evaluables**	**Indicadores de logro**	**Situaciones de evaluación**	**Instrumento**	**Ponderación**

Tabla 10.2. Tabla de especificaciones.

3.3. Procedimientos e instrumentos más acordes con la evaluación de competencias

Los instrumentos de evaluación favorables para evaluar competencias son numerosos. La determinación del tipo de instrumento para la recogida de indicios o evidencias depende fundamentalmente de la naturaleza del resultado de aprendizaje que se tiene que capturar. La mayoría (por no decir todos) ya los hemos analizado en el capítulo 7.

Algunos de estas técnicas e instrumentos de evaluación no surgen con el advenimiento del enfoque de competencias, como a veces erróneamente se ha difundido, sino que aparecieron en la escena pedagógica desde hace ya muchos años.

La **observación** se considera la técnica reina para la evaluación de las competencias porque permite dar cuenta del grado de dominio que un individuo posee de ciertas competencias mediante su actuación en contexto. Las competencias se desarrollan en un continuo en el tiempo; no se trata de constatar si una persona posee una competencia o carece de ella, sino de conocer el **grado** en que ésta se ha conseguido y para ello la observación resulta fundamental.

Entre la diversidad de instrumentos existentes, proponemos los más favorables, pues consideramos que cubren las necesidades básicas para evaluar competencias.

- Escalas.
- Rúbricas.
- Portafolios.
- Diarios o cuadernos del alumno.

4. ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA INTEGRAR LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVES EN EL CURRÍCULO

4.1. Beneficios que ofrece la evaluación de los aprendizajes en un currículo organizado en base a competencias

La evaluación de los aprendizajes en un currículo organizado por competencias ha de ser coherente con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo posibilitando una mejor articulación entre los aprendizajes referidos al saber, saber hacer, saber ser y saber estar; los vínculos de estos aprendizajes coadyuvan a un desarrollo adecuado, oportuno y ético que se pone de manifiesto en diferentes contextos reales.

Así mismo, permite (o debe permitir) comprender lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la reflexión continua de lo que se hace, para anticipar los posibles avances y deficiencias o errores experimentados en dicho proceso y, conforme a esta reflexión, aprender de la experiencia y tomar decisiones que posibiliten, entre otras cosas, corregir errores, intensificar esfuerzos personales y colectivos, perfeccionar lo realizado y solucionar problemas en un marco participativo y ético de cara a obtener mayores niveles de aprendizaje.

Por lo tanto, un currículo enfocado al logro de competencias requiere de acciones que propicien: la resolución de problemas, la convivencia armónica, la construcción y comunicación de nuevos conocimientos, la utilización de las nuevas tecnologías, la exploración, la búsqueda de información, la vivencia de actitudes éticas y la reflexión continua. Estas acciones se enmarcan en contextos significativos que demandan la utilización de variados procedimientos e instrumentos que permitan evaluar el aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de una evaluación orientada al logro de competencias.

4.2. Evaluación de las competencias claves ¿un tema aparte?

¿La evaluación de las competencias **clave se** realiza al margen de la evaluación de la educación física? Como ya hemos avanzado, en el actual currículo, son las áreas o materias las que determinan el grado de adquisición de las competencias clave. Ahora bien, es preciso decir que el concepto de competencia

clave tiene un carácter complejo y procesal, o sea, que su adquisición es el resultado de un proceso. Mientras el alumnado está escolarizado, se puede evaluar un cierto grado de adquisición, siempre y cuando se hayan seleccionado los contenidos y las metodologías más adecuadas para desarrollarlas y se hayan definido los indicadores del grado progresivo de adquisición de cada competencia por medio de los criterios de evaluación. Puesto que el aprendizaje básico de las competencias corresponde a las áreas o materias, en general, es posible evaluar el grado de consecución de las competencias, especialmente de sus componentes más específicos, a partir de los procesos de evaluación de cada disciplina.

Las enseñanzas mínimas establecen unos criterios de evaluación por ciclos o cursos de la educación básica que han de relacionarse con las competencias y los objetivos educativos; pero, en este caso, la adquisición de las competencias no está determinada de manera única y directa por la superación de los objetivos de las diferentes áreas o materias. Parece, por tanto, necesaria una actuación de trabajo en equipo por parte del profesorado si se quiere ser coherente con el enfoque competencial.

En el caso de competencias de cariz más **transversal**, habrá que tener en cuenta criterios más generales que permitan una visión de conjunto del alcance de las competencias a lograr. Esta visión general a menudo se consigue con más claridad desde los espacios interdisciplinarios creados por el centro dentro de su autonomía o bien previstos en el currículum, como son el proyecto interdisciplinario de la educación primaria o el trabajo de síntesis y el proyecto de investigación de la educación secundaria.

Dicho esto, en determinados momentos de la etapa, puede ser útil disponer de información relevante sobre el grado de consecución de las competencias claves por parte del alumnado con una finalidad diagnóstica, o sea para orientar los métodos pedagógicos y mejorar los aprendizajes del alumnado. En este sentido, las actividades interdisciplinarias son, junto con las pruebas de evaluación internas o externas previstas por el sistema educativo, de gran ayuda.

4.3. La evaluación por competencias clave debe articular las diversas materias o asignaturas

¿Se puede ver en el marco de una asignatura, si se progresa en una competencia clave? ¿Cómo evalúo la aportación de mi materia en el conjunto? ¿Cómo imputar el crecimiento de la competencia clave a mi asignatura?

No se trata de que todas las asignaturas se comprometan en el trabajo de todas las competencias ni al mismo nivel, sino que el hecho de aportar experiencias de aprendizaje que sintonicen con unas competencias u otras depende, entre otras cosas, de los contenidos y de la lógica interna de cada disciplina, del momento en que se estudia en el plan de estudios (del primer curso al último curso), del planteamiento metodológico por el que opte el profesorado, etc.

Para ello, se requiere un trabajo colectivo que no solo tome las competencias de los currículos, sino que las considere, las debata, las reformule, las acote, etc.; y seleccione y/o redacte aquellas competencias relevantes para el alumnado en una determinada etapa.

Por ello, seleccionar las competencias que se van a trabajar desde la asignatura no es una tarea unilateral del profesor, sino que ha de articularse con el resto de asignaturas para establecer una secuencia en el desarrollo de la competencia coherente y progresiva.

Y todavía más, hay que estudiar sincrónicamente qué competencias estamos promoviendo en asignaturas que coinciden en el tiempo. Todo ese engranaje nos debería llevar, al final, a establecer actividades de evaluación de competencias (rúbricas, portafolios, etc.) y, en el marco de la asignatura, resultados de aprendizaje y/o criterios de evaluación de las actividades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la competencia (Cano, 2011).

Probablemente, la evaluación acreditativa de competencias no tenga sentido en una asignatura, sino en un bloque de asignaturas. La evaluación inicial, formativa y final debería hacerse en este bloque de asignaturas.

Todos estos elementos son, de modo exhaustivo, rasgos que debiéramos tener presentes. No cumplirlos todos no supone ningún tipo de incorrección. Puede deberse a obstáculos institucionales, culturales, a las propias características de nuestra asignatura, pero si nuestra práctica evaluativa participa de alguno de estos elementos probablemente habremos iniciado el camino hacia una evaluación por competencias.

4.4. Evaluación diagnóstica de las competencias clave

Según la normativa oficial en España, a la finalización del segundo ciclo de educación primaria y del segundo curso de educación secundaria, todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación no tendrá efectos académicos, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

La evaluación de diagnóstico se nos presenta como un elemento innovador. El énfasis lo pondríamos en que no importan sólo los contenidos de tipo conceptual, sino también el modo de aplicarlos, las destrezas necesarias para ello, actitudes, etc. y en la necesaria consideración del contexto socioeconómico de cada estudiante. Se pretende básicamente mejorar el rendimiento educativo:

- Mediante el análisis de los resultados y la aplicación de las correspondientes estrategias de mejora.
- Mediante la cooperación de la comunidad educativa.
- Mediante el conocimiento del grado de logro de objetivos educativos.

Debemos considerar la evaluación de diagnóstico como un proceso que engloba la realización de la prueba, pero también y fundamentalmente las propuestas de mejora y el seguimiento/evaluación. Debemos evitar caer en el error de considerar la evaluación diagnóstica como una prueba que se realiza a primeros de curso y que, ya «hecha», sólo nos quedaría esperar los resultados y repetirla el próximo curso escolar.

Para evitar esto, es recomendable, una vez conocidos los resultados, la elaboración conjunta por parte de todo el profesorado de las propuestas de mejora. Éstas no deben ser aportadas exclusivamente por el profesorado del segundo ciclo de primaria o segundo curso de secundaria; deben ser reflejo de la reflexión y el debate realizado por ciclos, equipos técnicos, departamentos, etc.

Estas propuestas de mejora deberán:

- Ser pocas.
- Ser para todos los cursos.
- Ser seleccionadas, eligiéndose sólo las que repercutan claramente en el aprendizaje del alumnado y en la organización del centro.
- Plantear objetivos claros y con indicadores (ficha de seguimiento).
- Temporalizarse. Revisiones periódicas.
- Ser realizables (contar con nuestros propios recursos). De la evaluación de diagnóstico parte todo un proceso de revisión del trabajo en el centro.

4.5. Reconocimiento de haber conseguido las competencias clave al finalizar la enseñanza obligatoria

Un apunte final tiene que ver con el reconocimiento del logro de las competencias al concluir la educación obligatoria. A tal efecto, desde la perspectiva de las competencias como marco principal para las decisiones sobre la promoción y titulación del alumnado, ha de considerarse la posibilidad de reconocer adquisiciones de determinadas competencias (aunque no sea de todas) e, incluso, elementos propios de algunas de ellas, cuando el alumnado que concluye la escolaridad obligatoria no alcanza, de manera suficiente, el conjunto de las previstas para la misma.

Actualmente, el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria se logra al adquirir las competencias claves y los objetivos de la etapa, y promueve un certificado de escolaridad en el que constan las materias y los años cursados para quienes no obtengan el título. El reconocimiento parcial de las competencias, o de elementos de éstas, facilitaría el ajuste de nuevas oportunidades formativas, o de aprendizaje permanente, a lo largo de la vida. Entonces, el desarrollo de las competencias habría de estimarse, como se reitera, de manera bastante más descriptiva, con objeto de facilitar orientaciones y criterios para los procesos de evaluación y de reconocimiento, porque ese mismo principio del aprendizaje permanente, así como la posibilidad de adquirir competencias y cualificaciones en ámbitos distintos al escolar, recomienda que, al concluir la escolaridad obligatoria, antes que obtener o no la «graduación», se establezca y certifique el reconocimiento del grado de adquisición de las distintas competencias.

Ahora bien, este planteamiento resulta factible con una organización del currículo por competencias, pero es dificultoso cuando éstas sólo se formulan de manera general o se precisan en términos de contribución de las asignaturas o materias para la adquisición de las competencias al concluir la educación obligatoria. Es más, en el informe internacional «Las competencias clave» se afirma que:

> *«la valoración final de la eficacia de la educación obligatoria con respecto al desarrollo de las competencias clave dependerá de que su transferencia a contextos distintos a los del centro educativo se realice de manera adecuada. Los centros pueden evaluar los conocimientos y destrezas de los alumnos, pero no necesariamente sus competencias. Por lo tanto, las evaluaciones realizadas por las distintas áreas o asignaturas no se deberían considerar como una valoración absoluta sino, más bien, como una guía de la adquisición de competencias clave. Es la actuación individual en el lugar de trabajo y en la vida privada la que ofrecerá finalmente la prueba innegable de la eficacia de los canales de formación formal e informal»* (Eurydice/Comisión Europea, 2002, pp. 23-24).

Suele argumentarse, por tanto, que la evaluación, en la escolaridad obligatoria, más que el logro de competencias, lo que registra son ciertas capacidades potenciales del alumnado a partir de las competencias educativas que se concretan en el currículo y se utilizan en situaciones «aproximadas» a la realidad.

5. ESCENARIOS Y MÉTODOS DIDÁCTICOS COMO CLAVE PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Para ayudar a nuestros alumnos a adquirir competencias es imprescindible llevar a cabo una forma de enseñanza que permita al profesorado obtener información constante. El profesorado puede utilizar diferentes **métodos didácticos** para ayudar al alumnado a desarrollar las competencias claves deseadas (Blázquez, 2016). Al decidir qué método didáctico podría apoyar mejor el proceso de aprendizaje, es fundamental reconocer los alcances de la competencia y el momento en el que el alumno se encuentra en su plan de estudios. Con base a esta información es posible visualizar el tipo de actividad o proyecto que sea más conveniente para comprobar que el alumno adquirió las competencias esperadas (Ashford-Rowe, Herrington, & Brown, 2014).

Cabe destacar que la elección del escenario varía de acuerdo con el grado de control que el profesor tiene sobre la situación de aprendizaje y el grado de inmersión que desea que los alumnos experimenten. Así, estos escenarios pueden ser: **estructurados**, **semi-estructurados** o **reales**. Ante las opciones que brindan estos escenarios, no siempre es más conveniente la completa inmersión en un escenario real, pues ello depende del aprendizaje previo del alumno, el tipo y nivel de competencia a desarrollar, etc. Estas condiciones sugieren que la utilización de escenarios reales se lleve a cabo en los últimos periodos académicos. A continuación, se muestra un gráfico con algunas técnicas didácticas, de acuerdo con los escenarios donde estas pueden implementarse:

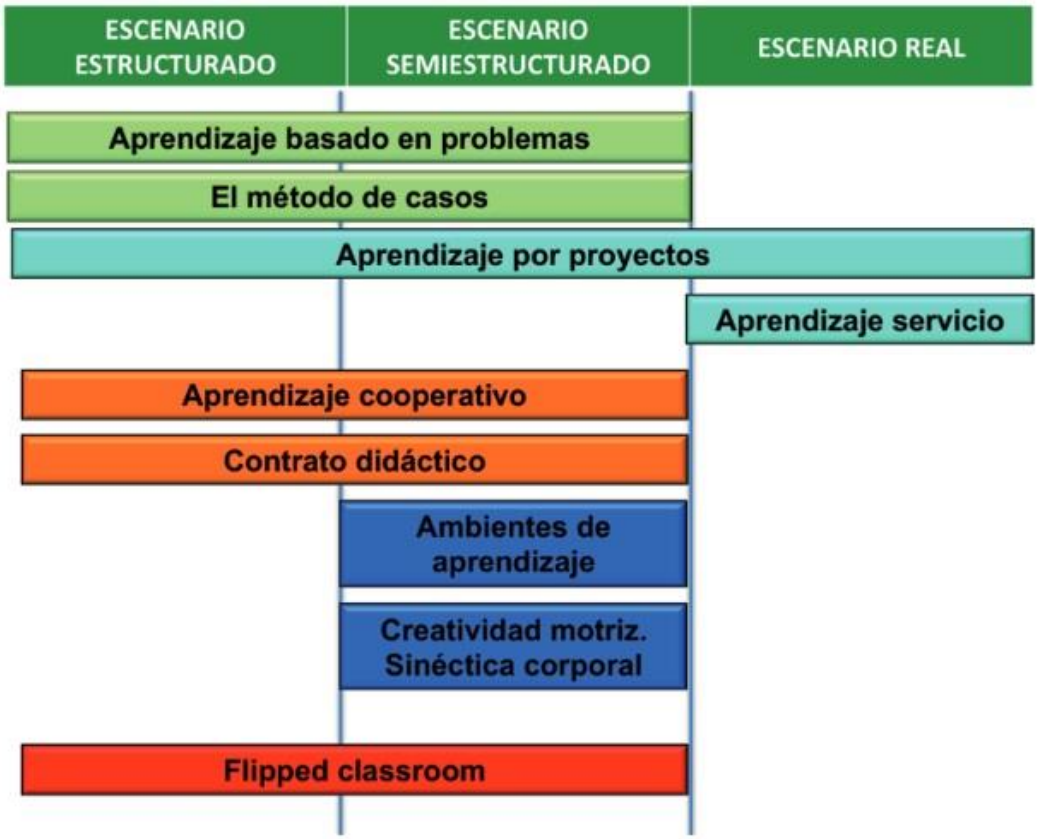


Tabla 10.3. Técnicas didácticas y escenarios para el aprendizaje.

Escenario estructurado

Se refiere a un contexto donde el profesor tiene pleno control del ambiente. Él planea, ejecuta y evalúa a través de actividades que se pueden desarrollar en un escenario, que por lo general es el salón de clases.

Escenario semiestructurado

Se refiere a un contexto previamente documentado donde se aprovecha una situación de la vida real. Por ejemplo: puede combinarse el trabajo en el aula y el contexto social.

Escenario real

Se refiere a un contexto donde los estudiantes están inmersos en actividades propias de la vida personal fuera del aula.

A continuación se describe el resultado esperado del trabajo de los alumnos para cada una de los métodos didácticos (DIIE, 2013).

Aprendizaje basado en problemas	Método de casos	Aprendizaje por proyectos	Aprendizaje - Servicio	Aprendizaje cooperativo	Contrato didáctico	Creatividad motriz. Sinéctica corporal	«Flipped classroom»
Analizan y resuelven una situación problemática relacionada con su entorno físico y social.	Analizan y discuten situaciones y experiencias documentadas de la vida real.	Planean, implementan y evalúan proyectos donde resuelven problemas o proponen mejoras.	Enlazan los conocimientos que adquieren en el aula con las necesidades comunitarias para emprender esfuerzos que impacten positivamente a la sociedad.	Trata de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. Los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva.	Situación de enseñanza planificada y ejecutada por el docente, en donde el estudiante tiene como tarea la resolución de problemas con la interpretación que haga de las preguntas elaboradas por el profesor, a partir de la información proporcionada por éste y de las exigencias y expectativas docentes.	Se considera como una capacidad global o suma de capacidades (aptitudes y actitudes) que permiten variar, combinar y componer acciones motrices.	Transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula.

Tabla 10.4. Métodos de aprendizaje. Tomado de Blázquez (2016).

Resumen

- De manera unánime se considera que el Enfoque Basado en Competencias (EBC) será un discurso vacío si no se culmina de forma coherente con un proceso de **evaluación** respetuoso con su esencia.
- De nada valdrán las referencias continuas al currículo por competencias si las evaluaciones previstas en la legislación se siguen realizando **únicamente** de acuerdo al dominio de las **asignaturas** académicas.
- El **rol del docente** ante este nuevo desafío implica superar los modelos tradicionales de evaluación y migrar hacia la construcción y acompañamiento de un proceso permanente y sistemático que guiará a los actores educativos a la formación de ciudadanos libres, críticos y gestores de su propia educación.
- La evaluación por competencias implica un nuevo desafío para los profesores de educación física pues transita de calificar aspectos tangibles o medibles, que en su momento fueron considerados como suficientes, por desempeños **complejos** realizados en contextos auténticos.
- En este sentido, la evaluación por competencias valora el **saber** y el **saber hacer** de las acciones del alumnado en un contexto sociocultural y disciplinar **auténtico**.
- La integración de la evaluación de las competencias en concordancia con el resto del currículo debe ser según criterios **interdisciplinares** y resueltas en **equipos docentes**.

- Dado que las competencias deben ser evaluadas a partir de **evidencias**, es necesario definir los indicadores de logro para cada una de dichas evidencias de manera que se puedan vincular a la competencia correspondiente.
- Para poder evaluar competencias es necesario tener datos fiables sobre el grado de aprendizaje de cada alumno con relación a la competencia en cuestión. Eso requiere el uso de diversos **instrumentos** y medios muy variados en función de las características de cada competencia y los distintos contextos donde ésta puede o debe llevarse a cabo.
- El medio para conocer el grado de aprendizaje de una competencia es la intervención del alumno ante una **situación-problema** (situación de evaluación) que sea reflejo y lo más aproximada posible de las situaciones reales en las que se pretende que sea competente.

Aplicación en la práctica

Actividad para la evaluación

En este ejemplo, adaptado de la propuesta curricular del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (Competències bàsiques de l'àmbit de l'educació física. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria, 2015), podemos apreciar los distintos componentes para la evaluación de una competencia específica: los indicadores de logro, la situación-problema, las actividades de evaluación y los criterios para la evaluación.

Competencia específica

Elaborar un programa (plan) de trabajo de mejora o mantenimiento de la condición física individual en relación a la salud.

Indicadores de logro

1. Elaborar un programa de trabajo de mejora de la condición física adecuándolo al nivel de salud y estilo de vida propio (activo, sedentario).
2. Aplicar modificaciones y adaptaciones de las actividades físicas, para ajustarlas a los objetivos establecidos.
3. Identificar y evitar los movimientos y posturas perjudiciales para la salud.
4. Realizar la planificación adel trabajo anotándola en un diario o registro, con el detalle de las actividades a realizar y las actividades hechas.

Evidencia

Elaboración y práctica de un programa personal de mejora de la salud a través de la actividad física.

Situación-problema

Cualquier alumno de Secundaria, al finalizar los estudios, debe saber interpretar un programa de trabajo físico determinado y llevarlo a la práctica con el objetivo de desarrollar las cualidades físicas de manera adecuada a la edad biológica y a las características personales, teniendo siempre presente que la finalidad última es la mejora de la salud.

Para garantizar el logro de esta competencia hace falta que la práctica se haga respetando las normas de seguridad y de prevención de lesiones, dado que el plan de trabajo tiene que tener una orientación de salud correcta.

Uno de los objetivos de la dimensión acondicionamiento físico es la valoración de la propia condición física. Hay que tener presente que esta valoración no tiene que tener una finalidad calificadora (mejor nota quién obtenga mejores resultados), sino que tiene que servir como elemento

de trabajo, de control y de motivación para la mejora individual. En el contexto escolar, es más importante saber cómo se tiene que trabajar y hacerlo correctamente, que no obtener buenos resultados en las pruebas de valoración de la condición física individual. Tener un buen conocimiento de la propia condición física permite que el alumno ajuste correctamente su plan de trabajo individual.

En cuanto al grado de complejidad del plan de trabajo, en el nivel básico de logro de la competencia, el alumno tiene que ser capaz de llevar a cabo correctamente un plan de trabajo sencillo, orientado a la condición física general, con poca exigencia y con pautas que eviten el sedentarismo y fomenten un estilo de vida activo. En los niveles superiores de logro, el alumno se tiene que mostrar capaz de ejecutar correctamente un plan de trabajo más complejo, orientado a la condición física específica, con más exigencia física y con utilización de métodos de trabajo propios.

Actividades de evaluación

El alumno, elabora una carpeta de aprendizaje o portafolios con el diseño de un plan de trabajo individual de mejora de tu condición física, que tendrás que llevar a cabo a lo largo de tres semanas.

Para ello debe realizar y presentar en tu carpeta o portafolio las siguientes actividades:

Actividad 1: Valoración inicial de tu condición física.

Actividad 2: Propuesta de objetivos personales a conseguir. Justifica la propuesta (los objetivos han de tener relación con tu nivel condición física).

Actividad 3: Planificación de las sesiones de trabajo.

El plan de trabajo lo has de hacer a lo largo de las clases de les próximas tres semanas. Puedes completarlo, si lo crees conveniente, con otras sesiones fuera del centro.

Esta parte del trabajo la has entregar una semana antes de comenzar a llevarlo a la práctica.

Durante tres semanas deberás realizar todas las sesiones planificadas, y tu serás tu propio entrenador. Esta es la parte más importante del trabajo. Has de demostrar que sabes hacer un trabajo de mejora de tu condición física de manera autónoma.

Además de llevar a cabo las sesiones prácticas, anotaras en un diario las tareas y actividades realizadas en cada sesión.

Actividad 4: Diario o registro de las actividades llevadas a cabo.

Actividad 5: Reflexión personal, en la que valorarás si has podido conseguir los objetivos que te habías propuesto y explicar lo que has aprendido aplicando este plan de trabajo de mejora de tu condición física.

Criterios para la valoración de las actividades de evaluación

Actividad 1. Sabe y utiliza procedimientos de evaluación para conocer su nivel de condición física.
Actividad 2. Se marca objetivos apropiados a su nivel personal.
Actividad 3. incorpora hábitos de vida saludables en el plan de trabajo y conoce los diferentes métodos de entrenamiento de cada cualidad física y sabe aplicarlos de forma adecuada.
Actividad 4. Controla y anota las cargas e intensidad de las actividades realizadas.
Actividad 5. Valora y argumenta de forma correcta la consecución de los objetivos planteados en el programa y su mejora personal.

TICs

SOFIAA

http://entornovirtualparaeldesarrollode.weebly.com/

El Entorno Virtual para el Desarrollo de Competencias en Evaluación (EV-DCE) tiene como propósito promover el aprendizaje autónomo, independiente y siguiendo un enfoque constructivista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Arquitectura y de Ingeniería. (2008). *Manual de acreditación ACAAI Glosario*. ACAAI. Retrieved from http://www.acaai.org.pa/pdf/Anexo-G.pdf

Aguirre Ortíz, M. (2001). *Assessment en la sala de clases*. Puerto Rico: Publicaciones Yukiyú.

Airasian, P. W., & Madaus, G. F. (1972). Criterion referenced testing in the classroom. *N.C.M.E. Measurement in Education*, *3*(4), 1–8.

Allal, L. (1979). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia Y Aprendizaje*, *11*, 4–22.

Allal, L. (1984). Rôle de l'enseignant et des élèves dans la réalisation des démarches d'évaluation formative. In *Cours: Evaluation pédagogique, (Fascicule I,II y III)*. Genève: Centrale des polycopiés de l'Université de Genève.

Allal, L. (1988). Vers un élargisement de la pedagogie de maitrise: processus de regulation interactive, retroactive et proactive. In *Assurer la reussite des apprentissages scolaires?* (pp. 86–126). Paris: Delachaux & Niestle.

Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.

Alsina Masmitjà, J. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Alvarez, J. D., & Vega, A. M. (2010). La evaluación formativa: esa gran desconocida. In S. Gómez, M. C. y Grau (Ed.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 33–45). Alicante: Marfil.

Alvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Alvarez Méndez, J. M. (2006). La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica. *Programa de Doctorado: Función de La Escuela En La Sociedad Neoliberal. Facultad de Educación*. Universidad de Málaga.

Alvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. In J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 206–234). Madrid: Morata.

Alves, E., & Acevedo, R. (2002). *Evaluación Cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa*. Caracas: Petroglifos Producciones.

Amigues, C. (1982). *La planification de l'action*. Aix Maseille: CNRS.

Andrade Cázares, R. A. (2008). El enfoque por competencias en educación. *Ide@s CONCYTEG*, *3*(39), 53–64.

Anguera, M. T. (2000). Del registro narrativo al análisis cuantitativo: radiografía de la realidad perceptible. In *Ciencia i cultura en el segle XXI. Estudis en homenatge a Josep Casajuana* (pp. 41–71). Barcelona: Reial Academia de Doctors.

Antibi, A. (2005). *La constante macabra o cómo se ha desmotivado a muchos estudiantes*. Madrid: El rompecabezas.

Arnaiz Sánchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, *27*(2), 25–34.

Arnaud, P., & Broyer, G. (1979). Les conduites aquatiques du débutant. *Revue EPS*, 158–160.

Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata-MEC.

Ashford-Rowe, K., Herrington, J., & Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. Assessment & Evaluation. *Higher Education*, *39*(2), 205–222. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.819566

Astolfi, J. P. (1999). *El error un medio para enseñar*. Sevilla: Diada.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.

Barba Martín, J. J. (2000). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, *17*, 21–38.

Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Batalla, A. (2011). Criterios para la optimización del aprendizaje en las habilidades motrices. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, *37*, 57–63.

Birzea, C. (2009). *La pedagogía del éxito: la superación del fracaso escolar*. Barcelona: Gedisa.

Blanco, L. Á. (1996). La evaluación referida al criterio y la toma de decisiones en un centro educativo. *Educación*, *V*(9).

Blanco, R. (2002). La educación inclusiva en América Latina: Realidad y perspectivas. In *II Congreso Internacional de integración educativa*. Temuco.
Blázquez, D. (1993). Perspectivas de la evaluación en educación física y deporte. *Apunts: Educación Física Y Deportes, 31*, 5–16. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=321627&orden=324333&info=link
Blázquez, D. (1994). Estrategias de evaluación formativa en Educación Física y Deporte. *Habilidad Motriz, 4*, 5–15.
Blázquez, D. (1997). *La evaluación formativa en educación física. Dificultades de los enseñantes para su integración en la enseñanza de los deportes de equipo*. Universitat de Barcelona.
Blázquez, D. (2001). *La educación física*. Barcelona: INDE.
Blázquez, D. (2010). *Evaluar en educación física* (11ª). Barcelona: INDE.
Blázquez, D. (2013a). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física. La gestión didáctica de la clase* (1ª). Barcelona: INDE.
Blázquez, D. (2013b). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. La gestión didáctica de la clase*. Barcelona: INDE.
Blázquez, D. (coord. . (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
Blázquez, D. (coord. . (2016). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. Barcelona: INDE.
Blázquez, D., & Sebastiani, E. (2016). ¿Cómo se evalúan las competencias? In M. T. Lleixà & E. Sebastiani (Eds.), *Competencias clave y Educación Física ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* (pp. 109–132). Barcelona: INDE.
Blázquez, D., & Sebastiani, E. M. (1997). Innovaciones y desafíos en la evaluación de la Educación Física. Retrieved from http://educacioiesport.cat/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=42
Blázquez, D., & Sebastiani, E. M. (2009a). *Enseñar por competencias*. Barcelona: INDE.
Blázquez, D., & Sebastiani, E. M. (coords. . (2009b). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE.
Bliss, J., Monk, M., & Ogborn, J. (1983). *Qualitative data analysis for Educational Research. A guide to uses of systemic networks*. London and Camberra: Croom Helm.
Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1977). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
Bonniol, J. J., & Amigues, R. (1981). Dispositif d' auto-évaluation des élèves et réussite scolaire. Marsella: Réussir à l'école, colloque I.N.R.P. des 23-24 Fev.de 1981 a Istres, C.R.D.P.
Bores, N. J. (2000). *El cuaderno del alumno en el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Universidad de Valladolid.
Bores Calle, N. J. (2006). El cuaderno del alumno como herramienta potencialmente útil para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de educación física. *Educación Física Y Deporte. Universidad de Antioquia, 25–1*, 23–47.
Boud, D. (1995). *A través de la mejora del aprendizaje de Autoevaluación*. Londres: Kogan Page.
Bouthier, D. (1988). *Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives*. Univ. Paris V René Descartes, Paris.
Bowden, J., & Marton, F. (1998). *The university of learning: Behyong quality and competence*. Londres: Kogan Page.
Brown, S. (2006). *Assessment is the most important thing we do for HE students*. London: The Open University. Retrieved from http://stadium.open.ac.uk/perspectives/assessment (consultado 12, Oct., 2006).
Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico?: Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios Pedagógicos, 2*, 43–59.
Camilloni, A. (2009). Estándares, currículo y evaluación. *Revista Archivos de Ciencias de La Educación, 3*(3), 55–68. Retrieved from http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf
Camilloni, A., Litwin, E., & Celman, S. (1998). *Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidos.
Cano, E. (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias*. Barcelona: Laertes.
Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado, 12*(3). Retrieved from http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf
Cardinet, J. (1988). La objetividad de la evaluación. In *Temas actuales sobre pedagogía y didáctica*. Madrid: Narcea.
Cardona, P., & Wilkinson, H. (2006). Trabajo en equipo. *Occasional Paper, 7*(103–4).
Carrasco, J. (1999). La supervisión clínica como estrategia formativa: un estudio de caso. *XXI Revista de Educación, XXI*(I), 191–201.
Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad en el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
Casassus, J. (2003). *La escuela y la (Des)igualdad*. Santiago de Chile: Lom.

Castejón Oliva, F. J. (2007). *Evaluación de programas en ciencias de la actividad física una interpretación de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
Cazorla, G. (1984). *Evaluation de la valeur physique. Travaux et recherches en EPS nº 7*. Paris: Rev EPS.
Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluacióny transformarla en herramienta de conocimiento? In *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
Chadwick, C., & Rivera, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Editorial Paidós Educador.
Chelinsky, E. (1987). "What have we leamcd about tiie politics of program cvaluation?" *Educational Evaluation and Policy Analysis, 9:3*.
Chollet, D. (2003). *Natación deportiva. Enfoque científico*. Barcelona: INDE Publicaciones.
Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa, 161*, 34–39.
Competències bàsiques de l'àmbit de l'educació física. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria. (2015). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
Conde, A., & Pozuelo, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación En La Escuela, 63*, 77–90.
Contreras, O. (2012). *Las competencias del profesor de educación física*. Barcelona: INDE.
Cortés, J. (2009). *Como redactar resultados de aprendizaje y criterios de evaluacion*.
Cronbach, L. J. y cols. (1980). *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
D.R.A.E. (2001). Diccionario de la lengua española. Real Academia Española de la Lengua. Madrid, España: Autor.
Darling-Hammond, L., Ancess, J., & Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action. Studies of schools and students at work*. Nueva York: Teachers College Press.
Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
De Corte, E. (1979). *Les fondements de l'action didactique. De la didactique à la didaxologie*. Bruxelles: De Boeck.
De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.
De la Torre, S. (1993). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid: Escuela Española.
De la Torre, S. (2000). El error como estrategia didáctica. In S. de la Torre & O. Barrios (Eds.), *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
Del Rey, A., & Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales Y Humanas, 15*, 233–246.
DEMRE, U. de C. (n.d.). Tabla de especificaciones de una prueba. Retrieved December 15, 2016, from http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=181817
Devís, J., & Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
Díaz Barriga, F. (2005). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. In *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill Interamericana.
Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación comunicativa* (2ª). Mexico: McGraw Hill.
DIIE. (2013). *Técnicas didácticas*.
Dominice, P. (1979). *La formation, enjeu de lévaluation*. Berne-Francfort: P.Lang.
Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education. *Practical Assessment Research & Evaluation, 14*(7).
Eisner, E. W. (1998). *Cognición y currículo*. Madrid: Amorrortu Editores España SL.
Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Buenos Aires: Paidós.
Elola, N. (1996). La enseñanza y la evaluación. *Temas de Evaluación, 3*.
Elola, N., & Toranzos, L. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. Retrieved from www.campus-oei.org/calidad/luis2.pdf
Elton, L. (2001). Criteria for Teaching Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education. In Aylett y Gregoy (eds.) (Ed.), *Evaluating Teacher Quality in Higuer Education*. Londres: Falmer Press.
Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y Primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
Esteve, O. (2004a). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. In D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE: Horsori.

Esteve, O. (2004b). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas. Hacia un aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. Retrieved April 18, 2017, from http://bremen.cervantes.es/Ensenanza/ActasBremen/Nuevas perspectivas pdf. pdf

Esteve, O. (2006). El portafolis en la formació de professorat. Un instrument al Servei de la reflexió en i sobre la práctica docent. In *Articles de didáctica de la llengua i de la literatura, en , 39. Monogràfic "El Portafolis."* Barcelona: Graó.

Eurydice/Comisión Europea. (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria.* Bruselas. Retrieved from www.eurydice.org

Fenwick, S., & Parsons, J. (1999). *"Incorporating Peer Assessment in Adult Education."* Retrieved from http://www.ualberta.ca/~tfenwick/ ext/pubs/peereval.htm].

Fernández García, E., Gardoqui Torralba, M. L., & Sánchez Bañuelos, F. (2007). *Evaluación de las habilidades motrices básicas. Determinación de escalas para la evaluación de desplazamientos, giros y manejo de móviles.* Barcelona: INDE.

Ferrer, G. (2007). *Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración e implementación de estándares de curriculum en América Latina: informe final.* Santiago de Chile: PREAL.

Feu Molina, S. (2000). *La observación como instrumento de evaluación en las clases de educación física.*

Frías-Navarro, D. (2014). *Análisis de fiabilidad de las puntuaciones de un instrumento de medida.* Valencia.

Gagné, E. D. (1991). *Psicología del aprendizaje escolar.* Madrid: Visor.

Galera, A. (1995). Informes de educación física: propuesta de un modelo. *Apunts. Educacion Fisica Y Deportes, 39,* 33–42. Retrieved from file:///Users/domingoblazquez/Downloads/039_033-042_es.pdf

García Bacete, F. C., & Fortea Bagán, M. A. (2005). Contrato didáctico o contrato de aprendizaje. Valencia. Retrieved from http://www.recursoseees.uji.es/fichas/fm2.pdf, mayo 2006.*

García Hoz, V. (1986). *Educación personalizada.* Madrid: Rialp.

Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. del N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación En Educación Médica, 2*(1), 61–65.

Gérard, F. M., & Bief. (2008). *Évaluer des competences. Guide practique.* Bruxelles: De Boeck.

Gessa Perera, A. (2011). "La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias." *Revista de Educación, 354,* 749–764.

Gil Flores, J., & Padilla Carmona, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI, 12,* 43–65.

Gimeno Sacristán, J. (2002). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Madrid: Morata.

Giné, N. (2004). La evaluación inicial, principio del proceso de aprendizaje. In *La planificación didáctica.* Barcelona: Graó.

Giné, N., & Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica.* Barcelona: Graó.

Glasser, R. (1981). The future of testing. *American Psychologist, 36.*

Goodrich, H. (1996). Understanding rubrics. *Educational Leadership.*

Goodrich, H. (2005). Teaching with rubrics. The good, the bad and the ugly. *College Teaching, 53*(1), 27–30.

Gronlund, N. E. (1982). *Elaboración de tests de aprovechamiento.* México D.F.: Trillas.

Grosser, M., & Stariscmka, S. (1988). *"Test" de la condición física.* Barcelona: Martínez Roca.

Hall, K., & Burke, W. (2003). *Making formative assessment work - Effective practice in the primary classroom.* Maidenhead, RU: Open University Press.

Halwachs. (1975). La physique du maître entre la physique du physicien t la physique de l'élève. *Revue Française de Pédagogie,* (33), 19–29.

Hancock, D. (2007). E_fects of performance assessment on the achievement and motivation of graduate students. Active Learning. *Higher Education, 8*(3), 219–231.

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata.

Hartel, R. W., & Foegeding, E. A. (2004). Learning: Objectives, competencies, or outcomes? *Journal of Food Science Education, 23,* 69–70.

Hébrard, A. (1986). *L'éducation physique et sportive. Reflexions et perspectives.* Paris: Ed. Rev. EPS. Staps.

Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuelas del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo.* Madrid: Fundación Telefónica. Retrieved from http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/476/

Hills, J. R. (1981). *Evaluación y medición en la escuela.* México: Kapelusz.

James, R., Mcinnis, C., & Devlin, M. (2002). *Assessing Learning in Australian Universities, Ideas, strategies and resources for quality in student assessment.* Victoria (Australia): Centre for the Study of Higher Education. The University of Melbourne.

Jiménez, B. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
Jorba, J., & Sanmartí, N. (1993). La evaluación formativa y la autorregulación de los aprendizaje. In C. Monereo (Ed.), *Los estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech.
Jorba, J., & Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. In *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21–44). Barcelona: Graó.
Kaftan, J., Buck, G., & Haack, A. (2006). Using formative assessments to individualize instruction and promote learning. *Middle School Journal*, *37*(4), 44–49.
Kan, A., & Bulut, O. (2014). Crossed random-e_ect modeling: examining the e_ects of teacher experience and rubric use in performance assessments. *Eurasian Journal of Educational Research*, *57*, 1–28. http://doi.org/dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.57.4
Klenowski, V. (2004). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
Lafourcade, P. D. (1972). *Evaluación de aprendizajes*. Madrid: Cincel.
Laveault, D., & Fournier, C. (1990). L'évaluation par objectifs: une approche métacognitive. *Mesure et Évaluation En Éducation*, *13*(1), 57–74.
Le Boulch, J. (1986). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidos.
Learreta, B. (2007). Modelo de Evaluación Formativa, implicando el desarrollo de competencias del estudiante. In N. (Coord. . González (Ed.), *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante* (pp. 49–70). Santander: Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa de la Universidad de Cantabria.
Leselbaum, M. (1982). *Autonomie et auto-évaluation*. Paris: Economica.
Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper and Roe.
Ley Orgánica 8, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). BOE nº 295, de 10/12/2013. (2013).
Linn, R. L., & Herman, J. L. (1997). La evaluación impulsada por estándares: Problemas técnicos y políticos en la medición del progreso de la escuela y los estudiantes. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. PREAL.
Lleixà, T., & Sebastiani, E. (coord. . (2016). *Competenias clave y educación física*. Barcelona: INDE.
López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
López-Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, *4*(1), 117–130.
López, J. L., & Anguera, M. T. (2013). La observación científica. In F. J. Sarabia Sánchez (Ed.), *Métodos de investigación social y de la empresa* (pp. 601–623).
López Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: Estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
López Pastor, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. In A. Fraile Aranda (Ed.), *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265–291). Madrid: Biblioteca Nueva.
López Pastor, V. M. (2006). La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo. Revisión de doce años de experiencia. *Revista Digital Efdeportes*, *94*. Retrieved from http://www.efdeportes.com/efd94/eval.htm
López Pastor, V. M. (2007a). La evaluación en educación física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado. Aportaciones, ventajas y posibilidades desde la evaluación formativa y compartida. *Kronos. Enseñanza de La Actividad Física Y El Deporte*, *V*(11), 10–15.
López Pastor, V. M. (2007b). Trece años de evaluación compartida en educación física. *Revista Internacional de Medicina Y Ciencias de La Actividad Física Y El Deporte*, *26*.
López Pastor, V. M. (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
López Pastor, V. M. (coord. . (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
López Pastor, V. M. (coord. ., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E. M., Martín Pinela, J. F., González Badiola, J., … Marugán García, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, *10*, 32–41. Retrieved from http://www.retos.org/numero_9_10/retos10-3.pdf
López Pastor, V. M., Barba, J. J., & González, M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista Tándem: Didáctica de La Educación Física*, *17*, 21–37.
López Pastor, V. M., & López Pastor, E. M. (1996). Patologías evaluativas en educación física. *Revista de Educación Física*, *63*, 9–12. Retrieved from http://ccuc.cbuc.cat/record=b2699237-S23*cat

Lorente Catalán, E. (2005). *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en Secundaria*. Universitat de Barcelona.
Maccario, B. (1989). *Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas*. Buenos Aires: Lidium.
Macchiarola, V. (2007). Currículum basado en competencias. Sentidos y críticas. *Revista Argentina de Enseñanza de La Ingeniería*, *8*(14), 39–46.
Mager, R. F. (1962). *Instruction, Preparing Objectives for Programed*. San Francisco: Fearon.
Malini, R. Y., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *35*(4), 435–448.
Martín, E., & Coll, C. (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: Edebé.
Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances En Medición*, *6*, 129–138.
Martínez, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa: revisión de literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *14*(1).
Martínez, M., Olivares, S., Peralta, L., Pizarro, M., & Quiroga, P. (s. f. . (n.d.). La observación de aula. Proyecto Educando en la Comuna-Cormuval. Valparaíso, Chile. *2010*.
Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
Melmer, R., Burmaster, E., & James, T. K. (2008). *Attributes of effective formative assessment*. Washington, DC. Retrieved from http://www.ccsso.org/publications/details.cfm?Publicat ionID=362
Mentxaca, I. (2008). LOE: una nueva ley, un viejo problema por resolver. *Cuadernos de Pedagogía*, *377*, 82.
Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, *65*(9), S63–S67.
Minganti, C. (1997). I problemi dell'errore. *Revue Macolin*, *1/97*.
Miras, M., & Solé, I. (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II, Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Psicología.
Moreno, J. (1954). *Psicometría y Sociograma*. Buenos Aires: Paidos.
Moreno Moreno, P., & Soto Martínez, G. (2005). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias. *Educar*, *octubre di*. Retrieved from http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS Y LIBROS/COMPETENCIAS/UNA MIRADA CRITICA AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS.pdf
Mosston, M. y Ashworth, S. (1999). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Hispano Europea.
Moya, J., Horcajo, F., Asociación Proyecto Atlántida, Luengo, F., Horcajo, F., Asociación Proyecto Atlántida, & Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
Muñoz Díaz, J. C. (2014). El currículo del área de educación física de primaria en la LOMCE. Análisis del Real Decreto 126/2014. *EmásF, Revista Digital de Educación Física, Año 5*,(27), 24–39. Retrieved from file:///Users/domingoblazquez/Downloads/Dialnet-ElCurriculoDelAreaDeEducacionFisicaDePrimariaEnLaL-4736174.pdf
Nevo, D. (1983). The conceptualization of Educational Evaluation. *Review of Educational Research*, *53*.
Noizet, G., & Caverni, J. P. (1978). *Psycologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF.
Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Cahiers Pédagogiques*, *280*, 47–64.
OCDE. (n.d.). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo* (Vol. 20). Retrieved from http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf
Palacios, A., & López-Pastor, V. M. (2011). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, (361), 279–305.
Panadero Calderón, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación En Educación*, *11*(2), 172–197. Retrieved from http://webs.uvigo.es/reined/
Paquay, L., Allal, L., & Laveault, D. (1990). L'auto-évaluation en question(s). Propose pour un débat. *Mesure et Évaluation En Éducation*, *13*(9), 5–33.
Pellicer, C., & Ortega, M. (2009). *La evaluación de las competencias básicas. Propuestas para evaluar el aprendizaje*. Madrid: PPC.
Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE.
Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complementaires? *Formation Professionelle Suisse*, *4*, 25–28. Retrieved from https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html
Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (Vol. 3ª). Barcelona: Graó.
Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Popham, W. J. (1983). *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español.
Popham, W. J. (1997). What ´s wrong and what ´s right with rubrics? *Educational Leadership, 55*(2), 72–75.
Pozo, J. I. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en la educación*. Barcelona: Graó.
Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
Ravitch, D. (1995). *National Standards in American Education. A Citizen's Guide*. Brookings Institution.
Reboul, O. (1991). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: PUF, L'éducateur.
Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. Barcelona: INDE.
Rivas, F. (1985). *Evaluación referida a la norma versus referida al criterio: problemática y posibilidades en Educación Física*. Murcia.
Rodríguez, J. A. (1992). *Criterios de evaluación*. Madrid: Alhambra Longman.
Rodríguez, J. C., & Lera, J. M. (2006). El cuaderno de clase del alumno/a como instrumento de evaluación y vehículo de comunicación en la Educación Física. *Revista Digital Efdeportes*.
Rodríguez, J. L. (2003). La evaluación formativa. La toma de decisiones como consecuencia de las informaciones propiciadas por la evaluación. In A. Medina, J. L. Rodríguez, & M. L. (Coords. . Sevillano (Eds.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas* (pp. 857–877). Madrid: Universitas.
Rodríguez Neira, T. (2000). *La evaluación en el aula*. Oviedo: Nobel.
Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles: De Boeck.
Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
Ruiz Iglesias, M. (2008a). La evaluación basada en competencias. Retrieved from http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/mag_competencias.pdf
Ruiz Iglesias, M. (2008b). *La evaluación de competencias*.
Ruiz Pérez, L. M. (1989). Aportaciones de los estudios sobre desarrollo motor a la educación física. Pontevedra: IV Congreso de Educación Física.
Rul, J. (1995). *La memòria avaluativa del centre educatiu*. Barcelona: Eines de gestió. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
Sales, M. T., Rodríguez, L., & Sarni, M. (2014). *Educación: ¿Es la evaluación lo que parece? entre el fondo y las formas*. Montevideo: Ediciones Trecho.
Salinas, D. (2002). Mañana examen. La evaluación: entre la teoría y la realidad. Barcelona: Graó.
Sanmartí, N. (1999). Los contratos didácticos: un instrumento para la institucionalización de la gestión del aula. *Aula de Innovación Educativa, 83–84*.
Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat.
Sanmartí, N., Jorba, J., & Ibañez, V. (1999). Aprender a regular y a autorregularse. In J.I. Pozo y C. Monereo (Ed.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 301–325). Madrid: Santillana.
Sanmartí, N., & Sardà, A. (2007). El caso PISA. Luces y sombras en la evaluación de competencias. *Cuadernos de Pedagogía*, (370), 60–63.
Santibáñez, R. J. (2001). *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil*. México: Trillas.
Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. In *Los abusos de la evaluación*. Málaga: Aljibe.
Santos Guerra, M. A. (2001). Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad. *Revista Perspectiva Educacional. Instituto de Educación UCV, 37–38*, 9 – 33.
Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
Scallon, G. (1991). *L'evaluation formative des apprentissages*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
Schmidt, R. (1982). *Motor control and learning. A behavior emphasis*. Champaign Il: Human Kinetics.
Schwandt, T.A. y Halpern, E. S. (1988). *Linking Auditing and Metaevaluation*. Newbury Park: Sage.
Scouller, K. M. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education, 35*(4), 453–472.
Scriven, M. (1967). The metodology of evaluation. In *Perspectives of currículum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: Sage.
Sebastiani, E. M., & Blázquez, D. (coords. . (2012). *¿Cómo formar un buen deportista?* Barcelona: INDE.
Sebastiani i Obrador, E. M. (2009). *Guía para la evaluación de las competencias en ciencias de la actividad física y el deporte*. Barcelona: AQU.
Seners, P. (2001). *La lección de Educación Física*. Barcelona: INDE.
Shipman, D., Roa, M., Hooten, J., & Al., E. (2012). Using the analytic rubric as an evaluation tool in nursing education: The positive and the negative. *Nurse Education Today, 32*(3), 246–249.

Siedentop, D. (1999). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1999). "Creating a Learning Environment by Using Self-, Peer- and Co-Assessment." *Learning Environment Research, 1*, 293–319.
Sparkes, A. (1992). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la educación física. In J. Devís, C. Peiró, & (Coords.) (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 251–266). Barcelona: INDE.
Stufflebeam, D. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Bloomington.
Stufflebeam, D. (1981). "Metaevaluation: concepis, standars and uses." In R. (Ed. Berkl (Ed.), *Education evaluation methodology: Thestate of the art. (1982)* (1982nd ed.). Baltimore,Jdmb: Hopkins.UniversityPress.
Stufflebeam, D. (1987). La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento. In (Coords) D.L. Stufflebeam,. y A.J. Shinkfield (Ed.), *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (pp. 175–234). Barcelona: Paidós/MEC.
Talyzina, P. (1988). *Psicología educativa*. Moscú: Progreso.
Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montreal: Logiques.
Target, C., & Cathelineau, J. (2002). *Cómo se enseñan los deportes*. Barcelona: INDE.
Tejedor, J. A. (1997). La evaluación inicial: propuesta para su integración en la educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 1*(10). Retrieved from http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224230368.pdf
Tenbrink, T. D. (1981). *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
Tenbrink, T. D. (2006). *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
Tobón, S. (2011). *Evaluación de las competencias en la educación Básica*. Mexico: Santillana.
Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., & García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Alma Mater Magisterio.
Topping, K. (1998). Peer assesment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research, 68*(3), 249–276.
Tourneur, Y., Noel, B., & Depover, C. (1989). Évaluation formative et structures d'accueil. *Mesure et Évaluation En Éducation, 12*(2–3), 119–130.
Trueba, S. (2010). Relato de una experiencia de autoevaluación y autocalificación del alumnado en la educación superior. *Revista Ser Corporal, 4*.
Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
Valdés, H. (2000). *Evaluación del Desempeño Docente*. México, 23 al 25 de mayo de 2000.
Vera Lacárcel, J. A. (2007). *Evaluación participativa y responsabilidad en educación física*. Murcia: Universidad de Murcia.
Vermersch, P. (1979). Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement, (33(343)).
Vicente Pedraz, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *Cultura, Ciencia Y Deporte: Revista de Ciencias de La Actividad Física Y Del Deporte de La Universidad Católica de San Antonio, 6*(18), 161–170. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3784712
Vygotsky, L. (1987). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires: La Pleyade.
Weiss, C. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
Young, D., & Tamir, P. (1977). Identifyng what students know. *The Science Teacher, 44*.
Zabala, A., & Arnau, L. (2007a). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
Zabala, A., & Arnau, L. (2007b). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa., 161*, 40–46.
Zabala, A., & Arnau, L. (2007c). *Onze ideas clave. Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.