

EDUCACIÓN FÍSICA

Adrián TRINCADO FERNÁNDEZ

LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN
FÍSICA: PROPUESTA DE UN
MÉTODO FORMATIVO Y
COMPARTIDO.

TFG 2015



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA:
PROPUESTA DE UN MÉTODO FORMATIVO Y
COMPARTIDO.***

Adrián TRINCADO FERNÁNDEZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Adrián TRINCADO FERNÁNDEZ

Título / Izenburua

La evaluación en Educación Física: Propuesta de un método formativo y compartido.

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Gerizpe IRAOLA AZANZA

Departamento / Saila

Departamento de Ciencias de la Salud

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2014/2015

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado de maestro en Educación Primaria. El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha permitido obtener la base de conocimientos importantes para desarrollar los aprendizajes necesarios y, así, poder atender a las demandas que se le solicitan a un docente dentro del sistema educativo. Entre otros aspectos posibilita el conocimiento de las características del alumnado de diferentes edades o de las instituciones educativas y su funcionamiento. En concreto, en este trabajo permite crear una práctica evaluativa que sea flexible y pueda aplicarse a cualquier edad y asignatura y que sea práctica y utilizable dentro del sistema educativo al cumplir los requisitos que se le solicitan.

El módulo *didáctico y disciplinar* se concreta a través de una serie de técnicas o estrategias metodológicas entre las que se encuentra por ejemplo la evaluación, aspecto al que se dedica el presente trabajo. Con los conocimientos de este módulo se consigue conocer y poder desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje adecuado, coherente, eficaz y que este dentro del marco legal. En concreto, en este trabajo el módulo didáctico ha permitido el conocimiento de un elemento tan importante como la evaluación y de una serie de técnicas que permiten llevarla a cabo en función de las características que se le deben atribuir actualmente.

Asimismo, el módulo *practicum* ha permitido poder ajustar el contenido que se desarrolla dentro de este trabajo a la realidad cotidiana del sistema educativo. Esto se debe, en gran parte, a que ofrece la oportunidad de utilizar todos los aprendizajes teóricos, adquiridos durante nuestra formación gracias a los módulos anteriores, a una serie de situaciones prácticas que requieren de una adaptación o ajuste para atender satisfactoriamente a la gran diversidad de situaciones que un docente se puede encontrar. En concreto, en este trabajo el módulo *practicum* ha servido para poder comprobar que la propuesta práctica evaluativa creada es viable y que se puede llevar a cabo en un centro ordinario.

Resumen

El concepto de evaluación es un término en constante evolución que ha ido progresando de forma exponencial y ganando importancia dentro del sistema educativo. A lo largo de la historia ha obtenido muchos significados y diferentes trasfondos en función del momento histórico, contexto y teoría que se le atribuya. Por lo tanto, el objetivo de este escrito es llevar a cabo una revisión conceptual del término evaluación para poder favorecer una mejor comprensión del mismo, ver cuál es su significado, importancia y dimensión dentro del sistema actual y que particularidades posee en el área de Educación Física. Además, se incluye una propuesta de evaluación alternativa y novedosa para esta disciplina que se fundamenta en un método formativo y compartido que consiga superar las nociones de los modelos tradicionales basados en la medición de la Condición Física a través de test.

Palabras clave: Evaluación; evaluación en Educación Física; enfoque competencial; evaluación formativa; evaluación compartida.

Abstract

The concept of “evaluation” is a word which has grown exponentially and has gained importance within the education system. Throughout history it has had several meanings and different backgrounds according to the historical situation, context and theory surrounding the word. Therefore, the aim of this essay is to carry out a conceptual revision of the word evaluation in order to better comprehend the word, check out its meaning, importance and place within the current system and find out what particularities it has in Physical Education area. Furthermore, it also includes a proposal of a modern, alternative evaluation for this subject, based on a formative and shared method that will overtake traditional ones, based on the physical conditions through tests.

Key words: evaluation; evaluation of the Physical Evaluation area; competence –based approach; formative evaluation; shared evaluation.

Índice

Introducción	1
1. Marco teórico	2
1.1. Evolución de la evaluación	2
1.2. Relación curricular	8
2. Definición y concepto de evaluación	19
2.1. Definición: ¿Qué es evaluar?	19
2.2. ¿Qué evaluar?	23
2.3. Finalidades de la evaluación: ¿Para qué evaluar?	25
2.4. ¿Cuándo evaluar?	28
2.5. ¿Cómo evaluar?	31
3. Particularidades de la Educación Física	35
4. Críticas al modelo tradicional de evaluación	46
5. Propuesta práctica	50
5.1. Introducción	50
5.2. Contextualización	51
5.3. Objetivos, contenidos y competencias clave	52
5.4. Evaluación	55
5.4.1. Evaluación por parte del docente	55
5.4.2. Evaluación por parte del alumno	65
5.4.3. Evaluación de la acción docente y el proceso de enseñanza.	66
5.5. De la evaluación a la calificación	69
6. Conclusión	
7. Bibliografía	

INTRODUCCIÓN.

En la actual coyuntura educativa la preocupación por la evaluación es una realidad que está impregnando todos los elementos del sistema educativo y salpicando a todas las personas implicadas dentro de él. Concretamente, en la asignatura de la Educación Física cada vez existen más profesionales que defienden la necesidad de la renovación de los métodos evaluativos utilizados y la superación del método tradicional que determina la calificación del estudiante mediante la medición del rendimiento a través de test de Condición Física.

Los principales argumentos utilizados para defender dicha necesidad son, por un lado, que se supone que dentro del sistema educativo se debe evaluar lo que se aprende no lo que se es como hacen dichos test y, por otro lado, el que el objetivo del área de Educación Física debe ser educar al individuo en motricidad y no entrenar las cualidades físicas. Además, si metodológicamente actualmente se apuesta por métodos de aprendizaje donde el alumnado debe participar activamente y de forma participativa en detrimento de las formas tradicionales de trabajo sería conveniente que las prácticas evaluativas se ajustaran coherentemente a dicha forma de trabajo y al enfoque competencial que determina el proceso de enseñanza aprendizaje y superando los métodos tradicionales de evaluación unidireccional.

Por lo tanto, el objetivo de este escrito es llevar a cabo una revisión conceptual del término evaluación y de los modelos tradicionales que se han utilizado dentro de este proceso, abalados en gran medida por la legislación. La estructura de este trabajo recoge, en primer lugar, el progreso que ha sufrido dicho término desde su aparición hasta la actualidad, así como la evolución de la legislación que lo condicionaba y que idea se esconde ahora mismo detrás de la evaluación en general y de la evaluación de la Educación Física en concreto.

Además, se incluye una propuesta de evaluación alternativa y novedosa para esta disciplina que se fundamenta en un método formativo y compartido que consiga superar las nociones de los modelos tradicionales basados en la medición de la Condición Física a través de test.

1. MARCO TEÓRICO

En el sentido más global de la palabra evaluar es señalar el valor de algo. Esta definición, aunque breve, resulta especialmente útil para apreciar que dicho término es aplicable a cualquier proceso sistemático y programado de la vida cotidiana. Es la parte del proceso en la que, esencialmente, se emite un juicio de valor sobre el resultado y/o el propio proceso de una acción estructurada. Aunque su uso no es exclusivo del ámbito escolar, ha sido en éste en el que ha adquirido mayor relevancia.

Educativamente, el concepto de evaluación obtiene un significado y un trasfondo muy diferente dependiendo del momento histórico, contexto, teoría o idea que se le atribuya. En gran medida, estas diferencias se deben a que está en constante evolución y progreso aportando a su esencia básica, la asignación de juicios de valor, las contribuciones de las numerosas creencias que han ido teniendo lugar con el paso del tiempo acerca de la educación. La siguiente aproximación histórica permite una mejor comprensión del concepto y sus funciones.

1.1. Evolución de la evaluación:

Desde la antigüedad los profesores utilizaban métodos valorativos como parte de un proceso educativo estructurado según el cual calificaban y seleccionaban a los estudiantes. Las referencias más ancestrales que abordan este tema se remontan a los siglos V y IV antes de Cristo, en Grecia, donde maestros griegos como Sócrates utilizaban cuestionarios para evaluar a sus alumnos, al igual que pasaba en la sociedad romana. Más adelante, ya en la Edad Media se introducen los exámenes públicos y orales en el ámbito universitario, donde sólo se podía presentar ante el tribunal que evaluaba aquel estudiante que contara con el visto bueno del profesor. Pero los hitos más importantes e influyentes se dan en el Renacimiento, cuando empiezan a utilizarse procedimientos selectivos y en los siglos XVIII y XIX con la realización de exámenes escritos para regular el acceso a la educación, dinámica que pasaría a ser utilizada para comprobar la preparación del alumnado para incorporarse a la sociedad.

Sin embargo, las primeras concepciones del término se remontan a comienzos del siglo XX y están condicionadas por la búsqueda de una eficiencia social en Estados Unidos. La noción que nace junto con el término se encuentra estrechamente relacionada con

la medición del rendimiento del alumnado en el proceso de enseñanza. Algunos autores consideran la figura de J.M. Rice como precursor de la medición pedagógica, aspecto que se terminó de consolidar en la publicación *“Introduction to the theory of mental and social measurement”* de R.L. Thorndike. A partir de esta publicación se empezaron a desarrollar escalas de Redacción, Ortografía y Cálculo Aritmético para evaluar los conocimientos.

Hasta entonces, la importancia que se le otorgaba a la medición científica de las conductas humanas se encontraba reflejada en la práctica evaluativa utilizada, a la que se le denominada “tesitng”. Su nombre se debe a que el instrumento de evaluación usado mayoritariamente era el test de rendimiento, que servía para detectar y establecer niveles y clasificaciones de acuerdo a las diferencias individuales que reflejaban los resultados del sujeto con respecto a la norma grupal. Una de sus características más reseñables era que los términos evaluación y medición resultaban intercambiables debido a que su significado era casi idéntico; de hecho, en la práctica la palabra utilizada era medición. En consecuencia, solo se obtenía información del alumnado y no del proceso de enseñanza, información que a su vez no tenía coherencia ni relación con los objetivos educativos.

Posteriormente, el interés y las contribuciones de Tyler por la evaluación, tras la Segunda Guerra Mundial, permitieron la reflexión y superación de los planteamientos que se tenían hasta el momento. Su modelo, gracias al cual se le considera "padre de la evaluación", es el primero en plantear la evaluación como algo sistemático basado en la relación entre los resultados obtenidos en el desarrollo de actividades y los objetivos de aprendizaje establecidos curricularmente. El propio autor define evaluación como *“como el proceso de determinar el grado de congruencia entre las realizaciones y los objetivos previamente establecidos”* (Tyler, 1950) convirtiendo, de esta manera, los objetivos en núcleo de este proceso. A su vez, otra de las grandes aportaciones del modelo Tyleriano es que el éxito o fracaso del estudiante ya no es responsabilidad exclusiva de éste, sino que también influye el contexto educativo y la capacidad de los docentes para organizar los contenidos y elegir la estrategia metodológica. Su puesta en práctica dio validez a la renovación curricular que se llevó a cabo en Estados Unidos en la década de los años 30. Además, supuso el desarrollo de

una evaluación criterial en la que las calificaciones se obtienen comparando los resultados con unos criterios establecidos, en este caso los objetivos curriculares, en oposición a la evaluación normativa que se realizaba hasta el momento y donde la comparación del resultado del individuo con los resultados del grupo de población al que pertenece marcaba las notas. Los métodos cuantitativos basados en la objetividad derivados del modelo de Tyler siguen siendo, incluso a día de hoy, los más utilizados en los centros escolares por sus características. No obstante, su fundamentación, justificación y uso no están exentos de críticas, sino que por el contrario son objeto de numerosos ataques a pesar de su naturaleza constructivista. Dichas críticas suponen un punto de inflexión importante que determina notoriamente el concepto de evaluación, por lo que serán mencionadas específicamente más adelante.

En este marco de ensalzamiento de la importancia de los objetivos educativos se crean las primeras taxonomías con la finalidad de clasificarlos según su naturaleza para, de esta manera, fomentar una visión global de la educación. Por lo tanto, el término taxonomía se entiende como la clasificación de los objetivos de una acción educativa que sirven como punto de partida para el diseño del proceso de enseñanza aprendizaje que supondrá la asimilación de conocimientos por parte del alumnado. La más destacada es la de Bloom, que clasifica los objetivos en tres niveles en función de la dimensión a la que correspondan: cognitiva, afectiva y psicomotora. En el primer nivel se engloban los objetivos relativos a las capacidades cognitivas como el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación de los contenidos correspondientes a cada nivel educativo. Por su parte, en el segundo se encuentran los referidos a la recepción, respuesta, valoración, organización y caracterización, acciones que están relacionadas más estrechamente con la afectividad, mientras el tercer nivel se limita a las acciones con un componente motriz en relación con la cognición como la percepción, la disposición, el mecanismo, la respuesta compleja, la adaptación y la creación. El concepto de taxonomía tiene gran trascendencia ya que, inconscientemente, va a suponer la antesala a las competencias al abogar por la utilización y aplicación de los conocimientos a través de diversas acciones, no limitándose a la asimilación de saberes teóricos de forma aislada.

En torno a mediados del siglo XX se incentiva la investigación educativa, lo que supone la revisión del sistema educativo en general y de la evaluación en particular. La época constituida por los años posteriores se caracteriza por la elaboración y difusión de una ingente cantidad de teorías y modelos evaluativos que intentan descubrir la forma más idónea de utilizar esta parte del proceso. Esta situación resulta beneficiosa para la noción de evaluación ya que se profundiza y concreta el término y se produce una apertura, diversificación y ampliación tanto de criterios y de objetos como de metodología y procesos evaluativos. La riqueza de la concepción de la evaluación durante estos años va influir significativamente en la evolución de su significado y la elaboración de los modelos posteriores.

Años más tarde, y con Scriven como mayor referente, se defiende la idea de que no solo importa el logro de objetivos, sino que también hay que tener en cuenta el grado de su cumplimiento. Además, para que esta idea resulte más práctica, Scriven a través de su modelo evaluativo en 1967 distingue y separa la evaluación sumativa o final de la evaluación formativa o de proceso, donde la principal diferencia es el objetivo que persigue cada una de ellas. En la primera, la finalidad es comprobar el progreso adquirido en los aprendizajes del alumnado en función de unos objetivos establecidos de antemano instaurándose unas calificaciones o niveles de acuerdo a los resultados alcanzados. En cambio, en la segunda el propósito es aportar información, tanto al alumnado como al docente, para adaptar y orientar el proceso y la práctica educativa hacia acciones que mejoren y faciliten el aprendizaje. Esta división implica la superación de la evaluación centrada en el alumnado y los resultados de su aprendizaje, característicos de los modelos tradicionales derivados de Tyler, para incluir el programa y la acción docente.

Por otro lado y en esta misma línea, Stufflebeam defiende a través de su evaluación formativa y a través de su modelo CIPP (cuyas siglas en inglés significan Context, Input, Process, Product, traducible a nuestra lengua como contexto, contribución, proceso y producto) que ésta no debe centrarse exclusivamente en el resultado final y que el proceso también debe ser un medio que guíe esta práctica. En sus propias palabras “La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, 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”. Es decir, se supera la evaluación centrada específicamente en los logros del alumnado y se produce una amplificación del concepto en el cual se incluirá otros elementos propios del sistema educativo como el docente, las estrategias metodológicas o los recursos.

Los modelos educativos inspirados en las ideas de Scriven o Stufflebeam, entre otros, podrían clasificarse como modelos de transición, ya que van a superar la evaluación cuantitativa basada en los objetivos y son los antecesores de modelos como el de Stake que trata la evaluación de forma cualitativa en la que las competencias juegan un papel importante. Sus principales características se sintetizan en que aportan información contrastada sobre el ritmo de desarrollo de las actividades de un programa y el uso eficiente de los recursos, propician elementos de orientación para reajustar algún elemento inadecuado, indican valores de satisfacción de los ejecutores y planificadores y muestran la calidad del proceso.

Llegados a este momento histórico de principios del siglo XXI se produce una situación trascendente que va a suponer un cambio muy importante y significativo en el proceso de enseñanza aprendizaje y todos los elementos que lo componen, entre ellos la evaluación. Esta circunstancia se corresponde con la nueva estructuración del sistema educativo por competencias. Anteriormente, como ya se ha mencionado, el eje vertebrador del sistema eran los objetivos educativos que influían en la programación, en la metodología, en la evaluación y en muchos más aspectos dentro de la educación, ya que el éxito o el fracaso del alumnado, y posteriormente también del proceso, dependía de su grado de cumplimiento. Esta realidad implicaba que la metodología utilizada tuviese una naturaleza cuantitativa, al depender del nivel de cumplimiento de unos objetivos, y una racionalidad teórica ya que éstos estaban centrados en la asimilación de conocimientos teóricos. Por lo tanto, la principal función de este sistema era la selectiva, es decir, clasificar al alumnado según los resultados obtenidos mediante la realización de test, la observación y al análisis de los resultados de una manera objetiva, principalmente, a los que se dotaba de una importancia singular.

Sin embargo, la introducción de las competencias supone un reajuste y una adaptación en los componentes del sistema educativo para poder afrontar de manera satisfactoria las demandas que se le exigen. Consecuentemente, la esencia de la metodología va a virar de cuantitativa a cualitativa ya que con esta nueva idea se busca conseguir la aplicación más idónea de los contenidos educativos a situaciones de la vida real y por lo tanto, la racionalidad del proceso ya no será teórica sino práctica. Este cambio está orientado a la adquisición de destrezas y habilidades para afrontar y solventar problemas de la vida real poniendo en práctica conocimientos teóricos. Este tipo de sistema provoca la utilización de la observación, descripción e interpretación de las situaciones que suceden en el proceso educativo como instrumentos para recoger la información que permita evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es el aspecto primordial aquí. Además, en la evaluación se incluye cierta subjetividad a través de la introducción de los juicios de valor al analizar el progreso o dichas situaciones superando, de esta manera, la objetividad casi obsesiva del enfoque por objetivos. En relación, la finalidad principal del enfoque competencial es formativa, intentando mejorar el proceso educativo incurriendo en mayor calidad y así conseguir la educación integral del alumnado.

Un ejemplo de los programas evaluativos de naturaleza cualitativa más conocido y extendido es la evaluación respondiente de Stake cuya finalidad es valorar tanto el desarrollo como los resultados de la aplicación de un programa en función de los objetivos que se hayan planteado. Para ello y como la recogida de información es un aspecto imprescindible, ésta se realiza conforme a una estructura en tres niveles: antecedentes, transacciones y resultados. El primer nivel está referido a las condiciones previas necesarias para la implantación de un programa, como por ejemplo son la organización en el aula y del trabajo o la experiencia del profesor. Por su parte, en el segundo nivel se recaba la información relativa a los numerosos intercambios que se producen entre los implicados en el desarrollo del programa ya sean alumnos, profesores, familiares.... Por último el tercer nivel corresponde al análisis de lo conseguido a través de aspectos como los logros, capacidades, impacto causado o aprendizajes secundarios, entre otros.

Actualmente, nos encontramos en un contexto donde el enfoque competencial es legislativamente de obligado cumplimiento en la educación y los modelos concernientes a este enfoque están cada vez más presentes en el sistema, eliminando progresivamente los últimos restos representativos de enfoques anteriores. Sin embargo, aunque a nivel teórico las competencias rigen todo el proceso a nivel práctico, en la realidad educativa del día a día de los colegios la metodología, la acción docente y sobre todo la evaluación siguen arrastrando características propias de periodos anteriores.

1.2. Relación curricular.

En el siguiente repaso legislativo sobre la educación en España dejamos atrás leyes y reformas como la Ley Moyano de 1.857, que aunque forman parte de los antecedentes educativos más remotos de nuestro sistema y suponen la base a partir de la cual se ha ido progresando y evolucionando, sus amplias diferencias con el sistema en vigor provoca que la comparación sea poco provechosa en relación con el tema que nos ocupa, ya que, entre otros motivos, la Educación Física no formaba parte de la instrucción.

En los últimos tiempos, la evaluación de los conocimientos en general y la de la Educación Física en concreto se había basado en el control de los resultados como medio de comprobación del grado de cumplimiento de los objetivos preestablecidos curricularmente. Sin embargo, esta forma de actuar no es más que una consecuencia de las ideas y nociones educativas que se tenían en tiempos atrás, las cuales influían significativamente tanto en la evaluación como en la metodología, la acción docente o cualquier otro aspecto del sistema educativo. En este sentido, el concepto de objetivo supuso un antes y un después en la educación ya que fue introducido y considerado de obligatoria superación para que el alumnado pudiera promocionar de un nivel al siguiente. En definitiva, el sistema educativo y la evaluación, tal y como estaban establecidos, se basaban en la valoración del rendimiento del estudiante a través de pruebas y exámenes.

En nuestro país el sistema educativo se establece y reglamenta de una manera similar a la actual, principalmente, desde la Ley General de Educación de 1970, en la que la evaluación se afronta y utiliza siguiendo la misma base de los modelos tradicionales. A pesar de ello en su texto se pueden apreciar ciertas características novedosas para el momento, como superar la idea de que la evaluación ha de realizarse exclusivamente mediante exámenes o desmerecer el aprendizaje memorístico en favor de la capacidad de afrontar las exigencias del mundo real a través de la introducción de nuevas técnicas y métodos de enseñanza, que también incumben a la evaluación:

“Para intensificar la eficacia del sistema educativo la presente Ley atiende a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística, a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno, evitando, al propio tiempo, la ampliación creciente de los programas y previendo la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o la creación de servicios de orientación educativa y profesional, y la racionalización de múltiples aspectos del proceso educativo, que evitará la subordinación del mismo al éxito en los exámenes.” (LGE, 1970)

Asimismo, también muestra las características propias de los modelos tradicionales derivados de la teoría de Tyler, pues se trata de una enseñanza basada en el cumplimiento de los objetivos preestablecidos y la introducción de la valoración del proceso junto a la del rendimiento del alumnado, como se puede apreciar en el artículo once de dicha ley: *“La valoración del rendimiento educativo se referirá tanto al aprovechamiento del alumno como a la acción de los Centros”*.

No obstante, la valoración de la acción y el rendimiento del alumnado de una manera cuantitativa convierten la evaluación en una mera descripción del comportamiento del alumnado con una finalidad selectiva, es decir, con el propósito de clasificar a los estudiantes a través de la superación de los niveles educativos. Esta práctica corresponde exactamente con el contexto en el que los conceptos de medición y evaluación eran intercambiables con la excepción de que la responsabilidad del éxito

del alumno no erradica únicamente en él sino que además también intervienen la acción docente y el contexto educativo. El argumento que defiende la utilización de este sistema de evaluación cuantitativo es la imparcialidad y la objetividad tan buscada que supone trabajar mediante instrumentos que midan el rendimiento de un alumno o alumna de una forma numérica.

En el ámbito de la Educación Física la valoración cuantitativa fundamentada en los objetivos se refleja claramente en las prácticas evaluativas, de tal manera que se llevan a cabo para determinar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos de formación. Para ello, se utiliza exclusivamente test de habilidad motriz y deportiva y de Condición Física relativos a la ejecución de técnicas concretas. Asimismo, dichos test se emplean como instrumentos de medición del rendimiento del alumnado buscando, de esta manera, una objetividad casi obsesiva que sirva para medir, controlar y calificar al alumnado en el ámbito motor y deportivo.

Con la introducción de la Ley de Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 se prolonga y profundiza en la dinámica de organización del sistema educativo a través de objetivos. Sin embargo, esta nueva ley introduce dentro del contexto didáctico el concepto de currículo: *“A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo: el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.”*. Es decir, es un documento en el que están recopilados, de manera explícita, y organizados por niveles educativos los diferentes aspectos implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje incluyendo entre ellos la evaluación a través de unos criterios.

Por otro lado aunque en la misma línea, es importante mencionar las intenciones formativas y educativas que se le atribuyen a la evaluación en este contexto, ya que intenta provocar una mejora continua del currículo, del proceso y de sus resultados. En consecuencia, se le asigna una singular importancia considerando *“la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema”* como un principio fundamental de la actividad educativa. A pesar de ello, a corto plazo desde su implantación el sistema evaluativo y la metodología usadas no muestran un cambio significativo, aunque la progresiva

reflexión sobre dichos aspectos de la enseñanza llevará a la búsqueda de nuevas técnicas y métodos que aboguen por la mejora del sistema, dejando obsoleta esta forma organizativa y demandando una nueva.

Además, hay que remarcar que en la LOGSE se expone que la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global, como sale reflejado en el gráfico más adelante. Por lo tanto, esto implica que en el área de Educación Física la valoración del alumnado mediante la realización de test de Condición Física pierda gran parte de su importancia y protagonismo al medir exclusivamente el resultado y no tener en cuenta el progreso del individuo en relación a las capacidades y habilidades. A su vez, su utilización debe argumentarse desde otro punto de vista, ya que no sirve como válida la evaluación normativa que mide al alumnado comparando sus resultados con los de la población a la que pertenece sin tener en cuenta las condiciones personales y/o ambientales. De esta manera, estas prácticas evolucionan hasta convertirse en una forma de evaluación criterial donde se compara el resultado del individuo con otro resultado suyo en la misma prueba; midiendo así el progreso personal de cada uno y otorgando cierta importancia al dominio de la conducta.

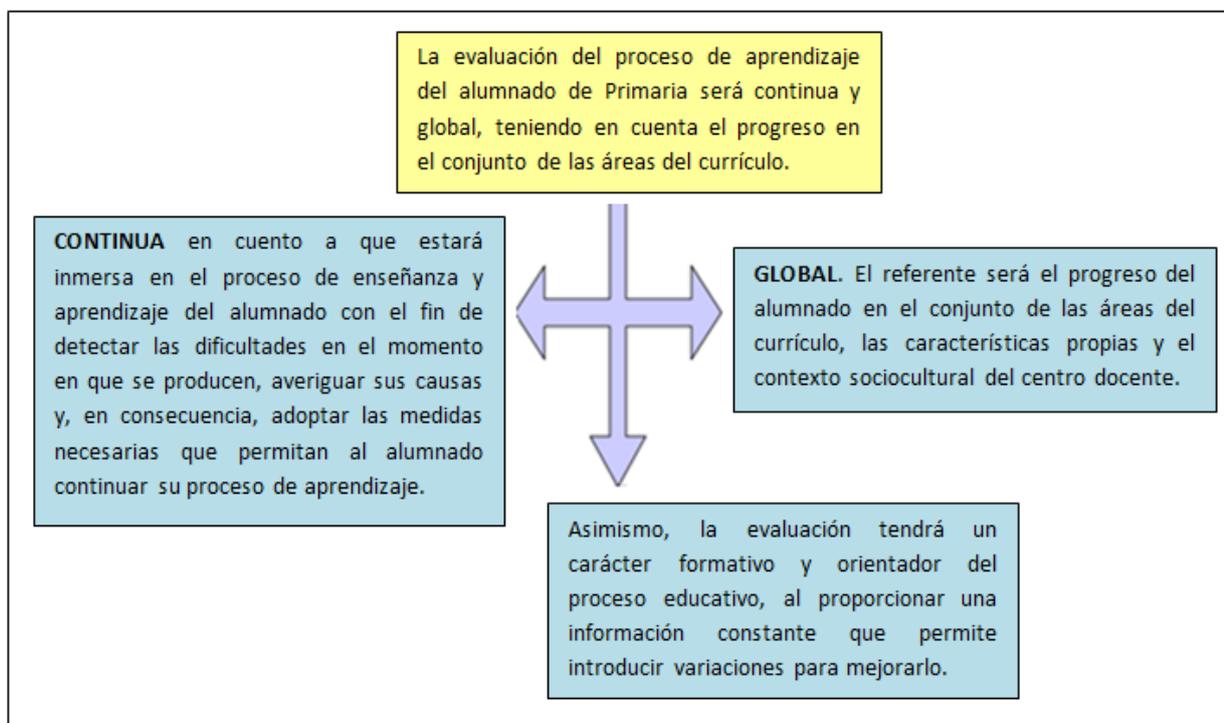


Figura 1. Esquema sobre la evaluación continua y global

En contraposición, ante la decadencia de los test de condición física el instrumento de evaluación que va ir cobrando importancia hasta convertirse en parte imprescindible de esta práctica va a ser la observación diaria de las conductas, participaciones y acciones motrices del alumnado durante las sesiones del área. Además, aparecen otras herramientas evaluativas derivadas de la anterior como el cuaderno del profesor, entre otras, que junto con la observación van a ser la principal fuente de información para definir una calificación.

Ante la necesidad de renovación se promueve e introduce la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 1998 que está claramente caracterizada por un enfoque competencial. Esto quiere decir que se establecen unas competencias básicas definibles como las destrezas adquiridas a través de los aprendizajes que permiten la aplicación en la vida real de los saberes adquiridos al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Se instauran ocho competencias básicas: Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática, Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender, Autonomía e iniciativa personal. Desde este momento, y con la introducción de estas ocho competencias básicas, todo el sistema educativo se va a ver afectado por una serie de cambios y modificaciones encaminadas a obtener un aprendizaje que no sea puramente teórico y a través solo del conocimiento. Sino que de ahora en adelante también va incluir, de una manera más práctica, la adquisición de las habilidades y de las destrezas necesarias para que el alumnado pueda introducirse satisfactoriamente en la sociedad y pueda afrontar situaciones y problemas de la vida real. Es decir, a partir de esta reforma desde la escuela, la educación y sus elementos van a estar dirigidos al fomento de la adquisición de los “saber hacer” que le serán requeridos al estudiante en los diferentes ámbitos de su futura actividad diaria.



Figura 2. Definición de competencia según la OCDE

Consecuentemente, se establece un currículo fundamentado desde el "saber hacer" donde los objetivos pierden parte de su importancia en favor de las competencias y, por lo tanto, los contenidos son modificados para introducir el componente práctico de aplicación de los conocimientos teóricos característico del enfoque competencial. Asimismo, la metodología y la acción docente también deben ser revisadas para afrontar dicho componente práctico y, a su vez, la evaluación ha de variar para ser coherente con el resto del proceso. En adición, se introduce un aspecto nuevo que dicha ley determina y define de la siguiente manera: *"Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de los aprendizajes y las competencias básicas"*. En definitiva, los criterios de evaluación van a determinar la calificación en función de la autonomía y capacidades para enfrentarse a las demandas sociales, en lugar de hacerlo basándose en el grado de cumplimiento de objetivos.

Estas nuevas modificaciones repercuten en la totalidad de los elementos que marcan la acción docente y el sistema educativo. Sin embargo, la influencia del enfoque competencial se aprecia en mayor medida en la evaluación ya que, a partir de este momento, ya no se la considera un asunto descriptivo, objetivo e impersonal como se hacía anteriormente, sino que debe tratarse como un juicio de valor o una valoración con su correspondiente componente subjetivo. Además, adquiere mayor importancia al atribuírsele una función formativa e integral del alumno aportándole la información necesaria relativa a su enseñanza para orientarle y que así pueda mejorar su acción, avance y resultados. Es decir, es necesario un dialogo donde, además del docente, el alumnado va a participar activamente. Por lo tanto, la evaluación ya no se va a

considerar un fin en sí mismo sino que se va a ver como el medio para conseguir mejorar los resultados y el proceso educativo tal y como expone claramente esta ley *"La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos"*. Así pues, la evaluación tiene que ser un proceso por el cual se puedan evitar las dificultades y los fracasos mediante un mayor seguimiento y ayudar al alumnado a que sean conscientes de su nivel; debe suponer una ocasión de aprendizaje, tiene que estar vinculado con todos los elementos de una programación y utilizar diferentes instrumentos y técnicas como la observación o la calificación de producciones.

De esta manera, además de evaluar los aprendizajes del alumnado, evaluará los procesos de enseñanza y la práctica docente en relación con la consecución de los objetivos educativos del currículo, otorgándole más relevancia al propio proceso que a los resultados. Consecuentemente, la acción evaluativa va ser objeto de crítica e investigación para buscar continuamente la mejora de la enseñanza convirtiéndose así en una herramienta imprescindible para incrementar y garantizar la calidad educativa.

En lo referente al área que nos ocupa, la Educación Física, esta nueva visión competencial termina definitiva y tajantemente con la noción que se tenía sobre la enseñanza y los contenidos que definían su práctica años atrás y que ya con las anteriores reformas empezaba a apreciarse esta tendencia. El objeto de la evaluación de esta asignatura ya no va a corresponderse con el rendimiento físico marcado por los resultados en las pruebas de condición física, tampoco la adquisición o no de acciones tácticas o gestos motores técnicos relativos a ciertos deportes van a ser los aspectos relevantes para la calificación. Llegados a este punto, el aspecto que va a definir la nota de un individuo va a concernir a los aspectos más participativos y conductuales medidos a través de la progresión en el dominio de habilidades físicas y capacidades motoras y su aplicación para la resolución de conflictos y problemas motrices extrapolables a la vida real. En este sentido, aunque en la Educación Física estén presentes características propias de la gimnasia, la condición física o el deporte, no se equivalen a las de la asignatura y consecuentemente los objetivos y estándares evaluables tampoco se corresponden y no son equiparables.

En la actual coyuntura educativa nos encontramos inmersos en la introducción de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que está conviviendo, de momento, con la LOE hasta que esta última sea suplantada definitivamente. Las particularidades de esta nueva ley siguen la línea de la anterior reforma al basarse en las competencias como eje vertebrador de la enseñanza aunque, por otro lado, introduce numerosas modificaciones. Una de ellas es la sustitución de las competencias básicas anteriores por las siguientes: Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y por último, Conciencia y expresiones culturales. Como se puede apreciar, se ha suprimido la competencia relacionada con la interacción con el mundo físico que es donde la Educación Física cobraba gran parte de su importancia en la Educación Primaria. Por ello, esta nueva reforma no es del gusto muchos de los profesionales de esta especialidad, pero no es el caso que nos ocupa.

Sin embargo, un aspecto a favor que aporta la LOMCE al área de Educación Física es que en la disposición adicional cuarta supletoria a dicha ley se fomenta claramente la práctica deportiva, la actividad física diaria y la transmisión de hábitos de vida saludable dentro del ámbito educativo y escolar, los cuales serán objeto a tener en cuenta y evaluar y a través de estas palabras:

"Las Administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil y juvenil. A estos efectos, dichas Administraciones promoverán la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar, en los términos y condiciones que, siguiendo las recomendaciones de los organismos competentes, garanticen un desarrollo adecuado para favorecer una vida activa, saludable y autónoma. El diseño, coordinación y supervisión de las medidas que a estos efectos se adopten en el centro educativo, serán asumidos por el profesorado con cualificación o especialización adecuada en estos ámbitos." (LOMCE, 2014)

Por otro lado, en lo respectivo a la evaluación en esta ley se continúa con la tendencia evaluativa del proceso de las anteriores reformas y se menciona que *"el éxito de la*

propuesta de evaluaciones consistirá en conseguir que ningún alumno o alumna encuentre ante ellas una barrera infranqueable. Cada prueba debe ofrecer opciones y pasarelas de manera que nadie que quiera seguir aprendiendo pueda quedar, bajo ningún concepto, fuera del sistema." Además, se introducen los estándares de aprendizaje evaluables, que se pueden definir como las especificaciones de los criterios de evaluación que permiten precisar los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables, y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables. Es decir, ahora además de los criterios de evaluación presentes en las anteriores legislaciones hay que tener en cuenta estos estándares de aprendizaje que concretan en mayor medida y de manera explícita todo lo que el alumnado necesita haber adquirido en cuanto a conocimientos, capacidades motrices, habilidades físicas o hábitos y prácticas saludables.

Si en párrafos anteriores se ha expuesto un argumento a favor y otro en contra de la importancia de la Educación Física dentro del sistema escolar según esta ley, la introducción de las evaluaciones externas en sexto de Educación Primaria, que marcan el éxito o no de la consecución de los objetivos de esta etapa, se realiza exclusivamente sobre las asignaturas troncales dejando fuera a la Educación Física, lo que supone cierta desvalorización de la misma.

Todavía no se sabe muy bien qué repercusiones van a salir resultantes de esta nueva reforma educativa debido al escaso plazo de aplicación que ha tenido en el sistema educativo. Sin embargo, y esto es más una opinión personal que una realidad, que un docente, y más específicamente uno del área que nos concierne, cuente con una serie de ítems o consignas tan marcadas y definidas para evaluar dará lugar a que la observación diaria usada actualmente como instrumento de evaluación sea complementada con el uso de rúbricas que ayuden a reflejar la nota de una manera más clara, marcada y objetiva al relacionar aspectos cualitativos que captamos diariamente a través de nuestra percepción visual con una calificación concreta, de acuerdo a la relación alfanumérica creada entre la frecuencia de aparición o grado de consecución de ciertas tareas con una graduación numérica correlativa.

Existe una curiosa circunstancia que tiene relación con todas las leyes comentadas previamente y que resulta ser una contradicción muy importante sobre un aspecto de la evaluación que no se ha comentado con anterioridad; la naturaleza de las calificaciones. En la organización y estructura del sistema educativo con LGE y LOGSE en torno a un currículo basado en objetivos determinados preestablecidos, se establecía un sistema de calificación cualitativamente. Es decir, el alumnado era evaluado por el grado del cumplimiento de los objetivos siguiendo la siguiente escala no numérica; MB (Muy bien), B (Bien), SUF (Suficiente) o INF (Insuficiente), a su vez estos niveles se apoyaban en el general de cada asignatura con la calificación PA, que significaba que el alumno o alumna en cuestión progresaba adecuadamente, o un NP que significaba que no progresaba en el cumplimiento de los objetivos. Por el contrario, con la estructuración del sistema educativo alrededor de las competencias básicas de LOE Y LOMCE el sistema calificativo se estable cuantitativamente asignando al alumnado una nota entre 0 y 10 según haya adquirido las habilidades, capacidades o destrezas con las que cada asignatura contribuye a dichas competencias y que son necesarias para desenvolverse en la vida real.

En conclusión, en la siguiente tabla se muestra y puede apreciar, de forma resumida, las principales diferencias que han surgido a partir del uso y tratamiento de los dos enfoques educativos que han regido nuestro sistema educativo a lo largo de la historia. Como se puede apreciar, el cambio de un enfoque a otro ha influido en la totalidad de los elementos implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero de una manera más significativa en la evaluación. Cabe destacar la importante contradicción mencionada anteriormente y que aparece claramente reflejada a continuación:

Tabla 1. Diferencias entre el enfoque por objetivos y el competencial

ASPECTOS	ENFOQUE POR OBJETIVOS (LGE, LOGSE)	ENFOQUE COMPETENCIAL (LOE, LOMCE)
Estructuración del currículo.	Por objetivos	Por competencias.
Metodología	Cuantitativa	Cualitativa
Racionalidad (desde la EF)	Técnica	Práctica
Evaluación (desde la EF)	- Como medición, control y/o calificación. - Descripción y análisis del comportamiento. - Objetiva e impersonal.	- Como dialogo que implica mejora. - Valoración y orientación del alumnado. - Subjetiva e individualizada.
Objeto de evaluación	Resultados (rendimiento)	Proceso (inclusivo, educativo)
Función	Selectiva	Formativa e integral del alumno
Finalidad	Fin en mismo	Mejorar el proceso educativo.
Instrumentos de evaluación.	Observación diaria y análisis de los resultados, Test...	Tablas, Rubricas...
Calificación	Cualitativa (MB, B, SUF, INF)	Cuantitativa (del 0 al 10)

2. DEFINICIÓN Y CONCEPTO DE EVALUACIÓN:

2.1. Definición: ¿Qué es evaluar?

La evaluación, habitualmente, se había focalizado en el control y registro de los resultados del aprendizaje, que eran mostrados a través de las pruebas o exámenes realizados por el alumnado. En Educación Física este elemento del proceso de enseñanza aprendizaje revelaba la medición del rendimiento y de la adquisición o no de aptitudes, capacidades y habilidades o destrezas. Sin embargo, en los últimos años la noción que se tenía sobre la evaluación ha sido ampliada notoriamente y, por lo tanto, ha sido necesario reformular su definición para que en ella se alberguen todas sus nuevas características y, principalmente, su nueva naturaleza formativa. A continuación se presentan varias definiciones de algunos expertos e investigadores educativos interesados por la evaluación.

El primero de ellos es Gimeno, para quien la evaluación es: *“Cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno/a, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores/as, programas, etc... reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación”* (Gimeno 1993 p.338)

Por su parte, Stenhouse la define como: *“Proceso consistente en concebir, obtener y comunicar información que marque una orientación para la toma de decisiones educativas respecto a un programa determinado”* (Stenhouse 1984 p 159)

Otro de los autores implicados es Lafourcade que contempla la evaluación como: *“Etapa del proceso educativo que tiene por fin comprobar, de modo sistemático, en qué medida se han logrado los resultados previstos con los objetivos especificados con antelación. Entendiendo la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, sometidos a su influencia en base a objetivos definidos de modo concreto y preciso, social e individualmente aceptable.”* (Lafourcade, 1973)

Asimismo, Phillips también expone su idea de evaluación como: *“Procedimiento que se emplea para determinar el valor o la utilidad de un proceso o de una cosa; mediante la evaluación educacional puede verificarse la eficacia de la enseñanza o el valor de una experiencia de aprendizaje, desde el punto de vista del logro por parte de los alumnos, de los objetivos, de la educación.”* (Phillips, 1974)

Por último, Jiménez concreta que *“Entendemos por evaluación aquel proceso complejo que comprende la obtención, por medio de los más variados procedimientos, de información útil acerca de cualesquiera temas, que nos permita emitir unos juicios y en consecuencia, tomar decisiones al respecto”* Jiménez.

Asimismo, por su parte, Blázquez expone textualmente en su artículo *Perspectivas de la evaluación en Educación Física y el deporte*: *“La evaluación es concebida en la actualidad como la reflexión crítica sobre los componentes y los intercambios en cualquier proceso, con el fin de determinar cuáles están siendo o han sido sus resultados y poder tomar las decisiones más adecuadas para la consecución positiva de los objetivos perseguidos. O si se prefiere, la actividad que en función de unos criterios, trata de obtener una determinada información de un sistema en su conjunto o de uno o varios de los elementos que lo componen, siendo su finalidad la de poder formular un juicio y tomar las decisiones pertinentes y más adecuadas respecto a aquello que ha sido evaluado”*.

Del compendio de las seis definiciones de evaluación anteriores se puede extraer una definición bastante correcta y completa de lo que es la evaluación. Si se analizan estos axiomas se puede apreciar una serie de aspectos comunes que están presentes en la mayoría de ellas, sino en todas, que resaltan la importancia de ésta y marcan la forma de llevarla debidamente a cabo. Los elementos que, como puede apreciarse, marcan todas las definiciones anteriores son:

- **Es un proceso** sistemático y continuo dirigido a provocar cambios en la conducta del alumnado con el fin de que éste consiga los logros propuestos y asimile los conocimientos necesarios para su día a día. Asimismo, induce a cambios en el sistema por parte del profesorado si se aprecia que se puede mejorar algo de él.

- **No es exclusivo del alumnado**, sino que también los elementos educativos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje son objeto de evaluación. Con la evaluación intentaremos medir, principalmente, los conocimientos adquiridos, el desarrollo de destrezas y habilidades y la capacidad de los alumnos para aplicarlos en situaciones variadas extrapolables a la vida diaria como demanda la legislación vigente y su estructuración por competencias básicas. Pero, al mismo tiempo, la propia programación, al igual que el docente, su metodología y forma de actuar e impartir la clase deben ser evaluados ya que están directamente relacionados e implicados en el proceso, y el éxito del alumnado también depende de estos elementos.
- **Permite obtener información** práctica, útil y relevante para la educación, que ayude al docente a tomar las decisiones oportunas para orientar o adaptar el proceso y sus elementos, recursos, acción... con la vista puesta en conseguir la mejor calidad educativa. Permite, de esta manera, determinar dónde y en qué aspectos existen dificultades de aprendizaje en el alumnado para poder construir proyectos pedagógicos que favorezca y han posible su progreso.
- **Supone juicios de valor** ya que en todo proceso evaluativo hay irremediamente un componente necesario de valoración personal en referencia a algo o alguien, que condiciona la toma de decisiones futuras sobre el objeto evaluado. Indicar los resultados obtenidos al final del aprendizaje permitirá la adaptación de decisiones respecto a estrategias pedagógicas, ya que es preciso cambiarlos y adecuarlos. A su vez, facilita la labor de determinar si el alumnado posee los niveles mínimos necesarios para abordar la siguiente tarea e iniciar un nuevo ciclo de formación.
- **Se deben utilizar procedimientos variados**. Aunque no todas las definiciones incluyen este aspecto, utilizar diversos recursos, medios o instrumentos de evaluación es importante ya que te permiten contrastar los juicios obtenidos en cada uno de ellos y mostrar una valoración más completa y precisa del elemento sometido. La evaluación no puede depender de un solo instrumento

o técnica de evaluación porque, de esta manera, no se tendría en cuenta la totalidad de los aspectos implicados, sino que debe ser completa y abarcar todos los aspectos involucrados por medio de la técnica que mejor corresponda.

De todo lo anterior se puede deducir que la importancia de la evaluación dentro del sistema educativo está relacionada en primer lugar, con su capacidad para analizar el grado de cumplimiento de los objetivos programados y/o establecidos por la ley, y de la adquisición de conocimientos o capacidades, que a su vez puede servir para detectar posibles fallos en el proceso y superarlos en próximas ocasiones. Por otro lado, su importancia también radica en provocar la reflexión del alumnado en lo referido a su propio proceso de aprendizaje y la del docente acerca de su labor y programación. Es fundamental considerar que la evaluación es un proceso de aprendizaje tanto para los alumnos como para los profesores.

En este proceso no es posible una medición numérica exacta del objeto valorado, ya que se trata, más bien, de una aproximación cuantitativa o cualitativa obtenida mediante la recopilación de información a través de diferentes medios o instrumentos y la expresión de juicios de valor. Dichos juicios son creados a partir de la comparación de los resultados con diferentes criterios, como pueden ser los objetivos con la norma de la población o de un grupo de pertenencia o con otros resultados obtenidos en otros momentos en la misma prueba. En este sentido es importante que el alumnado sepa de antemano en qué aspectos van a ser evaluados, qué peso van a tener dentro de la nota final y de qué manera o qué herramientas de evaluación van a determinar dicha nota. De este modo estarán al corriente de que la calificación no depende exclusivamente de una prueba diagnóstica o final, ya que si fuera así no se reflejaría todos los logros del estudiante. También se le explicará que la evaluación se realizará de diferentes maneras y en diferentes tiempos y contextos intentando conseguir en él la participación, el esfuerzo diario y la capacidad de autorregularse y, así, corregirse y mejorar. Asimismo, también resulta importante indicar al alumnado periódicamente el progreso que lleva y qué aspectos puede mejorar ya que la evaluación, tal y como la entendemos hoy en día, no incumbe exclusivamente al docente sino que debe ser un diálogo en el que el alumnado también participe.

2.2. ¿Qué evaluar?

Definir y concretar el objeto u objetos a evaluar es la primera y primordial cuestión que un docente debe plantearse, ya que la decisión que tome en relación a qué aspectos o elementos va a valorar condiciona fuertemente el proceso evaluador. En coherencia con la legislación vigente, el alumnado y sus acciones y resultados no deben ser lo único a tener en cuenta en este proceso como se hacía antiguamente, sino que éste también debe atender a los procesos de enseñanza y la práctica docente ya que influyen de forma tan directa y significativamente en el éxito o fracaso del estudiante como lo hace el propio individuo. Por lo tanto, desde el rol de docente, que es el que nos concierne, los principales elementos que deben ser objeto de evaluación son: el alumnado, la acción docente y el diseño o proceso de enseñanza.

En primer lugar, pero no como único objeto, el alumnado es el aspecto principal de este proceso, ya que dependiendo del éxito o fracaso de éste en la enseñanza habrá que revisar en mayor o menor medida el resto de elementos del sistema. Así pues, la evaluación pretende hacer saber al docente qué ha aprendido el alumnado, en qué grado ha asimilado los conocimientos o qué problemas ha tenido en el aprendizaje entre muchos otros aspectos. En términos generales, la valoración del alumnado se puede establecer conforme al dominio del individuo en tres dimensiones:

- Cognitiva: relativa a la adquisición de conocimientos y capacidades intelectuales en las diferentes asignaturas incluidas en la Educación Primaria y relativos a cualquier actividad de la vida humana.
- Aptitudinal: referente al desarrollo de actitudes y habilidades para poner en práctica el dominio cognitivo. Por ejemplo, alguno de los ítems que se encuentran incluidos en este apartado son la aceptación de valores y cumplimiento de normas, características sociales como la participación, cooperación, respeto o actitudes como la autoestima.
- Psicomotriz: relacionada con la adquisición y desarrollo de comportamiento motores, que se hace importante en la asignatura de Educación Física a la que hace referencia este escrito. En esta dimensión el desarrollo del sistema orgánico o de las habilidades motrices serían dos de los ejemplos que en ella se engloban.

Evidentemente, los conocimientos y habilidades que debe dominar cada individuo no son los mismos para todos los cursos o niveles de Educación Primaria sino que éstos dependen de la edad y el nivel madurativo, asumiendo, con ello, la necesidad de tener en cuenta, entre muchos otros autores y teorías, los estadios de desarrollo evolutivo de Piaget.

Por otro lado, los referentes de la evaluación del estudiante vienen determinados por la legislación vigente a través del obligado cumplimiento de las competencias clave y de los objetivos, concretados específicamente a través de los criterios de evaluación y, con esta última reforma, por los estándares de aprendizaje también. A su vez, cada centro escolar y cada docente en concreto tienen cierta libertad para marcar una serie de disposiciones propias en torno a la evaluación del alumnado en cuanto a técnicas o instrumentos para la recogida de la información necesaria y la interpretación y análisis de los resultados.

En segundo lugar, aunque no por ello menos importante, la valoración de la acción docente y el diseño y proceso de enseñanza son fundamentales dentro de la actual concepción de educación en general, y de evaluación en particular. Ello es debido a que el alumnado elabora y desarrolla los conocimientos y capacidades a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que está inmerso y, por ello, las acciones y propuestas que el profesor realice con los recursos y posibilidades que tenga deben ser evaluadas. Por lo tanto, la finalidad que tiene la inclusión de estos aspectos en la evaluación es la mejora del progreso educativo para que repercuta positivamente en los resultados del alumnado y en la calidad de éste mediante la revisión y reflexión crítica del sistema en función a los resultados obtenidos propiciando la mejora de los proyectos y actividades, intentando poner solución a los posibles problemas surgidos durante su realización de cara a futuras ocasiones.

En este sentido, en lo concerniente al proceso, la planificación de los objetivos, y contenidos, la elaboración de un proceso o proyecto educativo que los contemple, la disposición y el uso de los recursos y las condiciones de evaluación, son esencialmente las particulares a prestar atención. Su valoración obedece a la coherencia y buena relación que tengan entre ellos, a la adecuada adaptación de éstos a las posibilidades e intereses del alumnado y a la conveniencia entre la situación didáctica prevista y la

real. A su vez, deben ofrecer al estudiante la más útil y mejor manera de aprender ajustando el proceso a su nivel y construyendo un aprendizaje de manera progresiva, donde los nuevos aprendizajes tengan como base los anteriores y éstos sirvan de base para los siguientes. Además, también se debe tener en cuenta la idoneidad de la metodología, la validez de la secuenciación y estrategias de evaluación preparadas y aplicadas y la inclusión y el uso de medidas de atención a la diversidad en los casos que estas fuera necesarias.

Igualmente, el profesor en sí mismo y sus características en lo relativo a su forma de ser y de actuar con los escolares, a la enseñanza y puesta en práctica del proyecto, además del uso de recursos y medios deben ser evaluados. Resulta imprescindible, y por ello debe ser valorado, que un docente tenga los conocimientos necesarios y la capacidad de transmitirlos de manera clara, sencilla y adecuada para que el alumnado entienda las consignas y las sesiones puedan ser realizadas conforme a lo esperado. Asimismo, el carácter de las relaciones entre el maestro, su alumnado, las familias y compañeros de profesión y la coordinación con los diferentes órganos educativos de un centro, como el equipo directivo, también deben formar parte de la evaluación de éste. En esta misma línea, aptitudes como el control de los tiempos y espacios, la dirección y gestión del aula y su alumnado y la utilización de materiales y recursos son otros aspectos que deben estar incluidos en este asunto.

2.3. Finalidades de la evaluación: ¿Para qué evaluar?

Como se comentaba anteriormente, la finalidad principal de la evaluación actual es la formativa, es decir, buscar la mejora de un proceso educativo concreto llevado a cabo a través del reajuste de los aspectos o situaciones que han ocasionado al alumnado algún problema o barrera de aprendizaje por diferentes causas, ya sea por la falta de coherencia entre los elementos del proceso, por la mala adecuación a los niveles madurativos a los que va dirigidos o por la ausencia de progresión lógica.

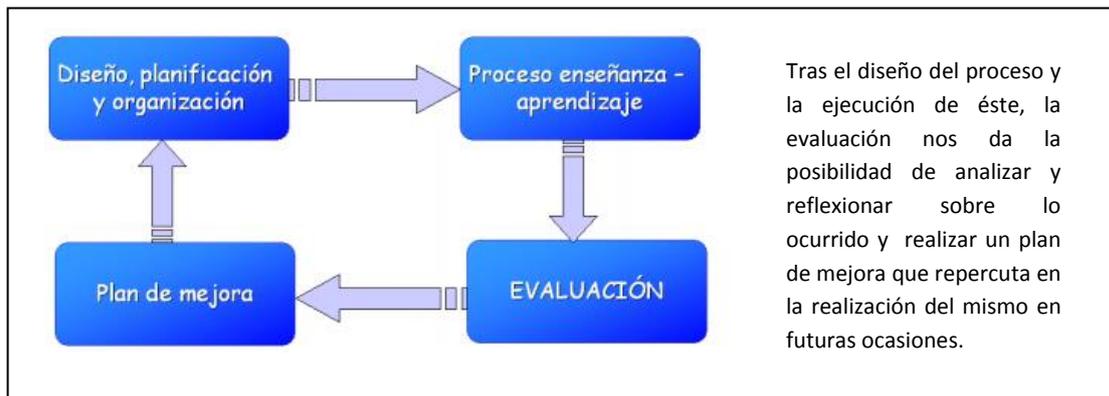


Figura 3. Ciclo en el proceso de enseñanza aprendizaje

Pues bien, esta finalidad no es la única a la que debe responder este proceso, ya que no nos podemos olvidar de su naturaleza intrínseca y sus características y por eso hay otra serie de propósitos que determinan la importancia de la evaluación como una parte imprescindible en la educación. Concretamente, y utilizando como base la obra de Blázquez (1997), estas son las finalidades que responden a la pregunta de para qué evaluar:

- **De conocimiento:** Este propósito de la evaluación consiste en conocer el rendimiento de los alumnos al final de cada periodo de enseñanza aprendizaje para comprobar si el alumnado ha adquirido y asimilado los conocimientos o destrezas previstas y necesarias para abordar el siguiente. Tradicionalmente este propósito de comprobar el rendimiento del alumnado era el único que se tenía en cuenta utilizándolo para la calificación.
- **Diagnóstica:** Tiene lugar de forma previa a la elaboración de la programación y supone el primer momento de la evaluación. Sirve para determinar el nivel inicial del alumnado de forma individual respecto a los contenidos que se van a tratar. Su intención es la de orientar la acción docente y la toma de decisiones reajustando el proceso o programación para un desarrollo más eficaz de las sesiones.
- **Formativa:** Mencionada anteriormente, trata de valorar la eficiencia del sistema de enseñanza y engloba la evaluación del proceso y del profesor posibilitando la contingencia de que sean una posible causa de por qué no se han alcanzado los objetivos deseados o se no se han conseguido mejores resultados.

- **Pronóstica:** Mediante la evaluación se puede vaticinar las posibilidades del alumnado, para de esta manera poder orientarlo y aconsejarle para el mejor desarrollo de sus destrezas o aptitudes permitiendo que se pueda complementarlas a través de ciertos recursos. Pretende gestionar los aprendizajes durante su adquisición con la intención de ayudar a desarrollar y perfeccionar según su rendimiento, capacidades, intereses y factores personales y ambientales. Permite la identificación de los aspectos en los cuáles cada individuo pueda encontrar mayores dificultades del aprendizaje y, por lo tanto, necesite de más esfuerzo y tiempo pudiendo preparar un plan de actuación, al mismo tiempo que posibilita el conocimiento de las habilidades en las que tenga más facilidad e interés para encaminar su futura educación en esa dirección. El conocimiento que la evaluación aporta posibilita que el docente pueda, como culminación de sus funciones, realizar una verdadera orientación.
- **Motivacional:** Pretende motivar e incentivar al estudiante haciéndolo consciente de sus logros y progresos e informando de las deficiencias o aspectos a mejorar como tareas o retos a conseguir. De esta manera, el alumnado aprecia que el profesor está atento a su trabajo y que sus logros son tenidos en cuenta. La idea de este propósito es estimular la implicación y el trabajo facilitando a cada alumno una serie de metas o retos a los que deba enfrentarse. Sin embargo, éstos deben ser complicados pero superables para que el alumnado no incurra en sentimiento de frustración ante la incapacidad de alcanzarlos o aburrimiento ante la excesiva facilidad en su logro. Este feedback es decisivo para el progreso del rendimiento.
- **De selección:** Supone otra de las intenciones de la evaluación y viene derivada de la utilización de la información producida por este proceso. Según los datos recogidos a través de los instrumentos y procedimiento de evaluación, esta finalidad puede dividirse en dos: distribuir al alumnado dentro de un grupo o producir y realizar una selección académica. En el primer caso, la información nos sirve para establecer grupos de estudiantes de acuerdo a un criterio que dependerá de la necesidad en cada situación o actividad; estos grupos pueden ser

heterogéneos, de nivel, homogéneos.... En el segundo caso, se produce una selección a través de la promoción o no de un curso a otro o la realización de pruebas valorativas de acceso a ciertos tipos de enseñanzas o niveles educativos.

- **De acreditación:** Principalmente, esta finalidad corresponde a la función social de la calificación del alumnado para reflejar que los logros del alumnado respondan a las exigencias del sistema. Asimismo, permite aportar dicha información a los padres, a los propios alumnos y queda reflejado en el sistema educativo por si su consulta fuese necesaria.

2.4. ¿Cuándo evaluar?

Las actuales corrientes educativas, así como el reglamento vigente, interpretan la evaluación como un proceso global, permanente y presente en todo momento a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, implicando el uso de un sistema evaluativo continuo. Para recabar la mayor cantidad de información y así facilitar un veredicto se debe hacer, además de un registro controlado y periódico de los resultados y del rendimiento, una observación sistemática y estructurada que permita apreciar la evolución y progresión de los estudiantes de forma individualizada. A razón de atender a este último aspecto comentado se establecen tres “momentos” de evaluación según en qué momento del proceso de enseñanza aprendizaje tengan lugar las acciones relativas a este proceso: inicial, progresiva o formativa y final o sumativa.

La primera de ellas, debido al momento en que tiene lugar, es la evaluación inicial que como su propio nombre determina, se realiza al inicio de un proceso de enseñanza aprendizaje, de forma previa al tratamiento y trabajo de los objetivos y contenidos en cualquier caso. Tiene como objetivo principal establecer un punto de partida en función a la base que muestre el alumnado acerca del contenido a abordar. De esta manera, permite al docente conocer los conocimientos, capacidades, intereses y motivaciones o estado físico, en el caso del área de Educación Física, del estudiante que suponen una información imprescindible para especificar y concretar los objetivos a trabajar y la forma de hacerlo según sus necesidades. Desde la perspectiva constructivista, a partir de la que está enfocada actualmente la educación, este

momento resulta muy importante ya que si se tiene en cuenta, por ejemplo, la teoría del conocimiento significativo de Ausbel para la construcción del conocimiento es fundamental partir de los intereses, del conocimiento y de las capacidades previas de los escolares. Instrumentos como pruebas de nivel o pruebas analítico-diagnósticas son las que más se utilizan principalmente para conseguir lo anteriormente comentado.

El segundo de los momentos evaluativos especificado como evaluación continua o formativa tiene lugar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y corresponde a la auténtica evaluación educativa tomada en su conjunto, ya que trata de evaluar de forma permanente a través especialmente de la observación y anotación diaria a medida que el proceso se va desarrollando. Su finalidad corresponde a la confirmación de la adquisición del logro de los objetivos previstos y al cotejo de los resultados para comprobar si los elementos del proceso son efectivos, adecuados y están relacionados entre ellos de forma correcta y coherente, convirtiendo dichos elementos en los aspectos guías del proceso educativo. Sin embargo, esta finalidad no ha de quedarse ahí porque debe provocar, en caso de que hagan falta, la realización de ajustes y adaptaciones que ayuden a mejorar el sistema para que éste sea mejor y más eficaz.

Por último, la evaluación final o sumativa supone la valoración global y final que engloba todo el trabajo realizado por el alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este momento está presente en la evaluación desde sus concepciones más antiguas y ha sido utilizado de forma aislada y única tradicionalmente hasta la introducción de esta forma de evaluar en la que ha conseguido coexistir con los dos momentos ya comentados. Su propósito principal consiste en hacer una medición y establecer una calificación a través de juicios de valor efectuados tras la recogida de la información necesaria y el análisis de los resultados del alumnado en función de los objetivos y competencias predispuestas para ser adquiridas. Es decir, trata de valorar de la forma más fiable posible el aprendizaje conseguido a lo largo del proceso y determinar el nivel alcanzado por el alumno con respecto a los objetivos propuestos. Asimismo, la evaluación final también sirve para determinar la eficacia y la validez de todos los elementos del proceso y tomar decisiones para su futura realización.

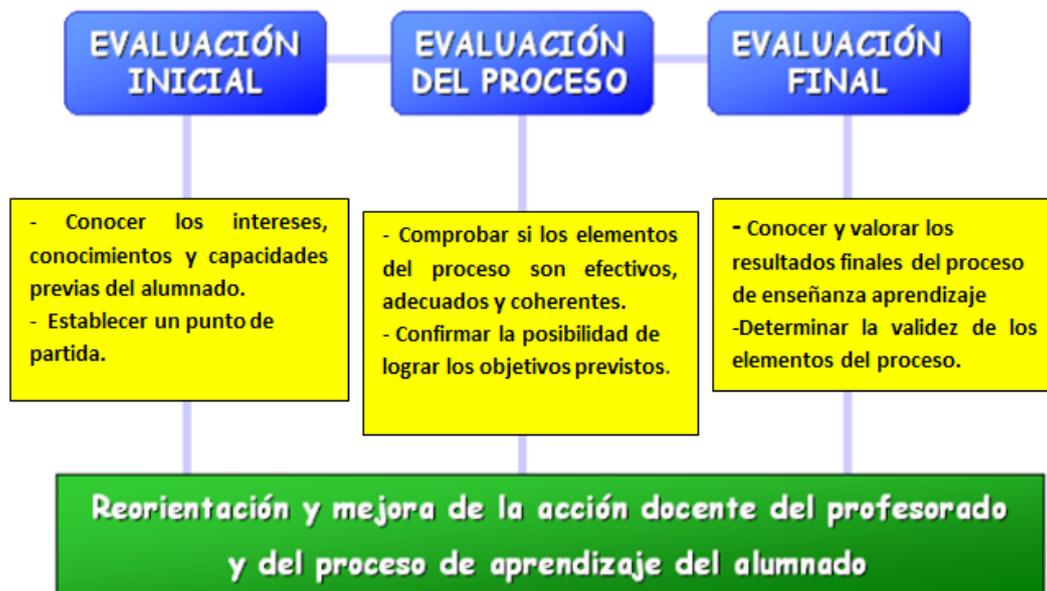


Figura 4. Momentos evaluativos y sus funciones

Como se puede apreciar en las explicaciones, el establecimiento de estos tres momentos guarda, al mismo tiempo, una estrecha relación con las finalidades anteriormente comentadas de la evaluación. Se puede dilucidar cómo mientras la evaluación inicial tiene una naturaleza más diagnóstica y pronóstica, la formativa se centra en una actividad más motivacional y formativa, valga la redundancia, y la final o sumativa se concentra en torno a la acreditación y medición del conocimiento. Esta situación implica la utilización de muy diversos instrumentos de evaluación conforme a la finalidad que se persiga y por lo tanto, supone que en cada momento se use una serie de herramientas para evaluar.

Estos tres momentos no son exclusivos de la evaluación del alumnado sino que también son válidos para la evaluación del proceso, profesorado y todos los elementos ya que la observación diaria y el análisis y reflexión de las prácticas y de los resultados son la mejor manera de valorar todo lo que rodea los procesos de enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente, su utilidad no se reduce únicamente al análisis y la reflexión, además hay que aprovechar para la adaptación, reorientación y reajuste de aquellos aspectos que no han resultado conforme a lo esperado o no han sido útiles y, por el contrario, asentar los que han sido provechosos y eficaces. En definitiva, deben suponer la mejora del proceso, del método y la acción docente en vista de futuras ocasiones.

Tabla 2. Características de los momentos evaluativos

	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN FINAL.
Momento	Previo al proceso de enseñanza-aprendizaje.	Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Finalidades	-Diagnóstica -Pronóstica -De selección (dentro clase)	-Formativa -Motivacional	-De conocimiento -De acreditación -De selección (acceso)
Funciones	- Conocer los intereses, conocimientos y capacidades previas del alumnado. - Establecer un punto de partida.	- Comprobar si los elementos del proceso son efectivos, adecuados y coherentes. - Confirmar la posibilidad de lograr los objetivos previstos.	- Conocer y valorar los resultados finales del proceso de enseñanza aprendizaje -Determinar la validez de los elementos del proceso.
Instrumentos	-Pruebas de nivel -Pruebas analítico-diagnósticas	-Observación directa y sistematizada -Anotación (cuaderno del profesor)	-Análisis de los resultados y/o productos. -Pruebas (exámenes) finales de rendimiento.
Decisión	-Establecer y concretar objetivos.	-Regular el aprendizaje. -Adaptar el proceso: realización de ajustes y adaptaciones	-Calificar y certificar el nivel conseguido. - Reciclaje del proyecto.

2.5. ¿Cómo evaluar?

De manera general dentro de la educación la evaluación es dependiente, fundamentalmente, de las respuestas cognitivas que demuestra un sujeto cuando se enfrenta a un reto o problema ya sea en forma de prueba, proyecto, problema, etc.... Sin embargo, en la Educación Física la valoración del componente psicomotor y del área afectiva es un componente imprescindible y requiere del conocimiento y uso de otros instrumentos que puedan usarse para ello.

Según cuál sea el objetivo de la evaluación y el momento o situación en que se realice se deberá determinar el tipo de evaluación y las características de ésta más apropiadas y adecuadas incurriendo en la utilización de unos instrumentos u otros. Así pues, la amplísima cantidad de objetivos y contenidos que se engloban dentro de esta disciplina requieren de diversas herramientas, recursos y medio para ser valorados, y es por ello por lo que existe una gran diversidad de métodos de evaluación referidos a esta asignatura. Por lo tanto, resulta extremadamente complicado explicar o si quiera mencionar cada uno de los instrumentos valorativos existentes referidos al proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física y por ello, más adelante dentro de este mismo escrito y como parte importante del mismo, se expone una propuesta

evaluativa práctica que se pretende que esté fundamentada en la idoneidad, adecuación y coherencia del proceso.

Con todo, en el ámbito psicomotor existen principalmente dos grandes tipos de evaluación: objetiva y subjetiva. En el primero de los casos el juicio del docente se procura que quede excluido de la asignación de la calificación de los individuos, buscando de esta manera una neutralidad e imparcialidad en el proceso a través de una evaluación sumativa donde el progreso no importa y tan sólo el resultado determina la nota. Para ello se echa mano de pruebas y test cuantificables previamente elaborados para la medición de la condición física y las habilidades motoras que suponen una técnica cuantitativa de evaluación, ya que la valoración del sujeto se establece según una escala de medición física de la característica motora que se desea evaluar sin ninguna influencia del evaluador por lo que es considerada objetiva. Tradicionalmente y persistiendo en la actualidad, aunque en estos últimos años se empieza a cambiar de opinión debido a las numerosas críticas a las que se ha visto expuesto este método, se ha tendido a evaluar la educación física siguiendo este método.

El segundo tipo de evaluación que se puede encontrar es la evaluación subjetiva donde la toma de decisiones respecto a la calificación del alumnado depende del juicio del profesor acerca del aprendizaje, progreso y desarrollo de éste. A través de este método se pretende tratar la motricidad de una forma global y relacionada, y la totalidad de movimiento humano implicando también el ámbito cognitivo del ser humano en relación al motriz y de este modo evaluar todo ello en conjunto. Para su valoración existe un amplio abanico de posibilidades en cuanto a instrumentos y herramientas se refiere, generalmente basados todos ellos en la observación y análisis de las conductas y resultados, propios de la técnica cualitativa en la que la calificación se establece conforme a los juicios de valor del docente respecto a una escala de medida concebida por el propio docente conforme a sus ideas y objetivos; de ahí la subjetividad de esta técnica. No se trata de evaluar cómo es el individuo motrizmente sino su aprendizaje, actitud y progreso. Es importante mencionar que en esta práctica la calificación no está determinada exclusivamente por el resultado como en el anterior, sino que el proceso y progreso del individuo, así como su actividad y

conducta diaria, se tienen en cuenta a través de la evaluación formativa, lo que también implica una evaluación inicial que no es necesaria en la técnica cuantitativa de tipo objetivo.

De cualquier modo, los medios e instrumentos que se utilicen para la valoración del aprendizaje deben cumplir una serie de condiciones mínimas que permita su uso. A continuación se destacan tres:

- Validez: Para que un instrumento evaluativo sea válido debe medir y reflejar los resultados de aquel aspecto para el que está diseñado e introducido en el proceso.
- Fiabilidad: Debe ofrecer la seguridad y garantías necesarias para expresar los resultados de forma creíble y sin margen de error.
- Adecuación: Tiene que ser apropiado a las condiciones, situaciones y objeto del proceso y adaptarse a ellas.
- Inalterable: No debe depender ni medir en función de unas condiciones y circunstancias concretas y, por lo tanto, debe reflejar la realidad del individuo.

Existen, además, otras técnicas valorativas novedosas que pueden complementar a las anteriores e incluso sustituirlas, aunque este último aspecto personalmente no lo veo oportuno, donde la responsabilidad de la evaluación no recae sobre el docente sino que es el propio alumnado el encargado de su evaluación. El argumento principal en que se fundamenta esta estrategia, denominada autoevaluación, es que no hay nadie mejor que el propio alumnado para conocer su progreso y desarrollo, y aunque su aplicación resulte difícil, es posible si el alumnado cuenta con toda la información necesaria para ello. Por ejemplo, se le ha debido comunicar los objetivos de antemano y hay que facilitarle unas planillas de fácil interpretación para que pueda medir su aprendizaje.

En esta misma línea aparece la coevaluación o evaluación recíproca donde la responsabilidad de la evaluación también recae en el alumnado pero, sin embargo, no se evalúa a sí mismo sino que valora a un compañero o compañera a la vez que es evaluado por él o ella. Uno de los aspectos que se destacan de este método es que el alumnado necesita alejarse de uno mismo desarrollando una competencia

interpersonal mientras, además se implica en el proceso de enseñanza aprendizaje puesto que es necesario conocerlo para actuar consecuentemente. Por ello, como en la autoevaluación, el estudiante debe estar al tanto de lo que por programación se exige y requiere para promocionar y de los métodos y medios necesarios para valorarlo.

Por otro lado, ya que todo lo anterior está enfocado a la evaluación del alumnado, el proceso de enseñanza y el docente también han de ser evaluados. Para ello la figura evaluadora puede residir en el propio docente o el alumnado con quien se han empleado dichos elementos. Con este fin existen, también, gran cantidad de medios e instrumentos que facilitan dicho proceso. Los más comunes son la acción del profesorado, la observación directa del proceso de enseñanza a través de la cual se aprecian y registran los aspectos positivos y negativos para actuar consecuentemente en futuras ocasiones y de este modo mejorar en calidad e, implicando en esta acción al alumnado, la valoración de dichos elementos a través de la respuesta por su parte a una serie de cuestiones y preguntas en forma de encuesta en donde ellos y ellas emitan sus juicios de valor y pensamientos sobre el proceso de enseñanza y la acción docente para su posterior registro, análisis y reflexión para, igual que antes, actuar consecuentemente en futuras ocasiones.

3. PARTICULARIDADES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA:

En los anteriores apartados de este escrito se ha trabajado y desarrollado el concepto de evaluación y todo lo que este conlleva desde un punto de vista global y de manera general, aunque continuamente se han ido haciendo referencias al área de Educación Física que es la asignatura que en este trabajo nos incumbe.

Sin embargo, la idea y el tratamiento del término, desde la materia ya comentada, requieren de numerosas especificaciones concretas que particularizan el proceso de evaluación, intentando ajustarse y ser coherente con una programación que debe contener los objetivos y contenidos oportunos para abarcar la enseñanza de la totalidad del movimiento humano. Además, las peculiaridades de la Educación Física con respecto al resto de asignaturas que son más teóricas y menos dinámicas al implicar el ámbito cognitivo del alumnado en lugar del motor no hacen más que apoyar la necesidad de ver la evaluación de una manera diferente. Estas peculiaridades están presentes y por lo tanto se pueden apreciar en los tres ámbitos en los que se ha segmentado la idea general de evaluación: histórico, legislativo y escolar.

- **Ámbito histórico:**

De forma general, el término ha ido sufriendo una evolución y un desarrollo histórico conforme a la incorporación y enriquecimiento de éste con las nuevas ideas y aportaciones que iba adquiriendo en cada época. Del mismo modo, y gracias al desarrollo histórico en Educación Física la evaluación también ha ido progresando de manera rápida, prolongada y trascendente, siendo un desarrollo en constante progreso y evolución hasta el día de hoy y, seguramente, en el futuro.

Para descubrir los primeros antecedentes de la evaluación del ámbito motor hay que remontarse a las antiguas civilizaciones griega y egipcia en las que estaba basada, principalmente, en la Antropometría o, lo que es lo mismo, la medición del aspecto físico del hombre. No obstante los primeros fundamentos científicos datan del siglo XIX y corresponden a un proceso centrado en la medición del cuerpo, su rendimiento y sus capacidades físicas y motoras. En este tiempo, al igual que en el panorama general, entre los términos medición y evaluación no existía apenas diferencia, se usaban indistintamente y siempre estaban referidos al estudiante. Además, las primeras

investigaciones sobre la motricidad intentaban explicar las diferencias de rendimiento entre los individuos a través del grado de presencia en él de un factor aptitudinal motor relacionado con el comportamiento cardíaco. En este sentido algunos especialistas de la época crearon diferentes test y pruebas para intentar valorar “el estado de forma” en función de la resistencia cardíaca al esfuerzo y de la capacidad de recuperación cardíaca del individuo, como es el caso de la prueba física funcional de Lian o el test Ruffier-Dykson, por ejemplo.

Sin embargo, pronto se pudo comprobar lo erróneo de esta teoría al demostrar que no hay un patrón global que determine los buenos resultados en la totalidad de las aptitudes motoras y, por ello, se promulgó la idea de que eran diversas cualidades las que explicaban el buen rendimiento del sujeto en algunas actividades y no en otras. Así pues, se empieza a acuñar, y va cobrando progresiva importancia, el término “condición física” que actualmente conocemos como la suma de todas las cualidades físicas que determina la capacidad de un individuo para realizar un trabajo durante el mayor tiempo posible, retrasando la aparición de la fatiga y disminuyendo el riesgo de lesiones. Uno de los precursores de su estudio es Cureton, quien considera en 1944 como sus componentes las capacidades de fuerza, potencia, velocidad de reacción, flexibilidad, equilibrio y resistencia y crea una batería de evaluación de Condición Física (Physical Fitness Workbook) a través de una serie de ejercicios o ítems. A partir de sus estudios muchos otros investigadores abordan el mismo tema creando ejercicios para la valoración de cualidades físicas concretas que se van agrupando en numerosas y diferentes baterías de test, todas con el mismo objetivo de medición. Por ello en 1958, la *Asociación Americana para la Salud, la Educación Física y la Recreación* crea una batería de ejercicios que intenta promulgar para aunar los criterios de valoración de la Condición Física. Por consiguiente y a causa de que el desarrollo y mejora de la Condición Física suponía la principal meta de la asignatura y ocupaba, sino todo, casi la totalidad de su tiempo, estas pruebas y ejercicios se introdujeron fuertemente en el sistema como forma de valoración.

De cualquier modo, los estudios e investigaciones relacionadas con la Condición Física no cesaron y el término fue creciendo y evolucionando en una dirección relacionada con la salud y dejando atrás la idea tradicional que la relacionaba únicamente con el

rendimiento deportivo. Del mismo modo, esta situación provocaba que con cada nueva investigación se introdujeran y consideraran cualidades diferentes al resto y estas fueran aumentando notablemente en número. En 1964 Fleischmann identifica más de cincuenta aptitudes capaces de influir en la realización de un ejercicio y distingue entre habilidades, destrezas más concretas que influyen en la realización de una acción, y capacidades, que de forma más global se relacionaban con la persistencia de una respuesta en un cierto tipo de acciones. Como consecuencia, en Educación Física se toma el desarrollo y perfeccionamiento de estas numerosas cualidades como objetos de la asignatura y, en relación, de su evaluación. Por lo tanto, se introducen y fomentan los test de Condición Física como forma casi exclusiva de medir el progreso del alumnado al entenderse como el modo más adecuado para obtener información. Incluso a día de hoy, algunos de ellos como el test de Cooper que mide la resistencia o el test de Wells y Dillon referido a la flexibilidad, están presentes en las programaciones de muchos docentes de esta asignatura provocando un gran reduccionismo del ámbito motor.

Posteriormente, la intencionalidad educativa evidenciada con la educación de las posibilidades del cuerpo para elaborar una respuesta motora eficaz ante ciertas situaciones y su evaluación mediante la observación del comportamiento del cuerpo empieza a cobrar importancia en detrimento del entrenamiento de las diferentes aptitudes físicas y su medición a través de test. En este sentido, se introducen en el área nuevos contenidos como el deporte educativo y su normalización, principalmente mediante las disciplinas de atletismo y gimnasia, que van a terminar suponiendo el eje vertebrador de la asignatura al ofrecer las posibilidades necesarias para dicha educación y el desarrollo de las capacidades y cualidades físicas. Sin embargo, esto va a suponer la aparición de nuevos métodos valorativos fundamentados en la observación y apreciación del valor físico como respuesta a la necesidad de adaptación de la evaluación para abarcar todo lo que en clase se trabajaba y el progreso del estudiante dando, de esta manera, mayor relevancia a la competición y a las acciones en situaciones grupales reales de juego que a las aptitudes individuales.

Más adelante, y gracias a las aportaciones de Tyler con sus estudios y de otros investigadores educativos que siguen la misma línea, ya comentados anteriormente, el

enfoque educativo por objetivos también influye metodológica y evaluativamente en el área de Educación Física de manera similar a la que lo hace en el resto de las disciplinas. Es decir, los objetivos pasan a ser el eje vertebrador del proceso de enseñanza aprendizaje condicionando todos los elementos de dicho proceso, y entre ellos la evaluación que se va a ver como el método para comprobar en qué grado han sido alcanzados los objetivos previstos de antemano. Del mismo modo, la intencionalidad formativa que busca la constante mejora del proceso educativo incluida en la evaluación como evolución de este enfoque también ha de incluirse en esta área.

Paralelamente, y como se aprecia fácilmente en el currículo de Educación Primaria que esta reforma trae consigo, los ámbitos y contenidos que en estos momentos se engloban dentro de la Educación Física han ido aumentando y diversificándose paulatinamente incluyendo nuevos aspectos como por ejemplo la salud, los juegos o la percepción del cuerpo e intentando ocupar la totalidad de deportes y actividades deportivas donde esté implicado el movimiento corporal.

Finalmente, y aproximándose a la noción que se tiene hoy sobre la asignatura influida directamente por un enfoque competencial, se intenta implicar la dimensión cognitiva de la persona de manera estrechamente relacionada con la motriz, provocando el desarrollo y la asimilación de una serie de conductas psicomotoras útiles en la vida real del alumnado. Entre dichas conductas podemos encontrar gran parte de los aspectos trabajados en clase e incluidos en el currículo como la percepción espacial y temporal, la creación de hábitos de vida saludables, la coordinación, la toma de decisiones y resolución de problemas motores, la eficacia motriz o toma de conciencia del propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento entre muchos otros. Esta ampliación exponencial de ámbitos tratados dentro del área implica que la objetividad, tan perseguida tiempo atrás con los test, a la hora de evaluar sea más difícil de conseguir; aparte, empieza a contar con cada vez más detractores hasta el punto de caer en la cuenta de la imposibilidad e incoherencia de este tipo de valoración. Los métodos que comenzaron a tener protagonismo desde las aportaciones de Tyler ganan enteros, evolucionando y perfeccionándose con la ejecución de juicios de valor, más bien subjetivos, que condicionan la toma de decisiones tanto del alumnado como del

docente dentro del proceso, hasta formar parte de la noción que existe actualmente sobre la Educación Física en detrimento de los test de condición y actitud física.

- **Ámbito legislativo-institucional:**

En este sentido, la introducción de la Educación Física en el sistema educativo español no se produjo en los primeros antecedentes educativos como la Ley Moyano de 1.857, sino que para que se plantease la obligatoriedad de esta disciplina hubo que esperar hasta 1.882, cuando el concepto de Gimnasia de Sala fundamenta la introducción de actividad física en los centros escolares. Desde este momento, el concepto y la disciplina fueron evolucionando y ganando o perdiendo importancia dentro del ámbito escolar acorde a la sucesión de los diferentes momentos históricos y gobiernos españoles, siempre en estrecha relación y dependencia de la medicina.

Llegados a este punto es interesante comentar que ya entrados en el siglo XX se superan esas ideas previas que relacionaban la Educación Física, además de con la medicina, con una incidencia de ésta sobre las cualidades espirituales, al ser el cuerpo soporte de dichas cualidades y la forma de exteriorizarlas. Por el contrario, se impulsan ideas más próximas a nuestra concepción actual donde los ejercicios físicos en la escuela se realizan de forma grupal y conjunta por medio del juego. Durante este periodo y los siguientes se apuesta por la especialización de los docentes que se van a encargar de impartir la asignatura hasta el punto de convertirlos en profesionales de esta disciplina.

El primer texto jurídico y legislativo referente a la Educación Física corresponde a la Ley 77/1961, también denominada Ley de la Educación Física de 1.961, cuyas primeras palabras son:

“Entre las exigencias humanas de nuestro tiempo, la educación física figura como una de las más naturales y universales (...). Ningún Estado que represente una situación madura de cultura puede desconocer que entre las misiones educativas que le competen la educación física adquiere una entidad en cierto modo paralela a la de la alfabetización, porque representa un esfuerzo ineludible para la puesta en vigor de su potencial humano mediante el acondicionamiento de sus plenas facultades intelectuales y corporales”.

Sin embargo, en relación con el objetivo de este trabajo lo que resulta más importante es que se establece la obligatoriedad de impartir la Educación Física como asignatura en todos los grados de enseñanza y que ésta debe ser enseñada por docentes en posesión del *“título correspondiente de la especialidad expedido por el Instituto Nacional de Educación Física o Escuelas oficialmente reconocidas”* ya sea en la figura de Maestros, Maestros instructores de Educación Física, Instructores y Profesores de Educación Física o Entrenadores deportivos.

Como consecuencia de esta ley, la asignatura de Educación Física pasa a tener un protagonismo comparable al resto de asignaturas más importantes con tres horas semanales y con la idea de formar al individuo de forma íntegra en los cursos inferiores. La rápida evolución del concepto obligó al progreso y a la renovación científica de los programas, en los que se incluyeron contenidos como las técnicas de deportes, se eliminaron la Anatomía y Fisiología y se plantearon objetivos como dotar al alumnado de cuantos conocimientos, hábitos y destrezas puedan ayudarle a mejorar su calidad de vida u orientarle y ayudarle a conocerse a sí mismo, vivenciando sus posibilidades como individuo aislado y en su entorno social. Esta idea se refuerza y complementa siguiendo la misma línea que se establece con la Ley General de Educación (LGE) de 1.970, provocando la necesidad de subsanar la carencia de infraestructuras en los centros escolares para afrontar la enseñanza de la Educación Física.

Posteriormente, diversas entidades oficiales elaboran numerosas disposiciones, leyes y decretos que desarrollan y completan todos los aspectos referentes a la Educación Física dentro de los diferentes niveles educativos. A continuación se comentan, exclusivamente, aquellas que guardan relación con la evaluación del área. Así pues, con el objetivo de aportar una serie de indicadores que reglamenten los procesos educativos en esta área ante la inexistencia de criterios o referencias que sirvan para valorar al alumnado, el Consejo Superior de Deportes crea en 1.979 unas *“Orientaciones sobre valoración objetiva en Educación Física”*.

Más adelante, en 1.982 el Comité para el Desarrollo del Deporte del Consejo de Europa crea la batería *“Eurofit”* que está compuesta por una serie de test y pruebas físicas recopiladas de entre la enorme cantidad existente, originadas por la proliferación de

investigaciones en este campo de medición de la aptitud física. Por lo tanto, la finalidad de esta batería de test es obtener resultados sobre ciertas pruebas físicas y datos sobre la medida del cuerpo, como el peso o la estatura, fiables y válidos para poder compararlos con otros resultados originados por diferentes individuos que hayan ejecutado tal y como se describen los mismos test y, así, establecer un criterio de normalización sobre las aptitudes física que en esta batería se recogen y que muestra el siguiente gráfico:

Aptitud Física Relacionada con el rendimiento	Coordinación	Aptitud Física relacionada con la salud
	Potencia	
	Resistencia cardiorrespiratoria	
	Fuerza	
	Resistencia muscular	
	Medidas antropométricas	
	Flexibilidad	
	Velocidad	
	Equilibrio	

Esquema de las cualidades físicas valoradas por la batería Eurofit (Consejo de Europa, 1983)

Figura 5. Cualidades físicas de la batería Eurofit

La introducción de esta batería en los centros escolares tuvo gran acogida y su popularidad aumentó de manera progresiva, entre otras causas, gracias a que supuso una buena respuesta a la demanda del momento de una evaluación objetividad y a la predominancia de los test como instrumento valorativo. Incluso hoy en día, muchos de los docentes que se encargan de la enseñanza de la Educación Física utilizan, si no la totalidad de la batería, muchos de los test que en ella se recogen. En la siguiente tabla se muestran las pruebas o test físico que conforman la batería Eurofit:

Prueba	Factor	Descripción
Equilibrio Flamenco	Equilibrio corporal.	Mantener el equilibrio sobre un pie en una madera (3 cm.).
Tapping test	Velocidad miembro superior.	Golpe de placas durante 25 ciclos.
Flexión de tronco sentado	Flexibilidad.	Flexión del tronco, sentado, piernas extendidas.
Salto de longitud pies juntos	Fuerza explosiva.	Salto de longitud sin impulso.
Tracción en dinamómetro	Fuerza estática.	Tracción de un brazo con el dinamómetro.
Abdominales	Fuerza-resistencia.	Flexionar unos 45°.
Flexión mantenida en suspensión	Fuerza isométrica.	Suspensión con brazos flexionados.
Carrera de ida y vuelta (10x5 m.)	Velocidad de desplazamiento.	Realizar 10 veces el recorrido de 5 metros.

Figura 6. Pruebas de la batería Eurofit

Ambas aportaciones se encuadran dentro del marco legislativo regido por la Ley General de Educación, cuyas características y aportaciones ya han sido reflejadas anteriormente de manera general y concretando aspectos de la Educación Física. Únicamente recordar que la evaluación correspondiente al enfoque por objetivos que establecía dicha ley, medía en qué grado se había logrado alcanzar unos objetivos preestablecidos y que los instrumentos utilizados para ello en esta asignatura eran principalmente test como los recogidos en la batería Eurofit, que valoraban el rendimiento y estado físico del alumnado. Asimismo, resaltar que es a partir de este momento cuando se empieza a indicar que el éxito del alumno no erradica únicamente en él, sino que además también intervienen la acción docente y el contexto educativo y, por ello, van a ser también objetos a evaluar.

A partir de esta situación, donde la Educación Física ya está completamente integrada dentro del sistema desde hace algún tiempo y cuenta con instalaciones, recursos y profesionales de disciplina deportiva, su evolución, enfoque y tratamiento va a ir de la mano de la evolución educativa general y va a depender y ser influida por las reformas legislativas que se van sucediendo: LOGSE, LOE, LOMCE, como ya se ha comentado.

Finalmente, para que se pueda apreciar de forma breve la amplísima diferencia existente entre la misma asignatura entre las décadas de los 70 y 80 y la actualidad cabe reflejar que la educación física cuenta ahora con dos horas semanales por grupo dentro del horario escolar y que las actuales autoridades legislativas la infravaloran y restan importancia frente a otras asignaturas cuando, por el contrario, en el plano social el deporte, la salud y el cuidado del cuerpo han ido creciendo en importancia y ganando adeptos debido a la experimentación de los más que demostrados beneficios que su práctica supone. En el plano educativo, la evaluación, ahora, obedece a la adquisición de las competencias claves o destrezas y capacidades para desenvolverse en la vida real concretadas a través de los estándares de aprendizaje pertenecientes a los criterios de evaluación.

- **Ámbito escolar:**

En sí mismo y por sí sola la asignatura de Educación Física dentro del sistema escolar tiene una serie de características particulares que la diferencian ampliamente del resto de asignaturas del currículo de Educación Primaria. Estas particularidades provocadas principalmente por ser la única asignatura cuyos contenidos tienen una naturaleza psicomotora influyen, directa y significativamente, en todos los elementos del proceso y aspectos de la asignatura. Por ello, en la realidad educativa de cualquier centro escolar se pueden apreciar claramente una serie de rasgos distintivos muy presentes en dicha asignatura que hay que tener en cuenta y afrontar a la hora de ejercer el rol de docente.

Blazquéz (1997) numera una serie de peculiaridades sobre la Educación Física que están muy relacionadas con este aspecto y que constituirán la base de su fundamentación. Su tratamiento va estar enfocado a la educación en general y a la evaluación en concreto ya que el tema abordado durante todo el trabajo es la evaluación del área.

Una de estas peculiaridades tiene que ver con el desarrollo evolutivo de la motricidad del niño o niña durante su crecimiento y maduración, el cual provoca que en muchas ocasiones el progreso y el desarrollo del individuo en la adquisición de habilidades o destrezas psicomotoras estén ocasionadas en mayor medida por su propio desarrollo evolutivo que como consecuencia de lo trabajado en las sesiones de Educación Física.

Consecuentemente, se suelen establecer unos criterios normalizados y estandarizados sobre el desarrollo de ciertas cualidades motoras de acuerdo con el momento madurativo que, a la hora de evaluar, facilitan en cierto modo la valoración del progreso del alumnado por medio de su comparación con la norma y suponiendo que ese extra conseguido es consecuencia lo trabajado en clase.

Otra característica que hay que mencionar, en relación con la anterior, es la gran dificultad que tienen los docentes del área para valorar objetivamente el progreso de un individuo, ya que, entre otros aspectos como la dificultad de valorar el ámbito motor, en Educación Física no sirven la realización de pruebas teóricas o trabajos teórico-prácticos que puedan dejar constancia física del grado y la calidad de aprendizajes apoyando, de esta manera, los juicios obtenidos de la evaluación formativa, como en el resto de asignaturas. A consecuencia de ello, la constante búsqueda de herramientas e instrumentos que sean lo más válidos y eficaces para medir el progreso del alumnado en el ámbito motor se convierte en una tarea más que necesaria.

Por otro lado, existen una serie de circunstancias propias de la asignatura que la condicionan, entre las que cabe destacar la amplia cantidad de contenidos a tratar y el escaso tiempo con el que cuenta dentro del horario escolar (dos sesiones semanales por grupo que están aún más limitadas por el tiempo dedicado a la organización y gestión del aula) complica el proceso y reduce mucho el espacio que se le puede dedicar a la evaluación. A todas estas adversidades hay que añadir la dificultad de utilizar instrumentos valorativos que requieran cierto tiempo en su ejecución, como la observación, o aquellos que impliquen registros y se aúnen con el obstáculo de no poder evaluar de forma simultánea a un gran número de estudiantes, lo que da lugar a que el proceso de evaluación resulte complicado y que su valor e importancia se vean afectados negativamente.

Además, el carácter lúdico que se le atribuye al área de Educación Física gracias a su dinamismo y metodología basada principalmente en el juego y el componente lúdico provoca que se le reste importancia y sea menospreciada frente al resto de asignaturas dentro del sistema. Sin embargo, esta situación se debe en cierto grado a que, en muchos casos, los objetivos perseguidos en las programaciones y sesiones se encaminan, quizás erróneamente, a la satisfacción personal cuando en realidad

deberían centrarse en la búsqueda y el desarrollo de aprendizajes. Esta situación se refiere a plantear objetivos dirigidos al logro de ciertos resultados en lugar de centrarse en los aprendizajes que permiten alcanzarlos, por ejemplo se plantean objetivos como conseguir correr cierta distancia en una cierta cantidad de tiempo en lugar de 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. De esta manera, se resta seriedad e importancia al contenido y se da lugar a que la evaluación no sea el proceso formal, completo, sistemático, duradero y trascendente que debería ser. Resulta más extraño además, cuando esa naturaleza lúdica, participativa y colectiva permite al docente la observación simultánea de todo el alumnado durante las actividades, la apreciación de sus avances y aprendizajes y la elaboración de juicios de valor útiles para el proceso de evaluación. No obstante, cabe destacar que por esa misma razón se ha conseguido superar la idea tradicional de evaluación a través de test y constantemente se estén buscando nuevas herramientas e instrumentos valorativos más eficaces, útiles y novedosos.

En conclusión, dichas características y diferencias con el resto de asignaturas inducen a que la evaluación de la Educación Física se convierta en algo muy complejo y laborioso, que tiene que afrontar el amplio abanico de contenidos en su mayoría prácticos y dinámicos, con instrumentos adecuados en un tiempo muy reducido. Pese a todo, su carácter funcional, que repercute en la salud y en la higiene del individuo, el desarrollo motor y el conocimiento del cuerpo y sus posibilidades de movimientos, entre otros aspectos, hacen que no sólo sea conveniente y recomendable, sino también necesario.

4. CRÍTICAS AL MODELO TRADICIONAL DE EVALUACIÓN:

En el área de Educación Física, desde hace aproximadamente unos cuarenta años y hasta la actualidad, ya que todavía se siguen utilizando por muchos docentes del área, el uso sistemático de test de condición física y habilidad motriz han supuesto la principal herramienta valorativa para calificar al alumnado. En este modelo, denominado tradicional, la nota del alumnado depende en un gran porcentaje de dichos test, haciendo que entonces la asignatura se enfoque al desarrollo de una buena aptitud y condición física. Sin embargo, esta corriente cada vez cuenta con más detractores; ha sido y está siendo objeto de una gran cantidad de críticas que, a su vez, abogan por la superación de este método, su renovación y el uso de otros sistemas innovadores y completos. Cabe precisar el hecho de que esta forma de evaluación tiene un origen derivado del enfoque por objetivos, el cual está enfocado a medir el rendimiento del alumnado. De aquí en adelante, en base a la obra “Prácticas de Evaluación en Educación Física” de López Pastor, se exponen las críticas más comunes e importantes que recibe el método tradicional que aboga por el uso de test de condición física y habilidad motora como herramienta evaluadora:

En primer lugar, debido a la gravedad del asunto, hay que mencionar el importante reduccionismo que se produce en la Educación Física con la utilización del método tradicional. Si la evaluación de esta disciplina depende casi exclusivamente de test, ésta se ve reducida a un mero entrenamiento de la condición física y de la correcta ejecución de habilidades motrices. De esta manera, se produce también una división de la motricidad en aptitudes o cualidades físicas segmentadas de la globalidad del ámbito motor cuando en realidad debería ser un conjunto complejo e indivisible que actúa conjuntamente ante la demanda del cuerpo para enfrentarse a la resolución motora de una situación. Así pues, en lo referido a lo educativo los objetivos pasan, inconscientemente, a ser analíticos centrados en cualidades motoras concretas dejando de lado los objetivos operativos centrados en aspectos como la toma de decisiones o la complejidad del movimiento que suponen gran parte de la riqueza e importancia de la asignatura en sí misma y respecto al desarrollo integral del alumnado. Lo que esta crítica viene a decir es que desde esta asignatura no hay que entrenar la motricidad, sino educar al individuo en esa motricidad.

En esta misma línea, se produce una superficialidad del aprendizaje debido a que en el proceso de evaluación sólo se tienen en cuenta los objetivos más simples, básicos y superficiales a pesar de la gran variedad y complejidad que poseen los contenidos de esta disciplina. Es decir, se obvian algunos aspectos implicados en el proceso de aprendizaje como las características personales, afectivas y sociales y aspectos cognitivos como la toma de decisiones y otros en estrecha relación con la motricidad como la percepción o toma de decisiones, normalmente esta situación viene dada por la dificultad de otorgar a estos aspectos una calificación objetiva y cuantitativa. Este escenario provoca, que es lo que viene a reprochar esta crítica, que para que el método sea coherente la evaluación es la que determina y condiciona todo el proceso de enseñanza aprendizaje, incluidos contenidos y objetivos, cuando debería ser la evaluación la que se adaptase y recogiese todo lo que se ha trabajado.

Además, para la puesta en práctica de este tipo de evaluación se precisa de mucho tiempo ya que se trata de pruebas individuales para un grupo numeroso de alumnos, tiempo que se resta del proceso de enseñanza aprendizaje condicionando consecuentemente el resto de la programación y provocando la supresión de otros contenidos útiles para el desarrollo psicomotriz e integral del alumnado. Ese mismo tiempo podría ser utilizado para realizar una evaluación más competente y eficaz que englobara muchos más aspectos del desarrollo del ámbito motor.

Por otro lado, el uso de este tipo de evaluación corresponde en muchas ocasiones a la comodidad y facilidad que supone, ya que se limita a establecer una nota cuantitativa según los resultados de los diferentes individuos en los test sin dejar lugar a reclamaciones ni comunicación. Es decir, se pretende únicamente determinar una calificación global que una los resultados de los test de las diversas aptitudes teniendo en cuenta los productos o resultados finales como evaluación sumativa y no los progresos ni la evaluación formativa. De esta manera, el papel de docente queda reducido a la explicación, control, medición y anotación de los resultados en las pruebas seleccionadas, una labor más propia de un juez deportivo que de un docente cualificado de Educación Primaria que quiera conseguir en su alumnado un desarrollo psicomotor óptimo, como ha estudiado a lo largo de sus años de formación.

Además, la evaluación tal y como se entiende actualmente debe ser entre otras cosas un escenario de diálogo y colaboración entre el alumnado y el docente que aporte la información necesaria para que ambos tomen las decisiones oportunas. De aquí nace su finalidad formativa y educativa que no se puede cumplir si los instrumentos valorativos utilizados son impersonales y no motivan la comunicación como los test. Asimismo, la complejidad del movimiento del cuerpo humano tampoco se puede reflejar a través de test que nos presentan un repertorio de factores motrices como forma de englobar, y así medir, la complejidad y totalidad del ámbito motriz del individuo cuando no es así. Es decir, confunden las capacidades reales y potenciales del individuo con las capacidades medidas por varios test concretos que no pueden apreciar todos los aspectos del movimiento relegando de la finalidad funcional del ámbito motor al fraccionarlo en partes. En este sentido el docente se ve ante la dicotomía poco razonable de programar con el objetivo de enseñar y entrenar las cualidades físicas y obviar cualidades del movimiento o realizar una programación más amplia y completa conforme al currículo pero no evaluar muchos de sus aspectos al no ser medibles por test.

Otra de las razones potentes que desacreditan el uso de método tradicional es que la científicidad que argumenta y defiende su uso no responde a una validez o rigor científico en muchas de las pruebas utilizadas, sino que están más encaminadas a la búsqueda de una objetividad que ayude a medir el rendimiento y clasificar al alumnado conforme a un criterio. Así pues, utilizan los test para llegar a una puntuación justificada mediante el desvío de los resultados obtenidos con la norma como elemento diferenciador y seleccionador. Es más, en este mismo sentido, dichos test físicos no muestran ni siquiera una medición real y válida, ya que dependen de una serie de circunstancias contextuales y personales que rodean al momento concreto en que se realicen, además el individuo tiene conciencia de ser evaluado aspecto que puede ocasionar sensaciones como nervios e incluso miedo que afecten a la ejecución y el resultado.

El argumento científico que defiende el uso de este modo y la objetividad que se pretende con su desarrollo se deben a la búsqueda errónea de un mayor estatus de la Educación Física. Sin embargo, aparte de que muchas pruebas y test físicos no son

válidos, como se acaba de comentar, menos validez tienen aún su uso dentro del sistema educativo ya que, a través de estos test no se mide lo que se aprende o el progreso del individuo conforme a los contenidos impartidos, sino que en vez de ello se valora lo que se es, es decir, las capacidades físicas y estado de forma del individuo. Otra forma por la cual se ha intentado que la asignatura se igualara a otras ha sido la realización de exámenes escritos sobre contenidos teóricos que no resultan útiles ya que generalmente no favorecen la comprensión y aplicación de los contenidos sino, más bien, la capacidad memorística. Esta forma de evaluar provoca una situación contradictoria se centra la atención en algunos de los objetivos de esta área, como son adquirir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas o regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con tus posibilidades y la naturaleza de la tarea.

En muchas ocasiones el uso de test como forma valorativa del aprendizaje está ocasionado por factores derivados de una realidad humana y personal como puede ser el miedo o la desconfianza para afrontar métodos calificadores más innovadores y adecuados o el desconocimiento de éstos por una falta de formación, en este caso lo que se requiere es un mayor compromiso e involucración del docente. La gravedad de esta circunstancia es que se produce un estancamiento de la asignatura que no deja progresar en técnicas metodológicas ni evaluativas al estar este espacio ocupado por el método tradicional, ni en la introducción de nuevos contenidos, deportes o juegos al ocupar la mayoría del tiempo.

En definitiva y para concluir, existen numerosas referencias bibliográficas de autores e investigadores de esta disciplina como Arnold o Devís Peiró que critican en sus obras el modelo tradicional en base a las cuestiones que se han resumido en este apartado. Sin embargo, las siguientes palabras de Fernández y Navarro en su obra "Diseño Curricular en Educación Física" sintetizan de manera breve, clara y concisa esta idea: *"La evaluación en EFE ha sido mal utilizada pedagógicamente, ya que ha prevalecido una evaluación sumativa en base a la aptitud física"*.

5. PROPUESTA DE EVALUACIÓN PRÁCTICA:

5.1. Introducción:

En función de toda la información recogida y analizada a lo largo de la parte teórica de este escrito se presenta, a continuación, una propuesta práctica con la intención de que ésta se ajuste idónea y coherentemente a las necesidades y demandas que adquiere la evaluación de la Educación Física con las nociones e ideas educativas actuales. De esta manera este proceso valorativo poseerá una serie de características destacables. En este caso concreto, esta propuesta aboga como aspectos más importantes por una evaluación continua y estructurada en tres momentos, que sea al mismo tiempo global, subjetiva, cualitativa y compartida.

La estructuración en tres momentos: inicial, formativa y final, hace que esta forma de evaluar se aparte de la idea de dar mayor importancia a la evaluación final o sumativa, es decir, a los resultados en detrimento del resto del proceso determinando la calificación a través de diferentes y variados instrumentos, y no solo test, que valoren al individuo de forma continua, o lo que es lo mismo, a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, este aspecto permitirá desarrollar la finalidad formativa tan importante de la evaluación y la evaluación del diseño, proceso y la acción docente para realizar los reajustes necesarios y mejorar así la calidad del sistema.

En cuanto al ámbito global, esta propuesta va a tratar de incluir y medir la totalidad, no solo del ámbito motor, sino también del cognitivo y afectivo en relación con éste incidiendo, de esta manera, en una educación integral del alumnado y su evaluación teniendo en cuenta todo el conjunto de aspectos y contenidos incluidos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Además, la valoración del individuo en esta propuesta se va a realizar a través de un estilo subjetivo y una técnica cualitativa de evaluación, ya que la forma de asignar una calificación no va a depender de los resultado obtenidos en ciertas pruebas o actividades sino de la asignación de un juicio de valor sobre el progreso del estudiante durante la realización de las actividades planeadas. Para ello, el peso de la evaluación va a recaer en el docente encargado de la asignatura, pero va a estar ayudado por el

propio alumnado de tal forma que la evaluación va a ser compartida y va a suponer un escenario de diálogo y toma de decisiones mutuas a través de la técnica de autoevaluación. Es decir, el alumnado va a ser consciente, de los objetivos preestablecidos que debe lograr ya que se le han de comunicar y, al igual que el docente, va a realizar una valoración a través de los mismos instrumentos.

5.2. Contextualización:

A continuación se contextualiza una clase hipotética de tal manera que su situación y características correspondan y representen a un amplio porcentaje de los escenarios y grupos a los que un docente del área de Educación Física puede enfrentarse en la realidad educativa de nuestro sistema, es decir, se utiliza la situación más común y habitual dentro del área.

Supongamos, por lo tanto, que tenemos que afrontar la evaluación de un grupo de entre 20 y 25 alumnos y alumnas en el que, aproximadamente, la mitad de ellos son de género masculino y la otra mitad femenino y donde no son necesarias medidas específicas para hacer frente a casos de atención a la diversidad. En el caso de que la clase cuente con algún caso que se deba incluir en este perfil y, por lo tanto, se deban tomar medidas concretas, éste se debe considerar, analizar y actuar de forma específica e individual según las características o necesidades de ese alumno.

Aunque el siguiente método de evaluación se puede adaptar a todos los cursos de Educación Primaria e incluso Secundaria adecuándolo según los objetivos y contenidos, que a su vez dependen del propio curso y nivel madurativo del alumnado, en esta propuesta se va a concretar para un grupo de alumnos que se encuentra en quinto curso de Educación Primaria.

En cuanto a las instalaciones y recursos necesarios para impartir las sesiones que van a ser evaluadas, no repercuten de forma importante en un gran cambio en el método evaluación que se propone ya que, al igual que la metodología, pueden y deben ajustarse a las condiciones y circunstancias en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

5.3. Objetivos, contenidos y competencias clave:

Toda esta propuesta evaluativa se realiza dentro del marco legislativo que actualmente se está implantado y que, a partir de ahora va a regir el sistema educativo español en los próximos años. Estamos hablando del marco establecido desde el pasado 2014 con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

A partir de las condiciones generales impuestas por dicha ley, cada comunidad autónoma concreta el currículo de enseñanzas de Educación Primaria y especifica una serie de contenidos y criterios de evaluación de cada una de las asignaturas en cada uno de los cursos de esta etapa educativa. Concretamente, esta propuesta está basada en el Decreto Foral 60/2014 (D.F. 60/2014) que establece y/o desarrolla la concreción curricular de la Comunidad Foral de Navarra para la etapa de Educación Primaria.

En función a las disposiciones que se recogen en dicho decreto se ha elaborado la siguiente tabla que refleja de manera relacionada los objetivos didácticos, los objetivos generales, las competencias clave, los contenidos y los criterios de evaluación que van a ser utilizados como aspectos guía de la evaluación de los aprendizajes del alumnado y de los cuales, por lo tanto, va a depender la calificación y promoción del estudiante. Evidentemente, en la tabla no salen todos los contenidos o criterios de evaluación propios del área, ya que ésta corresponde a una sola unidad didáctica y, consiguientemente, sólo aparecen los que se van a trabajar en dicha unidad. Sin embargo, en el conjunto de unidades didácticas, es decir la programación anual, sí que deben aparecer la totalidad de los elementos que el decreto indica.

Concretamente, esta unidad va trabajar la iniciación deportiva al deporte del balonmano y por lo tanto, los elementos de la siguiente tabla están en relación con los contenidos, tareas, actividades y ejercicios de este deporte que se realicen en las sesiones de clase.

Tabla 3. Relación objetivos, contenidos competencias clave y criterios de evaluación.

Objetivos didácticos	Objetivos generales	Competencias clave	Contenidos	Criterios de evaluación.
1- Ejecutar movimientos de forma coordinada, a través de la combinación de varias habilidades motrices como desplazamientos, giros, saltos o manipulación de balón durante la práctica del balonmano para ganar control corporal y dominar todos los segmentos corporales.	b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.	-Aprender a aprender	- Ejecución de movimientos de cierta dificultad con los segmentos corporales no dominantes. -Elementos orgánico-funcionales implicados en las situaciones motrices. - Resolución de problemas motores de cierta complejidad.	1. Aplicar soluciones motrices ante situaciones con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas
2- Actuar eficaz y autónomamente en actividades individuales (pases, recepciones, fintas...) y situaciones grupales de ataque defensa, a través del desempeño de las diferentes posiciones de los jugadores de balonmano (portero, pivote, lateral, extremo, central) para resolver retos tácticos propios del juego colectivo de manera adecuada.	c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.	-Competencias sociales y cívicas -Aprender a aprender -Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	-Utilización adecuada de la discriminación selectiva de estímulos y de la anticipación perceptiva. - Aplicación de la organización espacial en juegos colectivos, adecuando la posición propia, las direcciones y trayectorias de los compañeros, de los adversarios y, en su caso, del móvil. - Uso adecuado de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación-oposición.	2. Resolver retos tácticos elementales propios del juego colectivo, con o sin oposición, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en dichos juegos.
3- Participar en los juegos pre-deportivos y actividades grupales de balonmano, respetando, valorando y aceptando la propia realidad corporal y la de los demás para valorar la participación, cooperación y la ayuda mutua por encima de los resultados.	m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.	-Competencias sociales y cívicas	-Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás mostrando una actitud crítica hacia el modelo estético-corporal socialmente vigente. - Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor y del esfuerzo personal en la actividad física. - Implicación activa en actividades motrices diversas, reconociendo y aceptando las diferencias individuales en el nivel de habilidad.	14. Participar con interés desarrollando la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que previamente se establezcan y actuando con responsabilidad.

<p>4- Mantener conductas activas y saludables acorde con el valor del ejercicio físico mediante la implicación y participación activa en las actividades y juegos de iniciación deportiva al balonmano, para desarrollar una conciencia positiva de los efectos saludables de la práctica física.</p>	<p>k) 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.</p>	<p>-Aprender a aprender -Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor</p>	<p>- Reconocimiento de los efectos beneficiosos de la actividad física en la salud y el bienestar e identificación de las prácticas poco saludables.</p>	<p>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.</p>
<p>5- Tener una actitud respetuosa hacia las normas del deporte y los recursos, a través de la correcta utilización de los materiales e instalaciones, del respeto a los compañeros y rivales, y cumpliendo las reglas del balonmano para desarrollar una actitud adecuada hacia los elementos implicados en la actividad deportiva.</p>	<p>a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.</p>	<p>-Competencias sociales y cívicas</p>	<p>- Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.</p>	<p>14. Participar con interés desarrollando la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que previamente se establezcan y actuando con responsabilidad.</p>
<p>6- Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas existente, de la cultura propia o de otras diferentes, a través de la práctica y el aprendizaje de sus normas y características para poder utilizarlas como forma de ocio y en su tiempo libre.</p>	<p>d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</p>	<p>-Conciencia y expresiones culturales</p>	<p>-Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, de relación y de empleo satisfactorio del tiempo de ocio. - El juego y el deporte como fenómenos sociales y culturales. - Reconocimiento e identificación de diferentes juegos y deportes</p>	<p>8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas.</p>

5.4. Evaluación:

En las siguientes líneas se va a realizar un propuesta práctica evaluativa que va a tratar la valoración, a través de diferentes y diversos instrumentos, del conjunto de los elementos propios de un proceso de enseñanza aprendizaje en torno a tres líneas: evaluación del alumnado por parte del profesor, evaluación por parte del alumnado y evaluación del proceso y acción docente. De esta manera, se fomenta la evaluación de una forma compartida entre el alumnado y el docente, es decir, como un escenario de diálogo entre ambos donde el peso de la toma de decisiones alumnado recae sobre el docente, pero en donde el alumnado también participa activamente. Además, como ya se ha comentado, esta propuesta defiende una evaluación formativa que repercuta positivamente en la calidad del sistema.

5.4.1.- evaluación por parte del docente:

En primer lugar, en lo que concierne a la participación del docente en la evaluación del alumnado se exponen, de aquí en adelante, varias técnicas dirigidas a facilitar este proceso. A través de esta propuesta, se pretende conseguir una valoración completa y justa y que englobe todos los contenidos y objetivos preestablecidos, de una manera global y relacionada coherentemente. Para ello, este proceso se debe realizar utilizando varios instrumentos diferentes, de los que aquí se diseñan los siguientes:

- **Matriz de evaluación o rúbrica.**

Esta dinámica evaluativa puede resultar muy útil para valorar el aprendizaje del alumnado cobrando aún más relevancia en la actualidad, ya que la LOMCE especifica a través de los estándares de aprendizaje unos ítems que deben ser evaluados obligatoriamente y que pueden servir como referentes. Para aclarar posibles dudas, una matriz de evaluación o rúbrica es una tabla que recoge una serie de criterios o estándares relacionados con un objetivo, a través de la que se evalúa dicho objetivo por medio de la observación del desarrollo de una o varias tareas que lo trabajan y según unos niveles de adquisición de aprendizajes concretados de antemano.

A continuación, se ejemplifica este método con la realización de una rúbrica por cada uno de los seis objetivos didácticos diseñados y expuestos anteriormente. Además se expone una actividad, que estaría incluida dentro de la unidad didáctica, mediante la que se puede apreciar y valorar el nivel de aprendizaje y desarrollo del alumnado en lo referido a ese objetivo. Sin embargo, hay que destacar que la calificación no viene dada por una sola rúbrica referida a una sola actividad, sino que en una situación real para completar estas rúbricas todas las actividades de la programación contribuirán a la valoración del alumnado a través de este método, ya que son parte de una evaluación formativa y no sumativa o final. Además, de la valoración obtenida de cada rúbrica, que como veremos más adelante está fundamentada por otros instrumentos, se obtiene una calificación que será valorada según unos porcentajes concretos y de la ponderación de éstos se determinará la nota global.

- **Actividad: “Pelota sentada”** (juego pre-deportivo de balonmano): Dentro de un espacio delimitado se mueven libremente todos los participantes y no habrá equipos sino que juegan todos contra todos. Se suelta una o varias pelotas dentro del campo y la dinámica del juego consiste en hacerse con la posesión del balón para intentar dar al resto de participantes. Una vez que un jugador se hace con la posesión del balón no puede desplazarse y debe lanzar intentando dar algún compañero, en caso de que esto no ocurra el juego continúa y otro jugador se hará con la posesión del balón, sin embargo si el jugador en posesión del balón lanza y golpea a algún compañero éste debe sentarse en el suelo y no puede coger el balón inmediatamente. Los jugadores sentados pueden volver a ponerse de pie si consiguen la posesión del balón desplazándose sin levantarse del suelo.

Figura 7. Actividad “Pelota sentada”

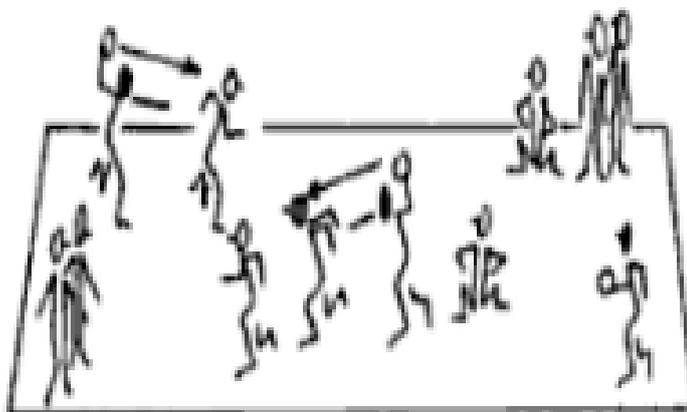


Figura 8. Gráfico de la actividad “Pelota sentada”

Tabla 4. Rúbrica del objetivo 1

Objetivo: 1- Ejecutar movimientos de forma coordinada, a través de la combinación de varias habilidades motrices como desplazamientos, giros, saltos o manipulación de objetos durante la práctica del balonmano para ganar control corporal y dominar todos los segmentos corporales.				
Criterio de evaluación: 1. Aplicar soluciones motrices ante situaciones con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas				
Estándares de aprendizaje.	Niveles de adquisición			
	No adquirido	En vías de adquisición	Adquirido	Avanzado
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.	No interpreta la situación de juego ni las demandas de ésta y no adapta sus desplazamientos para satisfacerlas.	Normalmente no interpreta de forma correcta la situación de juego y las demandas de ésta y adapta sus desplazamientos erróneamente para satisfacerlas.	Normalmente interpreta de forma correcta la situación de juego y las demandas de ésta y adapta sus desplazamientos para satisfacerlas.	Interpreta correctamente la situación de juego y las demandas de ésta, adapta sus desplazamientos para satisfacerlas y ofrece posibilidades efectivas de juego.
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.	No interpreta la situación de juego ni las demandas de ésta y no ajusta sus saltos para satisfacerlas.	Normalmente no interpreta de forma correcta la situación de juego y las demandas de ésta y ajusta mal sus saltos para satisfacerlas.	Normalmente interpreta de forma correcta la situación de juego y las demandas de ésta y ajusta sus saltos para satisfacerlas.	Interpreta correctamente la situación de juego y las demandas de ésta, ajusta sus saltos para satisfacerlas y obtiene ventaja en aspectos como la recepción, tiro o defensa.
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.	No interpreta la situación de juego ni las demandas de ésta y no realiza lanzamientos y recepciones.	Normalmente no interpreta de forma correcta la situación de juego y las demandas de ésta y realiza lanzamientos y recepciones poco efectivas.	Normalmente interpreta de forma correcta la situación de juego y las demandas de ésta y realiza lanzamientos y recepciones.	Interpreta correctamente la situación de juego y las demandas de ésta, realiza lanzamientos y recepciones efectivas que posibilitan un juego rápido y práctico.
1.4. 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.	No interpreta la situación de juego ni las demandas de ésta y no realiza giros para satisfacerlas.	Normalmente no interpreta de forma correcta la situación de juego y las demandas de ésta y no realiza giros útiles para satisfacerlas.	Normalmente interpreta de forma correcta la situación de juego y las demandas de ésta y realiza giros eficaces para satisfacerlas.	Interpreta correctamente la situación de juego y las demandas de ésta, realiza giros eficaces para satisfacerlas, fintar o proteger la posesión de balón.

Como ya se ha comentado anteriormente, esta rúbrica o matriz de evaluación no está referida y diseñada exclusivamente para la actividad de “pelota sentada”, sino que puede aplicarse y utilizarse en cualquier actividad en la que se vean implicadas las habilidades motrices básicas como los desplazamientos, saltos, giros o manipulación de objetos, manipulación de pelota en este caso. Otros juegos que se pueden incluir en la valoración de este objetivo didáctico son, por ejemplo, el “balón prisionero” o un partido de balonmano. Es más, en esta circunstancia seguramente se puedan incluir la mayoría de las actividades de una unidad didáctica referida al balonmano.

La evaluación en Educación Física: Propuesta de un método formativo y colaborativo.

- **Actividad:** “Campeonato triangular de balonmano”: Para la siguiente actividad el alumnado deberá estar distribuido en tres equipos, de tal forma que haya el mismo número de personas en cada equipo. Contamos con un espacio delimitado como campo de juego en el que, inicialmente, se colocarán dos de los tres equipos cada uno con la intención de defender una de las porterías y, por lo tanto, intentando anotar en la del equipo contrario, mientras el otro espera su turno. Ambos equipos han de disputar un breve partido de balonmano siguiendo las reglas de este deporte y aplicando los contenidos desarrollados en sesiones anteriores. El partido finalizará cuando uno de los dos equipos haya anotado dos goles o tras el transcurso de 7 minutos de partido, en ambos casos el tercer equipo sustituirá al equipo derrotado y en caso de empate entre los dos equipos que han jugado al que lleve más tiempo jugando. Tras dicha sustitución se vuelve a disputar otro breve partido con la misma dinámica y así se hará sucesivamente.

Figura 9. Actividad “Campeonato triangular de balonmano”

Tabla 5. Rúbrica del objetivo 2

Objetivo: 2- Actuar eficaz y autónomamente en actividades individuales (pases, recepciones, fintas...) y situaciones grupales de ataque defensa, a través del desempeño de las diferentes posiciones de los jugadores de balonmano (portero, pivote, lateral, extremo, central) para resolver retos tácticos propios del juego colectivo de manera adecuada.				
Criterio de evaluación: 2. Resolver retos tácticos elementales propios del juego colectivo, con o sin oposición, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en dichos juegos.				
Estándares de aprendizaje.	Niveles de adquisición			
	No adquirido	En vías de adquisición	Adquirido	Avanzado
2.1. Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices.	Se coloca, actúa y mueve por el espacio sin ninguna intención o propósito y no participa dentro del juego en equipo.	Normalmente actúa, coloca y mueve por el espacio de forma descoordinada con respecto a las necesidades del juego, no ofrece posibilidades tácticas pero forma parte del juego en equipo.	Normalmente actúa, coloca y mueve por el espacio de forma efectiva y coordinada con sus compañeros conforme a las necesidades del juego.	Se coloca, actúa y mueve por el espacio de forma efectiva y coordinada con sus compañeros aportando soluciones y posibilidades tácticas.
2.2. Realiza combinaciones de habilidades motrices básicas ajustándose a un objetivo y a unos parámetros espacio-temporales.	No combina de forma útil y eficaz giros, saltos, desplazamientos y manipulación de objetos y actúa sin un objetivo concreto.	Normalmente combina giros, saltos, desplazamientos y manipulación de objetos de forma descoordinada y poco efectiva con un objetivo que no se cumple.	Normalmente combina giros, saltos, desplazamientos y manipulación de objetos de forma útil y eficaz con un objetivo productivo que se cumple.	Combina de forma útil y efectiva giros, saltos, desplazamientos y manipulación de objetos e implica a sus compañeros en un objetivo común: defensa, ataque...

Como se puede apreciar la técnica evaluativa no es la matriz en sí misma, sino que ésta es el instrumento a través del que se registran los resultados de la **observación directa** y diaria que debe realizar el docente a lo largo de toda la unidad. Esta observación tiene que ir dirigida a la apreciación, análisis y valoración del desarrollo de habilidades motrices y contenidos técnicos y tácticos, como en los casos anteriores, y a la observación de formas de actuar con respecto a las instalaciones, los materiales, los compañeros o la propia disciplina a través de la valoración de actitudes como el respecto o la cooperación. Las siguientes rúbricas, que también están referidas a los objetivos didácticos iniciales y que también se rellenan a través de la observación directa del alumnado durante el desarrollo de toda la unidad didáctica, abordan los componentes actitudinales de respeto de instalaciones, compañeros, materiales y recursos.

Tabla 6. Rúbrica del objetivo 3

Objetivo: 3- Participar en los juegos pre-deportivos y actividades grupales de balonmano, respetando, valorando y aceptando la propia realidad corporal y la de los demás para valorar la participación, cooperación y la ayuda mutua por encima de los resultados.				
Criterio de evaluación: 14. Participar con interés desarrollando la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que previamente se establezcan y actuando con responsabilidad.				
Estándares de aprendizaje.	Niveles de adquisición			
	No adquirido	En vías de adquisición	Adquirido	Avanzado
14.3. Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad.	No muestra una actitud de deportividad y respeto hacia sus compañeros ante la victoria o la derrota ni ante sus compañeros y rivales.	Muestra actitud de deportividad y respeto ante la victoria y la derrota pero reprocha y achaca el fracaso a algún condicionante externo a él mismo.	Muestra una actitud de deportividad y respeto ante la victoria y la derrota y ante sus compañeros y rivales.	Muestra una actitud de deportividad y respeto ante la victoria y la derrota y ante sus compañeros y rivales incitando a la buena conducta y resta importancia a los lances del juego.

Tabla 7. Rúbrica del objetivo 4

Objetivo: 4- Mantener conductas activas y saludables acorde con el valor del ejercicio físico mediante la implicación y participación activa en las actividades y juegos de iniciación deportiva al balonmano para desarrollar una conciencia positiva de los efectos saludables de la práctica física.				
Criterio de evaluación: 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.				
Estándares de aprendizaje.	Niveles de adquisición			
	No adquirido	En vías de adquisición	Adquirido	Avanzado
5.3. Identifica los efectos beneficiosos del ejercicio físico para la salud.	No muestra interés hacia el ejercicio físico ni esfuerzo, implicación y participación activa en las sesiones.	Generalmente, muestra interés, esfuerzo, implicación y participación activa en las sesiones.	Muestra interés, esfuerzo, implicación y participación activa en las sesiones y experimenta una mejoría técnica y física.	Muestra interés, esfuerzo, implicación y participación activa en las sesiones y muestra consciencia de su mejoría técnica y física.

Tabla 8. Rúbrica del objetivo 5

Objetivo: Tener una actitud respetuosa hacia las normas del deporte y los recursos, a través de la correcta utilización de los materiales e instalaciones, del respeto a los compañeros y rivales, y cumpliendo las reglas del balonmano para desarrollar una actitud adecuada hacia los elementos implicados en la actividad deportiva.				
Criterio de evaluación: 14. Participar con interés desarrollando la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que previamente se establezcan y actuando con responsabilidad.				
Estándares de aprendizaje.	Niveles de adquisición			
	No adquirido	En vías de adquisición	Adquirido	Avanzado
14.2. Participa en la recogida y organización del material utilizado en las clases.	No cuida ni respeta los recursos e instalaciones y se desentiende de la recogida del material utilizado.	Cuida y respeta los recursos e instalaciones pero se desentiende de la recogida del material utilizado.	Cuida y respeta los recursos e instalaciones y participa en la recogida del material usado ante el mandato del docente.	Cuida y respeta los recursos e instalaciones, participa en la recogida del material usado, sin necesidad de ser mandado por el docente e implica a sus compañeros en dichas labores.

Conviene resaltar que en cada uno de los ítems incluidos en las rúbricas el docente tiene evitar términos y adjetivos como “adecuada”, “bien” o “claro” entre otros del mismo estilo, debido a que la amplitud del término puede llevar a dudas. En caso de usarlos debe tenerse claro y saberse a qué es exactamente a lo que se refiere dichos términos e incluso especificarlos de forma adjunta a la rúbrica. Para llegado el momento, que no haya dudas ni posibilidad de diferentes interpretaciones y valoraciones de una misma actividad.

Por otro lado, dentro los contenidos y competencias que recoge la LOMCE hay uno sobre el que se está poniendo más énfasis dada la importancia de éste en el desarrollo del alumnado: la competencia lingüística. Desde esta propuesta, aunque tenga una naturaleza más metodológica que evaluativa, se plantea la siguiente actividad para trabajar dicha competencia lingüística y su evaluación, que es lo que nos incumbe. Dicha labor se lleva a cabo a través de la consiguiente matriz de evaluación que guarda relación con el objetivo número seis planteado al inicio de la propuesta.

- **Actividad:** Diariamente un alumno o alumna, de manera individual y según un orden preestablecido, será el encargado de plantear, exponer y organizar el juego inicial que debe servir como calentamiento para el resto de la sesión. Por lo tanto, cuando llegue el turno el alumnado, aparte de entregar en formato escrito la actividad, debe exponerla de forma clara, entendible y completa (que incluya normas, disposiciones, limitación espacial, recursos...) al resto de sus compañeros y compañeras para de esta manera organizar la clase según la dinámica de ésta y facilitar su correcta realización.

El diseño de las actividades no será completamente libre, ya que estará sujeto a una serie de características concretas que se ajusten al momento de realización y recursos e instalaciones disponibles. Estas especificaciones le serán proporcionadas por el docente de forma previa.

Figura 10. Actividad de competencia lingüística

Tabla 9. Rúbrica del objetivo 6

Objetivo: 6- Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas existente, de la cultura propia o de otras diferentes, a través de la práctica y el aprendizaje de sus normas y características para poder utilizarlas como forma de ocio y en su tiempo libre.				
Criterio de evaluación: 8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas.				
Estándares de aprendizaje.	Niveles de adquisición			
	No adquirido	En vías de adquisición	Adquirido	Avanzado
8.1. Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza.	No hace una explicación fluida, coherente, clara ni completa de forma oral y escrita de la dinámica, las reglas y características de un juego o deporte imposibilitando su entendimiento y desarrollo.	Realiza una explicación fluida y coherente de forma oral y escrita de la dinámica, las reglas y características de un juego o deporte, pero se deja algún elemento importante para su desarrollo.	Realiza una explicación fluida, coherente, completa y clara de forma oral y escrita de la dinámica, las reglas y características de un juego o deporte.	Realiza una explicación fluida, coherente, completa y clara de forma oral y escrita de la dinámica, las reglas y características de un juego o deporte, organiza a los jugadores y los materiales y dirige su desarrollo.

- **Cuaderno del alumno o portafolios:**

A su vez, el registro escrito que obtiene el docente de actividades como la anterior, también debe estar expuesto a la evaluación junto con otros trabajos escritos que puedan realizar el alumnado. Aunque dentro de la disciplina en la que estamos este aspecto debe escasear, supone un instrumento más de evaluación que si se congregan en una carpeta forman el denominado cuaderno del alumno. Formarían parte de esta herramienta de evaluación todos los documentos o producciones que haya realizado el alumnado a lo largo del curso de forma individual o colectiva mediante la técnica conocida como portafolios. Este no sería el caso de esta propuesta, ya que para utilizar este recurso sería necesaria la realización de más tareas escritas como fichas de sesión o pequeños trabajos de investigación que implican una selección de evidencias y materiales que pueden favorecer la reflexión sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo. Sin embargo, resulta relevante mencionarlo ya que en la totalidad de la programación sí que se podría introducir esta herramienta. En el caso de esta propuesta práctica como solo se trabaja una unidad didáctica, esta herramienta queda reducida al análisis del resultado o producto de la actividad anterior.

- **Cuaderno del profesor:**

Desde esta propuesta se plantea la posibilidad de usar la herramienta cuaderno del profesor dentro de una situación real, ante la dificultad que supone realizarla en una hipotética situación, más adelante se ejemplifica con un caso, para que se pueda apreciar su intencionalidad.

El cuaderno del profesor es una herramienta que se basa en el registro de información sobre los procesos de enseñanza que van teniendo lugar día a día; en él se incluirían todos los aspectos significativos desde el punto de vista del docente referentes al desarrollo de las sesiones y que son considerados como datos relevantes sobre el alumnado y su aprendizaje a través de un anecdotario. Aunque es un método poco estructurado y sistemático, llevarlo a cabo requiere una observación directa y diaria de las situaciones que ocurren durante las sesiones y su posterior reflexión y análisis para que el evaluador realice un juicio de valor en relación con los aspectos incluidos en el programa, por ejemplo de la siguiente manera:

Tabla 10. Anecdotario

ALUMNO Y CURSO	FECHA	HECHO OBSERVADO	ANÁLISIS
Pérez Sánchez, Alberto 4ºA	15/06/2001 5	Se escabulle de recoger el material usado.	Continúa su pasividad e indiferencia ante este aspecto.
...			

Su uso requiere de cierto tiempo y, por lo tanto, queda bastante limitado debido a las circunstancias de la asignatura. El cuaderno del profesor puede contener, ser complementado o estar relacionado con los siguientes instrumentos evaluativos, ya que estos pueden ayudar al registro y valoración de dichos aspectos relevantes sobre las situaciones que sucedan.

- **Lista de control:**

Llegados a este punto hay que realizar una señalización importante, ya que existen determinados instrumentos evaluativos que por sus características no deben albergar y valorar ciertos contenidos o aptitudes. Dentro del proceso de evaluación existen dos dimensiones diferentes que hay que tener en cuenta y distinguir a la hora de evaluar para determinar la utilización los instrumentos evaluativos, como son la dimensión longitudinal y la dimensión transversal. La primera de ellas engloba aquellos elementos que no cambian ni evolucionan entre la primera y la última sesión del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, que no se desarrollan, progresan ni varían según los contenidos tratados, corresponden a los aspectos actitudinales. Por lo tanto, la evaluación de estos aspectos puede realizarse en cualquier momento del proceso independientemente de la situación o de los contenidos trabajados ya que estos no van a influir.

La herramienta que se propone, como complemento de las rúbricas, para valorar este tipo de elementos es la lista de control desde una perspectiva actitudinal, que se realizaría de forma individual a cada estudiante una sola vez en todo la unidad y durante una de las sesiones, eso sí, teniendo en cuenta la disposición habitual del individuo durante todo el proceso. A través de esta tabla se reflejan una serie de ítems o frases que expresan una las conductas interesantes según los objetivos planteados. En ella el evaluador determina su ausencia o presencia a través de un juicio. La siguiente tabla recoge los aspectos actitudinales considerados importantes para esta unidad didáctica y, por lo tanto, como sería la tabla de esta propuesta práctica.

Tabla 11. Lista de control desde una perspectiva actitudinal

ASPECTO A EVALUAR	SÍ	NO	OBSERVACIONES
- Coopera con sus compañeros en las situaciones de equipo.			
- Muestra una actitud adecuada de respeto a sus compañeros y/o rivales.			
- Se implica activamente en la actividad y muestra interés por aprender.			
- Respeta las normas y reglas del juego, así como los materiales que en él se utilizan y valora la propia actividad.			
- Colabora en la recogida y organización del material.			
- Atiende a las explicaciones dadas por el docente y aplica las consignas dadas por este.			
- Muestra una actitud correcta y respetuosa ante la victoria y la derrota.			

La lista de control puede ser también útil para los aspectos que no sean actitudinales, es decir, puede diseñarse para albergar contenidos técnicos o tácticos siempre y cuando, aparte de formar parte de la evaluación sumativa, todo el alumnado sea evaluado al mismo tiempo y en el mismo nivel de desarrollo del aprendizaje, ya que si no fuera así este método no sería justo y equitativo. Pero, desde esta propuesta práctica no se valora ni utiliza de esta manera debido a la gran dificultad que supone para el docente la evaluación conjunta del alumnado en esta área por sus características. Como opinión personal, pienso que esta herramienta debe estar encaminada a los aspectos actitudinales pertenecientes a la dimensión longitudinal. Concretando en la propuesta que nos ocupa, como se aprecia en la tabla anterior, esta herramienta está encaminada a apoyar las rúbricas de los objetivos 3, 4, 5 y 6 y determinar, a través de dichas rúbricas, la calificación de dichos objetivos.

- **Escalas ordinales o cualitativas.**

Por otro lado, la segunda dimensión, que se ha quedado pendiente de explicar, corresponde a la dimensión transversal de la que forman parte los aspectos, contenidos y aprendizajes que sufren un desarrollo, evolución o progreso durante la realización del proceso de enseñanza aprendizaje, en este caso durante la ejecución de la unidad didáctica de balonmano a la que va dirigida esta propuesta. La evaluación de esta dimensión se corresponde en mayor medida a una evaluación sumativa que refleje el progreso del alumnado en la adquisición de las destrezas, habilidades y

contenidos trabajados, siempre de una manera complementaria a las rúbricas que son el elemento central de esta propuesta.

La herramienta valorativa propuesta para medir esta dimensión con los aspectos que engloba es la escala ordinal o cualitativa en dos momentos: evaluación inicial y evaluación final, por medio de la que se puede ver claramente reflejado el progreso individual del alumnado en los contenidos y habilidades trabajadas. Como se puede apreciar en la tabla se abarcan una serie de ítems que guardan relación con los objetivos 1 y 2 propuestos de antemano y, por lo tanto, con las rúbricas de dichos objetivos y con el resto de proceso evaluativo de una forma coherente. En este caso, el docente debe cumplimentar una tabla por estudiante en dos momentos, uno en la primera sesión de la unidad didáctica, como evaluación inicial, y otra en las últimas sesiones, como evaluación sumativa o final. La manera de proceder es colocar una x en la casilla que corresponda dentro de una escala del 1 al 5 donde el uno significa “Muy deficiente” y el 5 “Muy satisfactorio”. De esta manera, en esta propuesta práctica la tabla quedaría de la siguiente manera:

Tabla 12. Escala cualitativa en dos momentos

CONTENIDO	MOMENTO	1	2	3	4	5
- Conoce, valora y respeta las reglas y normas de juego consiguiendo no infringirlas.	Inicial					
	Final					
- Coordina las habilidades motrices de desplazamientos, saltos, giros y manipulación de objetos (balón en este caso) ajustándose a un objetivo.	Inicial					
	Final					
- Adapta sus acciones y movimientos a la situación de juego y demandas de esta para satisfacerlas correctamente.	Inicial					
	Final					
- Se coloca y mueve por el espacio de forma efectiva y coordinada con sus compañeros conforme a las necesidades del juego.	Inicial					
	Final					
- Resuelve de manera individual o apoyándose en sus compañeros situaciones tácticas básicas.	Inicial					
	Final					

5.4.2. Evaluación por parte del alumnado:

- **Autoevaluación:**

Esta técnica se basa en instrumentos que buscan la participación del alumnado en la valoración de su desarrollo y aprendizaje durante la unidad didáctica, con la intención de involucrar al alumnado en el proceso de evaluación, así como fomentar la responsabilidad y autonomía y motivar su implicación y esfuerzo diario.

Existen muchas posibilidades para llevar esta técnica a cabo, como por ejemplo autoinformes, fichas y/o cuestionarios, pero en esta propuesta el instrumento de autoevaluación que va a tener que cumplimentar el alumnado son las mismas tablas que ha utilizado el docente para apoyar su juicio y valoración en las rúbricas. Es decir, cada alumno y alumna deberá rellenar la lista de control desde una perspectiva actitudinal y la escala cualitativa en dos momentos según su perspectiva, para posteriormente entregárselas al docente y que este las analice y valore adecuadamente.

Para que este sistema pueda llevarse a cabo el docente ha tenido que comunicar expresamente y de forma clara tanto los objetivos que se pretende que adquiera el alumnado como las herramientas usadas para valorar la adquisición o no de esos aprendizajes.

- **Entrevista:**

Este instrumento ha sido introducido en esta propuesta porque resulta útil para complementar y precisar la información o solucionar cualquier conflicto o problema en relación con la posible disconformidad entre la evaluación que ha realizado el docente y la que ha realizado el propio alumnado sobre su aprendizaje. Esta herramienta no será utilizada repetidas veces por todo el alumnado, sino que aquel estudiante que lo crea oportuno debe solicitarla al docente y, se de esta manera, permitir el diálogo y la colaboración creando un espacio y una herramienta que abogan por la participación e implicación del alumnado en su propia evaluación.

El éxito de esta herramienta se basa en la creación de un clima abierto y de confianza, donde el docente se muestra accesible y dialogante. Por lo tanto, la entrevista tiene una serie de finalidades que desde el punto de vista del alumnado son las siguientes:

- Completar y precisar la información dada anteriormente.
- Recibir o complementar información sobre su progreso por parte del docente: qué aspectos mejorar, como hacerlo....
- Aclarar o completar información relevante sobre los métodos evaluativos, objetivos, etc...
- Exponer y tratar adecuadamente una disconformidad.

5.4.3. Evaluación de la acción docente y el proceso de enseñanza.

- **Cuestionario:**

Los cuestionarios suponen una herramienta evaluativa valiosísima para poder apreciar la adecuación o no de la acción docente y de los diferentes elementos constituyentes del proceso de enseñanza. La finalidad de los cuestionarios es la obtención de un juicio de valor sobre dichos elementos procedente del alumnado o del propio docente, de esta manera se persigue la finalidad formativa de evaluación para reajustar y readaptar en futuras ocasiones aquellos elementos o circunstancias que no han sido óptimos y, así, conseguir la mejora de la calidad del sistema. No obstante, aunque esta evaluación se puede realizar después de cada unidad didáctica esta propuesta plantea la realización del cuestionario al finalizar la programación entera, ya que su realización supone mucho tiempo, tiempo con el que esta disciplina no cuenta.

Como ya se ha mencionado existen dos dinámicas de cuestionarios: aquellos que realiza el alumnado sobre el docente y el proceso y aquellos que realiza el propio docente sobre los mismos elementos. Sin embargo, para que la utilización del cuestionario sea eficaz debe englobar la totalidad de las consideraciones implicadas en el proceso: objetivos, contenidos, metodología, características del docente, etc.... Asimismo, existen varios procedimientos o tipos de cuestionarios en lo referido a la valoración de estos aspectos.

El siguiente cuestionario, que es el que se ha planteado dentro de esta propuesta para que el alumnado evalúe la acción docente y el proceso, incluye aquellas técnicas que se consideran más adecuadas y completas para valorar el conjunto de la acción docente y el proceso de enseñanza. Entre ellas se encuentra, por ejemplo, la escala descriptiva.

1. Marca con una x en cada caso según la calificación que creas oportuna donde 1 significa nada y 4 mucho:

	4	3	2	1
1. Te han resultado atractivos y divertidos los juegos y actividades realizadas en clase.				
2. Los contenidos trabajados te han resultado útiles.				
3. Los contenidos y la forma de dar la clase han resultado interesantes y motivadores.				
4. Te parecen adecuados los métodos usados por el profesor.				
5. El profesor se ha mostrado cercano, accesible y dialogante.				
6. Las explicaciones han sido claras y entendibles.				
7. Han quedado claros los objetivos a conseguir y la forma de evaluarlos.				
8. Te ha resultado oportuno y adecuado el método de evaluación.				
9. Has participado en el proceso de evaluación.				
10. Te has sentido integrado y aceptado por los compañeros.				
11. Las actividades han supuesto un reto para ti, aunque finalmente hallas podido realizarlas con éxito.				
12. Te has implicado y esforzado a la hora de realizar una tarea.				

2. Rodea la opción que más se ajuste a tu perspectiva:

-Valoración general de la asignatura: Muy buena Buena Normal Mala Muy mala

-Valoración general del profesor: Muy buena Buena Normal Mala Muy mala

3. Completa:

¿Qué ha sido lo que más te ha gustado del curso? ¿Por qué?

¿Qué aspectos cambiarías o crees que pueden mejorarse? ¿Por qué?

Otras observaciones o sugerencias:

Figura 11. Cuestionario para que el alumno evalúe el proceso

Por otro lado, el siguiente cuestionario está diseñado para que sea el docente quien desarrolle un juicio sobre sí mismo y el proceso. Está desarrollado siguiendo las mismas intenciones y técnicas que el anterior y para poder responderlo es necesario observar, analizar y reflexionar sobre todas las circunstancias y situaciones ocurridas durante las sesiones, así como sobre los elementos constituyentes del proceso.

En este caso en concreto, incluido en esta propuesta práctica de evaluación, el propio docente se calificará mediante una serie de ítems conforme su idea o creencia a través de una escala valorativa donde se establecen las siguientes posibilidades:

- 1. No existente
- 2. Insuficiente
- 3. Suficiente
- 4. Bien
- 5. Muy bien

Tabla 13. Evaluación del proceso por parte del docente

	1	2	3	4	5
Las actividades, ejercicios y juegos tratan los contenidos y objetivos previstos.					
Las actividades, ejercicios y juegos son adecuadas y están adaptadas a las posibilidades del alumnado.					
Se utilizan diversas estrategias en función de la tarea o el objetivo que ésta persigue.					
Se fomenta la participación y el esfuerzo, así como la cooperación y el respeto.					
Las actividades han supuesto un reto superable para el alumnado.					
Todo el alumnado ha estado integrado y aceptado por igual.					
Las explicaciones y consignas han sido claras y entendibles y han repercutido en una buena realización de las actividades.					
Te has mostrado accesible, dialogante y abierto para solucionar los posibles conflictos.					
Los instrumentos de evaluación han sido adecuados y correctos, de acuerdo con el resto del proceso.					
Ha participado el alumnado en la evaluación.					
El proceso ha estado correctamente estructurado.					
Se han logrado los objetivos y aprendizajes preestablecidos.					

5.5 De la evaluación a la calificación:

Las valoraciones conseguidas a través de todos los instrumentos anteriormente comentados deben repercutir, como obliga la legislación vigente, en una calificación numérica. Por lo tanto, resulta necesario establecer un sistema que combine todos los contenidos tratados, evaluados y reflejados en los instrumentos valorativos y que transforme esas evaluaciones conseguidas en una calificación global.

Dentro de esta disciplina podemos estructurar todo el contenido en tres ámbitos: ámbito motor, ámbito afectivo y ámbito cognitivo. Conocidos estos tres ámbitos el docente puede establecer un orden de importancia, que debe repercutir en el establecimiento de la calificación. Como se aprecia en esta propuesta práctica estos tres ámbitos son claramente diferenciables ya desde el diseño de los objetivos didácticos, y más cuando se es conocedor de esta situación ya que se debe tener en cuenta a la hora de plantearlos.

A través de esta propuesta se plantea establecer, según un criterio propio de importancia, un porcentaje de la nota a cada uno de los ámbitos de esta disciplina, para facilitar la asignación de una calificación global ponderada. Este aspecto dependerá del juicio de cada docente, que establecerá dichos porcentajes en función de la importancia que crea conveniente, pero resulta conveniente que vaya en consonancia con el resto de la programación didáctica. Así pues y concretando en esta propuesta práctica, el ámbito motor supondrá un 60% de la calificación, el afectivo un 30% y el cognitivo un 10% que se dividirá en partes iguales entre los objetivos didácticos pertenecientes a cada ámbito de la siguiente manera:

Tabla 14. Ponderación de los objetivos.

Objetivo 1 (ámbito motor)	30 %
Objetivo 2 (ámbito motor)	30 %
Objetivo 3 (ámbito afectivo)	10 %
Objetivo 4 (ámbito afectivo)	10 %
Objetivo 5 (ámbito afectivo)	10 %
Objetivo 6 (ámbito cognitivo)	10 %

6. CONCLUSIONES:

Merece la pena comenzar este apartado de conclusiones con las palabras de un profesional de esta disciplina que argumentan muy bien la idea que ha provocado la realización de este escrito: *“La problemática de la evaluación en la Educación Física ha sido abordada de una manera unilateral e insuficiente. Se hacía necesario un estudio necesario un estudio comprensivo, ordenado y riguroso que proporcionase modelos y técnicas modernas para el conocimiento de los progresos de la acción docente. El profesor necesita conocer cuál es la capacidad, aptitud y madurez de sus alumnos, así como el grado y ritmo con el que asimilan la enseñanza y las dificultades que la obstruyen. También es parte de la labor de un educador detectar sus propias faltas en la enseñanza y valorar la eficiencia de su programa.”* (Blázquez 1990)

Por lo tanto y como modo de concluir de este escrito hay que mencionar que todo el contenido recogido en él no es más que un punto de partida en la investigación de la evaluación, la cual debe repercutir en la creación de nuevos e innovadores métodos evaluativos que de forma eficaz y coherente consigan que la práctica evaluativa este a la altura de la importancia que actualmente se le asigna de forma teórica al mismo término. Para ello, es necesario una mayor indagación y profundización, sobre todo, para conseguir más y mejores técnicas que tengan una naturaleza compartida y formativa, técnicas que como las incluidas en este escrito repercutan en una serie de ventajas para el proceso de enseñanza aprendizaje tan necesarias y útiles.

De todos es sabido que un cambio, una evolución o un progreso es difícil y requiere de una implicación y esfuerzo especial, sin embargo la situación existente, las demandas de la sociedad y la naturaleza del sistema solicitan ese esfuerzo extra e implicación activa de las personas que, estando dentro del sistema y siendo conocedores de esta disciplina, podemos y debemos abandonar la comodidad y facilidad de lo existente en favor de buscar cada día un método y un sistema mejor cuyos resultados se reflejen no solo a nivel social sino en todos los ámbitos de la vida. Por lo tanto, desde aquí solo queda animar concretamente a los docentes del área de Educación Física puesto que es el área donde más se requiere esta evolución y de forma general a todos los del sistema educativo a tener una formación continua y progresar para mejorar la calidad de la enseñanza día a día.

7. BIBLIOGRAFÍA.

- Alonso Marañón, P. M. (1994). *La Educación Física y su didáctica*. Madrid, Publicaciones I.C.C.E. Formación de Educadores Madrid.
- Blázquez Sánchez, D. (1994). *Estrategias de evaluación formativa en Educación física y Deporte*. Barcelona, Inde.
- Blázquez Sánchez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona, Inde
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona, Inde.
- Díaz Lucea, J. (2002). *El currículum de la Educación Física en la reforma educativa*. Barcelona, Inde.
- Díaz Lucea, J. (2002). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje*. Barcelona, Inde.
- Fernández Naires, S. (1991). *La Educación Física en el sistema educativo español: La formación de profesores*. Granada, Universidad de Granada.
- González Arévalo, C. LLeixa Arribas T. (coord.) (2010). *Didáctica de la Educación Física Barcelona*, Grao: Ministerio de Educación Gobierno de España.
- Kirk, D. (1990). *La Educación Física y el Currículum*. Valencia, Universitat de València.
- López Pastor, V.M. (2006) *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Valladolid, Miño y Davila
- López Pastor, V.M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación de profesorado*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Martínez López, E. J. (2002). *Pruebas de actitud Física*. Barcelona, Paidotribo.
- Saénz-López Buñuel, P. (2010). *La Educación Física y su didáctica: Manual para el profesor*. Sevilla, deportiva Wanceulen.
- Sánchez Bañuelos, F. (2003) *Didáctica de la Educación Física*. Madrid, Pearson Prentice Hall Educación.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona, Inde.
- Benítez Herrera, A. (2012) *Orientaciones para la evaluación del alumnado en la Educación Primaria*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Recuperado de http://www.cepalgeciraslalineas.es/joomla/documentos/i_jornadas_picba/html/or/prim.pdf

Blázquez Sánchez, D. (1993). Perspectivas de la evaluación en Educación Física y Deporte. *Educació Física i Esports*, 31, 5-16.

López Pastor, V.M. (2006) (coord.). 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, 31-41. Recuperado de http://www.retos.org/numero_9_10/retos10-3.pdf

López Pastor, V.M. (2007) 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. *Cronos. La revista universitaria de la educación física y el deporte*, 5, 59-70. Recuperado de http://www.revistakronos.com/docs/File/kronos/11/kronos_11_7.pdf

Corbella Virós, M. (1993) Educación para la salud en la escuela. Aspectos a evaluar desde la Educación Física. *Educació Física i Esports*, 31, 56-61. Recuperado de https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2012/406/40658/1/Documento13.pdf

Polo Martínez, P. (2010) Las rúbricas como instrumento de apoyo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 32, 106-120. Recuperado de http://educaciondeportivacpr.pbworks.com/w/file/47932449/evaluaci%C3%B3n_rubrica_ccbb.pdf

Sebastiani Obrador, E.M. (dir.) (2009) Guía para la evaluación de las competencias en Ciencias de la actividad física y del deporte. AQU. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_99076554_1.pdf

Lleixà, T. (2007). Educación Física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de competencias básicas del currículo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37.

López García, J.M. (2014). Cómo construir rúbricas o matrices de valoración. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3>

Blanco Pereira, E. (2007). La Educación Física en el marco del sistema educativo. Recuperado de: http://www.munideporte.com/imagenes/documentacion/ficheros/20070615175418educacion_fisica_sistema_educativo.pdf

Galvéz Garrido, A. (2010) . Medición y evaluación de la Condición Física: Bateria Eurofit. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd141/bateria-de-test-eurofit.htm>

Torres Guerrero, J. Las capacidades físicas orientadas a la salud. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/ctcddocs/custom_doc/804_capitulo_4.pdf

López García, J.M. (2014). La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones. Recuperado de:
<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

Normativa Legal:

Ley General 14/1970, de 6 de agosto, de Educación. Boletín Oficial del Estado 127, 12525-12546.

También disponible en línea en: <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley española 77/1961, de 27 de diciembre, de Educación Física. Boletín Oficial del Estado 309, 18125-18129. También disponible en línea en: <http://www.boe.es/boe/dias/1961/12/27/pdfs/A18125-18129.pdf>

Ley Orgánica General 1/1990, de 4 de octubre, del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.). Boletín Oficial del Estado 238, 28927-28942. También disponible en línea en:

<http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, de Educación (L.O.E.) Boletín Oficial del Estado 106, 17158 -17207.

También disponible en línea en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 10 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E) Boletín Oficial del Estado 295, 97858-97921. También disponible en línea en:

<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra 64. También disponible en <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29416>

Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra 174. También disponible en http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/B62A9CFB-C17B-461E-BD7D-BBEE005C2096/0/F1410295_EducacionPrimaria.pdf

[BBEE005C2096/0/F1410295_EducacionPrimaria.pdf](http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/B62A9CFB-C17B-461E-BD7D-BBEE005C2096/0/F1410295_EducacionPrimaria.pdf)