

LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA - NIVEL SECUNDARIO:

Tipos de Racionalidades que poseen los profesores de Educación Física
ante la Evaluación Educativa.



TESINA UNIVERSITARIA 2019

AUTOR: GIL MAURO LEANDRO

DIRECTOR: MARRON FERNANDO

Resumen:

El objetivo principal de esta investigación es conocer el tipo de Racionalidad que poseen los Profesores de Educación Física (EF) ante la Evaluación Educativa en el nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca. Por lo tanto, se ha realizado previamente una revisión de la literatura sobre Evaluación en EF. La técnica aplicada para la recopilación de datos ha sido: el cuestionario abierto y cerrado. El cuestionario abierto quedó conformado por 11 preguntas, y el cuestionario cerrado por 18 ítems con una escala tipo Likert de 1- 5. La muestra que ha respondido el cuestionario ha sido por 28 profesores de EF del nivel secundario pertenecientes a escuelas públicas o privadas. Los resultados que arroja esta investigación nos indican que la mayoría de los profesores de EF encuestados poseen una Racionalidad Práctica ante la evaluación educativa ya que: poseen una concepción de evaluación orientada hacia la toma de decisiones; aplican modelos de evaluación orientados hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje; los instrumentos de evaluación que más conocen son los de evocación y síntesis; los más utilizados son los de observación del comportamiento motor; utilizan dichos instrumentos con fines pedagógicos; y aplican prácticas evaluativas formativas.

Palabras clave: Evaluación; Educación Física; Educación Secundaria; Racionalidad Evaluativa; Concepción; Modelos; Instrumentos de Evaluación; Prácticas Evaluativas.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Preguntas.	2
3. Objetivo general.....	2
4. Objetivos específicos.	2
5. Justificación.	3
6. Marco Teórico.....	4
6.1 Concepción: aproximación conceptual.....	4
6.2 Concepción sobre la evaluación en Educación Física.	5
6.2.1 ¿Qué entendemos por concepción en el ámbito educativo?	5
6.1.2 Evaluación: definición, proceso histórico.	7
6.1.3 La evaluación dentro del ámbito educativo.	9
6.1.4 Concepciones sobre evaluación.	11
6.1.5 La evaluación en Educación Física.....	16
6.2 Modelos de Evaluación	18
6.2.1 Modelos: conceptualización.....	18
6.2.2 Modelos generales de evaluación.....	19
6.2.2 Modelos de evaluación en Educación Física	20
6.3 Técnicas e Instrumentos de evaluación.	32
6.3.1 Aproximación conceptual.....	32
6.3.2 Clasificación de técnicas e instrumentos de evaluación.	34
6.3.3 Selección de técnicas e instrumentos.....	42
6.3.4 Los instrumentos de evaluación en Educación Física.	45
6.3.5 Clasificación de instrumentos de evaluación en Educación Física. ...	48
6.4 Prácticas de evaluación en Educación Física	54

6.4.1 Orientaciones para Evaluar según el Diseño Curricular de Secundaria.....	56
7. Metodología	58
7.1 Técnica de Obtención de Datos e Instrumento	59
7.1.1 Población.....	62
7.1.2 Muestra.....	62
7.2 Análisis de Datos	63
7.3 Resultados	65
8. Conclusiones, aportes y consideraciones finales.	78
9. Referencias Bibliográficas:	88

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Modelos de Evaluación en Educación Física	31
Cuadro 2: Medios, Técnicas e instrumentos de Evaluación (Hamodi, López, y López, 2015)	36
Cuadro 3: Técnicas, Instrumentos y Aprendizajes que pueden evaluarse (SEP, 2013)	37
Cuadro 4: Herramientas de evaluación (Ministerio de Educación y USAID/Reforma Educativa en el Aula, 2011)	37
Cuadro 5: Consideraciones sobre la evaluación con instrumentos de observación (Díaz Lucea, 2005).....	49
Cuadro 6: Modificaciones de Ítems	61

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Distribución de la muestra en función del tipo de escuela	63
Tabla 2: Distribución de la muestra en función del sexo y el tipo de escuela donde trabaja	63
Tabla 3: Concepciones, consideraciones, pensamientos y creencias de los profesores de EF sobre evaluación	66
Tabla 4: Identificación de los Profesores de EF con las concepciones de Evaluación en EF	67
Tabla 5: Concepciones de los Profesores de EF sobre Evaluación	68
Tabla 6: Modelos de Evaluación en EF	69
Tabla 7: Modelos de Evaluación que poseen los Profesores de EF	70
Tabla 8: Nivel de participación que tiene el alumnado en el proceso de Evaluación.....	71
Tabla 9: Instrumentos de Evaluación en EF y su aplicación	72
Tabla 10: Instrumentos de Evaluación que conocen los Profesores de EF.....	72
Tabla 11: Instrumentos de Evaluación que utilizan los Profesores en EF	74
Tabla 12: Fin con el cual se utilizan los instrumentos de Evaluación en EF.....	75
Tabla 13: Consideraciones de los Profesores de EF sobre sus Prácticas Evaluativas	76
Tabla 14: Evaluación que aplican los profesores de EF en sus clases	76

1. Introducción

En este trabajo de investigación que he llevado adelante, desde la cátedra “Proyecto de Investigación”, mi intención es describir el estado actual en el que se encuentra el tema elegido: “La Evaluación en Educación Física - Nivel Secundario: Tipos de Racionalidades Evaluativas que poseen los profesores de Educación Física en la ciudad de Bahía Blanca (Bs. As. - Argentina)”. La tesis o proyecto de investigación que he desarrollado, se llevó a cabo en la ciudad de Bahía Blanca provincia de Buenos Aires (Argentina), con lo cual se seleccionó el tema por los siguientes motivos: como inicio de una temática a investigar ya que no he encontrado material o investigaciones sobre la evaluación en Educación Física (EF) en dicha ciudad; y con el fin de profundizar el conocimiento sobre formas más innovadoras de evaluar en EF.

Según la temática u objeto de estudio seleccionado sobre evaluación, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989), Díaz Lucea (2005), Blázquez Sánchez (1998), reconocen la existencia de una corriente tradicional orientada al producto donde los objetivos están preestablecidos de ante mano, y a su vez, se aplican instrumentos cuantitativos de evaluación con el fin de medir el rendimiento físico dejando de lado el proceso de aprendizaje, existiendo una baja participación del alumnado tanto en la construcción como en el desarrollo de la evaluación, con lo cual adquiere mayor preponderancia la calificación. Y por otro lado López Pastor et. al. (2006), Díaz Lucea (2005), Álvarez Méndez (2001), proponen una evaluación formativa orientada al proceso, donde adquieren mayor importancia los datos cualitativos sobre los cuantitativos del proceso de enseñanza y aprendizaje, se tiene en cuenta el punto de partida del alumno como así también sus respectivos avances existiendo un diálogo con el profesor, donde se busca la comprensión por parte del alumno, potenciar su capacidad crítica con respecto al proceso educativo, y donde el profesor es crítico del proceso evaluativo regulando ciertos aspectos teniendo en cuenta las opiniones y aportes de los alumnos, con el propósito de mejorar o ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, este trabajo tiene como principal inquietud indagar sobre el tipo de racionalidad evaluativa que poseen los profesores de EF. Para

ello es necesario conocer las concepciones y modelos de evaluación que poseen; los instrumentos de evaluación que conocen, utilizan y la finalidad que persiguen al ponerlos en práctica; como así también revisar su discurso sobre las prácticas evaluativas que llevan a cabo. Los resultados obtenidos a partir del instrumento de investigación seleccionado, se analizarán con el fin de establecer relaciones entre las distintas categorías de análisis, y concluir sobre cada una de ellas y, por ende, el tipo de posicionamiento o racionalidad posee el profesor de EF encuestados ante la evaluación educativa. Al mismo tiempo, es importante aclarar que se intentará enriquecer dichas conclusiones con aportes teóricos a través de la bibliografía seleccionada.

2. Preguntas.

- ¿Qué concepción tienen los profesores de EF del nivel secundario sobre la evaluación?
- ¿Cuáles son los modelos de evaluación que aplican los profesores de EF en el nivel secundario?
- ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que conocen y utilizan los profesores de EF en el nivel secundario?
- ¿Con qué fin utilizan los instrumentos de evaluación los profesores de EF en el nivel secundario?
- ¿Qué tipo de práctica evaluativa llevan a cabo los profesores de EF en el nivel secundario según su discurso?

3. Objetivo general.

- Conocer el tipo de racionalidad que poseen los profesores de EF ante la evaluación educativa en el nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca.

4. Objetivos específicos.

- Conocer la concepción que tienen los profesores de EF sobre la evaluación en el nivel secundario.

- Conocer los modelos de evaluación que aplican los profesores de EF en el nivel secundario.
- Conocer los instrumentos de evaluación que conocen y utilizan los profesores de EF en el nivel secundario.
- Conocer con qué fin utilizan los instrumentos de evaluación los profesores de EF en el nivel secundario.
- Conocer qué tipo de práctica evaluativa llevan a cabo los profesores de EF en el nivel secundario a través de su discurso.

5. Justificación.

Como todas las disciplinas escolares, la educación física necesita constituirse en un centro de atención permanente de trabajos de investigación que iluminen sus fortalezas y debilidades, siempre con el objetivo de proporcionar una mejor comprensión y calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que propicie el desarrollo social y personal, tanto del alumnado como del profesorado. Confío en que este trabajo pueda contribuir a ese objetivo y, en todo caso, aporte un mayor conocimiento de la educación física como disciplina escolar.

En el área de EF existen múltiples maneras de concebir y llevar a cabo la evaluación de sus contenidos. Por lo tanto, la concreción de esta investigación, contextualizada en nuestra realidad educativa, nos permitirá conocer y describir qué tipo de Racionalidad Evaluativa que poseen los profesores de EF en la ciudad de Bahía Blanca.

En este sentido, creo que será importante describir la situación actual de la evaluación y sus aspectos mencionados anteriormente, a partir de la concreción de este trabajo de investigación. Para ello se analizarán los datos obtenidos de las encuestas realizadas a los profesores de EF que se desempeñan en escuelas públicas y privadas de nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca, con el objetivo de proporcionar a la comunidad educativa datos precisos que ayuden a pensar de manera crítica y reflexiva en los procesos de evaluación que se llevan a cabo.

Al concluir la investigación se obtendrán datos específicos sobre la evaluación en EF, lo cual permitirá analizar nuestra realidad educativa, establecer relaciones entre los diferentes componentes de la evaluación, y formular futuras líneas o interrogantes de investigación.

6. Marco Teórico

En este segmento, se realiza un desarrollo sobre cada categoría de análisis referentes al objeto de estudio (“La Evaluación en EF”), en el siguiente orden: concepciones, modelos, instrumentos, finalidades de evaluación, y prácticas evaluativas. Por ende, podrán observar, que cada una de las categorías mencionadas, tendrá un apartado donde se explican y argumentan, a partir de varios autores, sus conceptos, criterios, características, tipos, etc., desde sus bases generales hasta llegar a lo específico de nuestra disciplina, la EF.

6.1 Concepción: aproximación conceptual.

Como punto de partida, haré una aproximación conceptual al concepto de “concepción” a partir de los siguientes autores Buendía, L.; Carmona, M.; González, D.; y López, R. (1999), donde afirman y explican que:

Las concepciones (...) son un constructo de naturaleza psicosocial que nos permite entender y explicar el fenómeno de “ver”, “pensar” y “sentir” el mundo que nos rodea de forma simultánea. Se trataría de integrar en un único elemento a estos complejos referentes. (p. 135)

En este sentido, Buendía, L. et. al (1999) concluyen que:

Cuando hablamos de concepciones, las entendemos como una estructura mental de carácter general que incluye creencias, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias, conscientes e inconscientes, que tiene su origen en la cultura del contexto y se desarrolla, en gran medida, gracias a los procesos personales. (p. 137)

A partir de esta introducción, continuaré con el recorrido teórico, profundizando sobre éste primer concepto (“concepción”), o categoría de análisis planteada, desde un enfoque general, y luego en relación en el ámbito educativo.

6.2 Concepción sobre la Evaluación.

6.2.1 ¿Qué entendemos por concepción en el ámbito educativo?

Para poder desarrollar el tema en cuestión, como he argumentado anteriormente, a través de una revisión de la literatura, intentaré aclarar el concepto, con el fin de guiar y facilitar su comprensión y posteriores relaciones.

Porlán, Rivero García y Martín del pozo (1997, p. 161), desde una perspectiva epistemológica, plantean las concepciones:

(...) al conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los profesores, que guardan relación más o menos directa con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación sean estas ideas de un nivel más epistemológico, filosófico, estricto, psicológico, didáctico-curricular, metodológico experiencial, o se manifiesta de forma tácita o explícita. (Citado por Obeso y López, 2017, p. 204)

Desde esta definición y otros argumentos, Obeso y López (2017), afirman que: “Las concepciones, se convierten en una herramienta que posibilitan conocer la forma de pensar de los docentes, y como dichos esquemas o paradigmas cognitivos, hacen que actúen en sus actividades pedagógicas de esa manera”. (p. 204)

Siguiendo este hilo conductor, desde el ámbito educativo, Ahumada P. (2001) nos dice que:

A lo largo del último siglo se ha producido un intenso y cambiante surgimiento de concepciones teóricas, metodológicas e instrumentales en el campo de la educación y, por ende, de la evaluación educacional. (p. 6)

La consideración actual del profesor como mediador entre el conocimiento y los alumnos confiere una nueva orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, de la evaluación. La enseñanza y la evaluación son entendidas por varios autores, hoy en día, como un proceso de planificación y adopción de decisiones por parte del profesor. En este sentido, el comportamiento del profesor es el resultado de su propio pensamiento. (Díaz Lucea, J. 2005, p. 16). Por ende, cabe mencionar que las concepciones del docente determinan su práctica pedagógica; éstas son de gran importancia debido a que constituyen las pautas de sus acciones. (Vergara Reyes, 2011, p.3)

Álvarez Méndez, J. M. (2001) afirma que:

Una cuestión clave que los profesores deben preguntarse al hablar de evaluación, como de otros tantos aspectos que abarca la educación, es su propia concepción o visión sobre el conocimiento, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del curriculum, la evaluación. Darla por sobreentendida, a partir de la experiencia vivida como alumno o acumulada como profesor, es ignorar la asunción de responsabilidades personales y descartar o esquivar los compromisos conceptuales, ideológicos y sociales a los que cada uno pueda llegar en y con su práctica docente. (p. 38)

Vergara Reyes (2011), en relación en al tema en cuestión, argumenta que:

(...) la evaluación manifiesta aspectos fundamentales del docente, como los conocimientos profesionales y sus creencias y además, tiene efectos directos sobre los estudiantes y su calidad de aprendizaje. O sea, la forma de entender y de practicar la evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que ésta se sustenta. (p. 4)

Antúnez y Aranguren (2004) nos dicen que el paradigma evaluativo constituye una forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje en la

escuela. Con lo cual Santos Guerra (2003), afirma que, la forma en que es realizado el acto evaluativo deja en evidencia nociones no tan sólo técnicas relativas a la evaluación, sino también significaciones de carácter psicológico, político, social y moral del profesional. (Ambos autores citados por Vergara Reyes, 2011)

De esta manera, desarrollaré el concepto de “Evaluar” y su significado, para luego seguir ahondando sobre el tema.

6.2.2 Evaluación: definición, proceso histórico.

El concepto “evaluar” proviene etimológicamente del francés *“évaluer”*. La Real Academia Española [RAE] lo define como: “señalar el valor de algo” o “estimar, apreciar, calcular el valor de algo”. Blázquez Sánchez, D. (1998) refiere que “podemos constatar que la evaluación no indica la posibilidad de medida exacta, sino, más bien, una aproximación cuantitativa o cualitativa”. (p. 13).

Angulo Rasco (1994) argumenta que:

En castellano es frecuente utilizar el término evaluación para toda una gama de procesos (...) [refiriendo el autor desde Álvarez Méndez, 1985; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; que] Además cuando se hace referencia a los alumnos/as, encontramos otros términos asociados al mismo, utilizados en la misma práctica, como los de “control”, “pruebas”, “calificación”, “rendimiento” y “exámenes” (citado por Angulo Rasco y Blanco Nieves, 1994, p. 283)

Desde hace muchos siglos atrás, la evaluación ha sido un tema que se ha manifestado en toda situación cotidiana y social. Díaz Lucea (2005) refiere:

La evaluación es una acción cotidiana que todas las personas realizamos con objetivos y finalidades diferentes. (...) En las acciones que cada día llevamos a cabo se produce, tanto de manera consciente como inconsciente, un conjunto de valoraciones, estigmatizaciones, comprobaciones, etc., que corresponden a procesos evaluativos de toda clase de aspectos,

temas y cuestiones. (...) Consideramos que existe una evaluación que tiene una connotación popular y otra que posee un carácter más científico. Dentro de esta última, y de una manera más o menos sistémica, encontramos la evaluación educativa, aquella que se realiza en los centros educativos. (p. 20)

Continuando con la acción cotidiana de evaluar, Blázquez Sánchez (1998) afirma:

Evaluar es una actividad bastante común que realizamos en multitud de ocasiones en nuestra vida cotidiana, y que suele comportar acciones como recoger información, emitir juicios a partir de una comparación y tomar una decisión al respecto. La acción de evaluar es algo muy habitual. (p. 13)

En este sentido, Gimeno Sacristán, J., y Gómez, P. (1999) nos dicen que:

En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo evaluar el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material.

La evaluación si la pensamos como, sistemática investigación del valor o mérito de un objeto, obliga a preguntarse sobre qué es precisamente mérito o valor (Santos Guerra, M., 1996).

La RAE, define mérito y valor de la siguiente manera:

Merito (del lat. *meritum*):

- Acción o conducta que hace a una persona digna de premio o alabanza.
- Derecho a reconocimiento, alabanza, etc., debido a las acciones o cualidades de una persona.
- Valor o importancia de una persona o de una cosa.

Valor (Del lat. *valor, -ōris*):

- Grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite.
- Alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase.
- Subsistencia y firmeza de algún acto.
- Fuerza, actividad, eficacia o virtud de las cosas para producir sus efectos.
- Persona que posee o a la que se le atribuyen cualidades positivas para desarrollar una determinada actividad.

A continuación describiré los cambios de las diferentes concepciones que han influenciado sobre la evaluación a lo largo del tiempo en el ámbito educativo.

6.2.3 La evaluación dentro del ámbito educativo.

De la presencia de la evaluación en el mundo educativo tenemos constancia que hacia el siglo V y IV antes de Cristo en Grecia, Sócrates y otros maestros griegos ya utilizaban una clase de cuestionarios para evaluar a sus alumnos. Algo similar ocurría también en la cultura romana. (Díaz Lucea, 2005, p. 20)

Si hacemos un repaso histórico, nos daremos cuenta de que los conceptos de evaluación pedagógica están unidos al cambio del conocimiento a lo largo del tiempo, a sus relaciones con todas las realidades institucionales, y a la evolución de las ideas sobre el papel de la educación y su vinculación con el momento histórico. El interés hacia este tema ha sido siempre el mismo. Cuando se le ha prestado mayor interés ha sido en el siglo XX, paralelamente a la crisis de la educación y de la sociedad. (Blázquez Sánchez, D. 1989, p. 15)

Los diferentes conceptos que fueron surgiendo con respecto a la evaluación educativa, fueron marcando cada época y dejando a su vez algunos aportes que luego han sido abandonados, retomados, mejorados, cambiados, etc., por otros actores de la educación. Haré referencia al tema desde una revisión histórica por Díaz Lucea (2005), y al mismo tiempo, enriqueceré su trabajo con algunos aportes desde otras fuentes bibliográficas.

Para dar pie y sentido a dicha revisión histórica, me parece pertinente hacerlo citando un fragmento de Ahumada (2001), donde refiere que:

Es un hecho que el concepto de evaluación ha ido evolucionando en consonancia con el concepto de educación predominante. Es así que desde una evaluación centrada en el acto de juzgar el valor de las cosas se ha evolucionado hacia una evaluación que pretendía asignar valores precisos de medición a determinados objetos educativos. La concepción de “juicio” predominó durante varios siglos y solo a fines del siglo XIX fue paulatinamente reemplazada por la concepción de “medición”, la cual fue rápidamente ganando espacios y generando entonces una visión cuantificadora del proceso educativo. (p. 17)

Ahumada (2001), Díaz Lucea (2005) entre otros afirman que los aportes realizados por Ralph Tyler han sido determinantes en el cambio de visión de la evaluación, en su movimiento del “logro de determinados objetivos formulados con antelación” se gesta una nueva manera de evaluar. A partir de ellos se generaron planteamientos curriculares. Algunos de ellos aún presentes en la actualidad.

Ralph Tyler y su importancia en el cambio de paradigma de la evaluación también fue destacado por Zuniga y Pérez (2014) cuando aseguran que:

Tyler, a quien debemos la introducción y popularización del término “evaluación educativa”, desarrolló una nueva concepción de la evaluación cuya influencia se extiende hasta nuestros días, hasta el punto que es posible hablar de una etapa pre y post Tyler en este terreno (UNAN, 2000: 97). (p. 1)

Actualmente se emplean términos como evaluación formativa, evaluación auténtica, evaluación alternativa, etc., en autores como López Pastor (2000), Díaz Lucea (2005), Blázquez Sánchez (1989), Anijovich y González (2011), Santos Guerra (1996). Estos formatos de evaluación apuntan a conocer y retroalimentar el proceso de enseñanza – aprendizaje y todos los

factores que en este se presentan. Con el fin de revisar y modificar dicho proceso en función no solo de las expectativas de logro a alcanzar, sino también de las necesidades de los alumnos y las alumnas. Por lo tanto quedan sujetas a evaluación y modificación las estrategias didácticas y prácticas evaluativas utilizadas para lograr un resultado u objetivo. En dichos procesos evaluativos cobra importancia el alumno y alumna, siendo participe activo y crítico del mismo.

Entre los autores antes mencionados y para ejemplificar lo mencionado, es pertinente citar a Anijovich y González (2011) cuando afirma que: “El objetivo de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso”. (p.11)

Otra forma de evaluación que actualmente va cobrando significado es la evaluación por competencias, que se desprende de un modelo de enseñanza del mismo nombre, aunque coinciden en un punto con postulados mencionados anteriormente con respecto a cómo evaluar. En palabras de Moreno, T. (2016) “La evaluación educativa del rendimiento de los alumnos ha de entenderse básicamente como evaluación formativa, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación”. (p. 249)

Para finalizar este apartado, agregaré algunas consideraciones sobre evaluación. Ahumada (2001) plantea que “la evaluación debiera ser considerada un proceso y no un suceso y, por eso mismo, debiera constituirse siempre en un medio y nunca en un fin”. (p.7).

En este sentido, citaré a Álvarez Méndez (1993) donde afirma que “en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento”. (citado por Álvarez Méndez, J. M., 2001, p. 12)

6.2.4 Tipos de concepciones sobre evaluación.

Existen varias investigaciones que describen la evolución de las diferentes concepciones sobre la evaluación, las cuales, no escapan a lo antes

mencionado con respecto a las diferentes definiciones a lo largo del proceso histórico. Nombraré e intentaré explicar de manera sintética las concepciones de evaluación, para luego poder utilizarlas en el “Análisis de Datos” de manera descriptiva.

Desde Ahumada (2001) comenzaré a desarrollar el tema en cuestión, ya que realiza una revisión histórica sobre el concepto de evaluación. Por lo tanto este autor nos dice que:

La concepción de “juicio” predominó durante varios siglos y solo a fines del siglo XIX fue paulatinamente reemplazada por la concepción de “medición”, la que fue rápidamente ganando espacios y generando entonces una visión cuantificadora del proceso evaluativo. En el siglo recién pasado en la década del 30, Ralph Tyler inicia un movimiento de la evaluación en función del “logro de determinados objetivos formulados con antelación”. (...) En la década del 70, Daniel Stufflebeam propicia una concepción de la evaluación entendida como “un proceso de recolección de información útil que permite facilitar la toma de decisiones”. (...) Esta última concepción ha ido modificándose lentamente a través del tiempo e incorporando lo mejor del juicio, lo mejor de la medición y lo mejor del logro de objetivos. Es así que hoy en día se tiende a aceptar una concepción ecléctica del proceso de evaluación, manifestándose que la evaluación “es el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que nos permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones” (pp. 17, 18).

En este sentido, Díaz Lucea (2005) al igual que Ahumada (2001), describe las concepciones más importantes referentes a la evaluación a principios del siglo pasado y que son comunes al mundo educativo. El autor, realiza un paréntesis llamado “*la escuela nueva*” (luego de la segunda concepción), con el fin de destacar algunos autores, sus aportes, críticas y

forma de concebir la evaluación, las cuales le dan origen a la tercer concepción llamada “toma de decisiones”. Por ende, según Díaz Lucea (2005), éstas son:

- La evaluación como medida de los aprendizajes
- La evaluación como emisión de un juicio de valor
- (La escuela nueva)
- La evaluación como toma de decisiones

Es necesario aclarar que este orden es simplemente didáctico y referencial, ya que “(...) han aparecido diferentes concepciones y (...) es difícil establecer momentos para cada una de ellas puesto que ha habido una cierta convivencia de varias al mismo tiempo”. (Díaz Lucea, 2005, p. 22)

A continuación haré una breve síntesis de éstas últimas concepciones destacando el sentido y aspectos significativos:

La evaluación como medida de los aprendizajes

Surge a finales del siglo XIX y principios de XX: tiene como “finalidad única (...) medir los aprendizajes que los alumnos han hecho y que éstos pueden manifestar a través de la conducta o de otros procedimientos (...)”. (Díaz Lucea, 2005, p.22)

Díaz Lucea (2005), nos explica que:

(...) sus instrumentos de evaluación pruebas, test, exámenes, etc. tienen como finalidad poder captar, de la manera más objetiva, los niveles logrados por cada alumno. (...) La detección de diferencias entre los alumnos y el nivel de cada uno de ellos ha logrado determinar la forma de esta concepción de la evaluación. (p.22).

La evaluación como emisión de un juicio de valor:

(...) a partir de los postulados de Tyler. Se pretende llegar a sistematizar un modelo de evaluación que no solo se limite a medir los aprendizajes de los alumnos sino que pueda establecer comparaciones entre los aprendizajes logrados y unos propósitos

establecidos previamente. La evaluación se basa en poder formular un enjuiciamiento, un juicio de valor, entre aquello que se pretendía que los alumnos llegaran a alcanzar y lo que verdaderamente habían logrado. Esta concepción comporta dos momentos importantes que son los que dan sentido al concepto de evaluación sistemática; es decir, es necesario establecer un proceso sistemático para poder comparar los propósitos de la enseñanza y los resultados obtenidos. Los propósitos son los objetivos del aprendizaje, los cuales han de estar formulados en forma de comportamientos que puedan ser observados y medidos. Este planteamiento conserva los mismos instrumentos de carácter objetivo de medida utilizados en la concepción anterior. (...) Esta concepción hace, por primera vez, una diferenciación del concepto de evaluación entre lo que es la medición y lo que representa la propia evaluación. (Díaz Lucea, 2005, p. 22, 23).

La escuela nueva:

Díaz Lucea (2005) nos dice que:

A partir de la década de 1960 aparece, de manera generalizada, un movimiento que cuestiona los principios y concepciones imperantes en el sistema educativo y trata de buscar alternativas a partir de una revisión y un planteamiento crítico de la situación. El concepto de evaluación pasa a una nueva reconceptualización y se plantean nuevos modelos orientados a una evaluación formativa que llegue a ser un instrumento que incida sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y no tan solo sobre los resultados que al final del mismo se obtienen. (p.23)

Stufflebeam (1987, p. 183) define a la evaluación como:

(...) 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. (citado por Díaz Lucea, 2005, p.23)

En relación a la evaluación formativa Anijovich y González (2011) sostienen:

La evaluación formativa solo puede ser continua, evidenciar los procesos y ofrecer oportunidades de mejora, si recoge información de una multiplicidad de situaciones en las que los alumnos están aprendiendo. Los docentes tienen que ofrecer una variedad de posibilidades para que sus estudiantes demuestren aprendizajes. (p. 13)

Díaz Lucea (2005) afirma que:

En la década del 70 (...) aparece así la evaluación cualitativa como alternativa y [se fomentan] los instrumentos de evaluación centrados en la observación, descripción e interpelación (...). Esta idea de evaluación se mantiene hasta los años 1990 (...) y se implanta (...) la idea del profesor como mediador entre el conocimiento y los alumnos y como ser racional que tiene que tomar decisiones en su actividad docente. (p. 23)

La evaluación orientada a la toma de decisiones

Díaz Lucea (2005) nos dice que “la metodología de carácter cuantitativo cede paso a la cualitativa con el fin de tener una tipología de información que permita esta toma de decisiones” (p. 24).

Con respecto a los enfoques cualitativos y la evaluación en EF según Oscar Minkévich (2009, cap. 12):

A partir del momento que se logra tomar conciencia que cuando se evalúa al sujeto no sólo se lo está midiendo, sino que lo que se está llevando a cabo, además, es una interpretación valorativa de lo que se mide, comienzan a considerarse los alcances y los significados del papel que desempeña el enfoque cualitativo sobre la evaluación

en distintos sectores de la educación en general y desde no hace tiempo en la Educación Física en particular. (Martinez Alvarez, L. & Gómez, R. 2009, p. 285)

Rossell (1996, p. 18) dice al respecto: “se constata que la evaluación es el eje vertebrador del proceso educativo y que las decisiones en este campo impregnan el resto de las opciones: objetivos, métodos de enseñanza, recursos utilizados, etc.” (Citado por Díaz Lucea 2005, p. 24).

Duque, J. (2003) cita a Blázquez D. (1990) donde afirma que dentro de la evaluación existen algunas necesidades como:

Necesidad de la Evaluación Pedagógica: es necesaria la evaluación en el proceso educativo. Es necesario evaluar periódicamente los resultados de las acciones educativas. [Y por otro lado plantea que] La Evaluación ha consistido en: emitir un juicio de valor según criterios precisos. (p. 61, 62)

Díaz Lucea (2005) concluye que:

Esta nueva concepción sobre evaluación va más allá de la medida y pretende que la misma sea un instrumento de regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje y, consecuentemente, un instrumento de investigación del profesorado. En definitiva, esta concepción se orienta a la mejora de la enseñanza teniendo en cuenta todos los elementos que en ella intervienen. (p.24)

6.2.5 La evaluación en Educación Física.

Blázquez Sánchez, D. (1989), cita a varios autores (Lafourcade, 1973; Stufflebeam, 1976; Litwin-Fernández, 1974; Phillips, 1974) los cuales aluden a definiciones más técnicas sobre evaluación, limitadas al ámbito educativo. Por lo tanto, a partir de esas definiciones concluye que: “la evaluación es contemplada como un proceso dinámico, continuo y sistemático enfocado hacia los cambios de la conducta del alumno, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos” (p. 15).

Según la Dirección General de Cultura y Educación [DGCE] de la Provincia de Buenos Aires, (2011), define en el Diseño Curricular de Educación Física de Secundaria dentro de su Marco General en el apartado *Orientaciones para la Evaluación* que:

(...) la evaluación de los aprendizajes motores no finaliza en la búsqueda de información, sino que se trata de un proceso complejo, continuo y sistemático, integrado al proceso de enseñanza, que permite obtener información acerca del desempeño motor de los alumnos/as, a partir de la cual emitir juicios de valor y tomar decisiones pedagógicas adecuadas. Se requiere evitar, por lo tanto, traducir la evaluación a la calificación que se efectúa al concluir el trimestre. (p. 84)

Si tenemos en cuenta ésta definición y diferenciación entre la acción de evaluar y la de calificar, podemos citar lo argumentado por Díaz Lucea (2005) donde expresa:

(...) las maneras de actuar de los profesores corresponden, en gran medida, a la incidencia de este bagaje cultural sobre sus acciones. En la evaluación hay una tendencia casi inamovible a reproducir la manera como los propios docentes eran evaluados, no tan solo en su formación en la enseñanza primaria y secundaria, sino también en la misma universidad. Las maneras y sistemas de evaluación se transfieren de generación en generación sin tener presente ni cuestionar su coherencia y adecuación. (pp. 59, 60)

En este sentido es interesante mencionar a MacMillan, (2007); Pérez, Julián, y López-Pastor (2009) donde afirman que:

En este nuevo marco, la evaluación debe vincularse con el concepto de evaluación formativa así podremos comprobar los resultados del proceso de aprender y no sólo los resultados que tratan la evaluación como sinónimo de calificación; además, se convertirá en un elemento de mejora y ayuda para el alumnado y

para el profesorado (citado por Castejón Oliva, F.J.; Santos Pastor, M.L. y Palacios Picos, A., 2015)

Para finalizar este apartado y en relación a nuestra materia en cuestión, Díaz Lucea (2005) nos explica que:

(...) La evaluación en Educación Física ha seguido los pasos de la evaluación educativa en general. Del desarrollo histórico de la evaluación se observa que este concepto ha sufrido una rápida y profunda evolución, enriqueciéndose en cada época con aportaciones nuevas y adquiriendo numerosos perfiles que, aunque mantienen en común algún aspecto nuclear (asignación de juicios de valor), no permiten asumirlo como único sino de una manera polifacética. (p. 22).

La evaluación formativa se centra en la valoración, juicio y toma de decisiones cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Esta concepción es necesario ubicarla en un marco más amplio, el de evaluación democrática: el deber del profesor de evaluar corresponde el derecho del alumno a ser informado y a participar en las decisiones que le afectan (Álvarez Méndez, 2001).

6.3 Modelos de Evaluación

6.3.1 Modelos: conceptualización

Voy a comenzar este apartado citando algunas definiciones o explicaciones sobre “modelo de evaluación”.

En palabras de Villada (1997, p. 49), “el método evaluativo, es un procedimiento mediante el cual se logra conocer el resultado final e integral del proceso educativo, tanto en lo sumativo, como en lo formativo” (citado por Duque, 2003, p. 51).

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989), nos explican que: “más que medir, la evaluación implica entender y valorar” (p. 431).

6.3.2 Modelos generales de evaluación

A continuación presentaré la clasificación de manera general y resumida los modelos de evaluación educativos que existen basados en la estructura planteada por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989):

1) Dentro del paradigma experimental.

- a) Análisis de sistema.
- b) Objetivos de comportamiento
- c) Toma de decisiones.
- d) Modelo de evaluación sin referencia a objetivos.

2) Dentro del paradigma cualitativo.

- a) Crítica Artista.
- b) Modelo de Evaluación basado en la negociación.
 - I) Evaluación iluminativa.
 - II) Estudios de casos.
 - III) Evaluación respondiente.
 - IV) La evaluación democrática

Para poder entender y realizar una comprensión general de los modelos anteriores, se realizará una breve descripción de los objetivos y de qué manera están planteados.

Haciendo referencia al paradigma experimental, en estos modelos priman los datos cuantitativos y un modelo de evaluación tradicional, los objetivos en su mayoría ya están preestablecidos y la función del docente es verificar si se cumplen o no por parte del alumno.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989) nos explican que el docente: “Asume las finalidades y objetivos que se proponen en el programa oficial y su única tarea es comprobar el grado de eficacia del programa desarrollado para alcanzar aquellas metas y propuestas” (p. 432)

Dentro del paradigma cualitativo surge un cambio radical en cuanto a los modelos experimentales, aquí toman mayor importancia los datos cualitativos. “La crítica educativa toma la forma de un documento escrito cuya finalidad es

ayudar a otros a ver, comprender y valorar la cualidad de la práctica educativa y sus consecuencias” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989, p. 439).

En este sentido, Pérez Gómez (1989) afirma que:

Los modelos cualitativos por su pluralidad, flexibilidad y profundidad de planteamientos se muestran más adecuados para comprender una realidad compleja, singular y cambiante, definida por la construcción e intercambio no solo de comportamientos y conocimientos, sino principalmente de significados, intereses y sentimientos. (p. 448)

Por lo tanto, el docente que es el encargado de realizar la evaluación va a cumplir una función que oriente, de promoción, y también una tarea neutral para favorecer el dialogo, la discusión, la búsqueda y el análisis, activar el pensamiento para comprender y valorar el funcionamiento del programa desde los distintos puntos de vista de los alumnos y así provocar la iniciativa para reformular y reconducir su desarrollo (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989).

6.3.3 Modelos de evaluación en Educación Física

A continuación se presentarán los distintos tipos de modelos de evaluación específicos de EF, propuestos por Díaz Lucea (2005) en su libro “La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física”, para luego continuar con la explicación de cada uno, a través de los postulados del autor:

- 1) Modelos orientados al producto.
- 2) Modelos orientados a la enseñanza y el aprendizaje.
- 3) Modelos orientados a la toma de decisiones.

1) Modelos orientados al producto

Para explicar éste modelo, citaré algunos aportes del autor mencionado anteriormente:

- “Estos modelos acostumbra a centrarse en la medida de aspectos vinculados a la condición física, habilidades motrices y los deportes”.
- “(...) el objeto de evaluación es casi en exclusivo el alumno y su eficiencia o rendimiento físico, el rendimiento motor, y la ejecución correcta de los elementos técnicos de los deportes”.
- “Los instrumentos que se utilizan para la obtención de los datos son de tipo objetivo, la metodología ligada es de tipo cuantitativa”.
- “(...) están claramente en contraposición con los principios de igualdad, diversidad, individualización, etc.” (p. 26)

En este sentido el autor, profundiza el tema a partir de la propuesta de Blázquez Sánchez (1993), el cual se posiciona y plantea tres modelos para la evaluación de la EF direccionados al producto. Por lo tanto, Díaz Lucea (2005), nos explica que:

a) El modelo dominante: La medición del cuerpo

- “Tiene su fundamentación en la evaluación como medida, y por lo tanto, generaliza una serie de teorías factorialistas para conseguir esta medición. El valor físico es la clave explicativa y justificativa de la motricidad. (...) La medición antecede a la evaluación y es el eje alrededor del cual gira todo el proceso educativo”.
- “(...) la finalidad de obtener información suficiente de las personas para poderlas clasificar y establecer diferencias entre las mismas.”
- “En este modelo la medición y la evaluación no acostumbra a tener ningún tipo de relación con los contenidos desarrollados en las clases ni con las prescripciones que emanan del propio currículum, siendo casi la única finalidad obtener información sobre el estado y nivel físico de los sujetos.” (p. 27)

b) La obsesión por la eficacia: La evaluación fundamentada en la pedagogía por objetivos

El modelo de evaluación orientado a los objetivos, surge a partir de las contribuciones de Tyler (1973), centradas en la organización del curriculum alrededor de los objetivos de enseñanza (...) este modelo se modifica sustancialmente el concepto de evaluación, orientándose este al mecanismo que permite una mejora continua del curriculum, de su desarrollo y de los resultados. (p. 28)

El autor, nos argumenta que: “De esta manera la evaluación rompe con la idea anterior de emitir juicios de valor de los sujetos de manera individual y se orienta para servir de mecanismo que permita una mejora en el curriculum y en sus resultados.” (p.28)

c) Los intentos de cambio: La observación del comportamiento motor

La observación del comportamiento motor nace como alternativa a los modelos anteriores y como resultado de una evolución de los planteamientos educativos en general y en la Educación Física en particular (...) la finalidad de la Educación Física ya no es control sobre los tests que constituyen la medición de la motricidad y se dirige a dar prioridad a las intenciones educativas” (p. 30).

2) Modelos de evaluación orientados al proceso de enseñanza y aprendizaje

Actualmente la evaluación se orienta hacia un modelo de adopción de decisiones a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación se concibe como un mecanismo que regula este proceso. Así pues, la tarea del evaluador es ayudar a tomar decisiones racionales y abiertas. (p. 33)

En este caso el docente tiene un rol fundamental, el de ayudar a que los alumnos tomen sus propias decisiones. Díaz Lucea (2005) nos dice que:

En Educación Física, si consideramos que para la realización de cualquier actividad motriz son necesaria la intervención de algunas calidades físicas (velocidad, flexibilidad, resistencia y fuerza) podemos suponer que el resultado de cualquier habilidad surge de la convergencia de dos clases de factores: cuantitativos y cualitativos. La evaluación de los primeros supone menor dificultad, pues se puede realizar de manera objetiva. En el caso de los factores cualitativos, tendríamos que recurrir a procedimientos más subjetivos de evaluación que permitan regular todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (...) esta regulación de los aprendizajes orienta un nuevo paradigma o modelo de evaluación fundamentado en un proceso constante de adopción de decisiones y a considerar a esta como un elemento más del proceso de enseñanza y aprendizaje y a utilizarla para poder tomar las decisiones necesarias que nos permita conducir con seguridad el proceso y asegurar llegar al final con éxito. (p. 33)

En este sentido, el autor concluye la idea sobre los modelos orientados al proceso de enseñanza y aprendizaje de la siguiente manera:

La evaluación orientada a la toma de decisiones corresponde a un modelo cualitativo y comprensiva (...) todo esto implica que tiene muy presentes los diferentes momentos de la evaluación (inicial, formativa y sumativa), y la evaluación tanto de los alumnos como del proceso y del profesor (p. 33, 34).

3) Modelo orientado a la toma de decisiones

El profesor tiene una importancia capital en el desarrollo y en el cierre del curriculum y en la determinación y decisión de un conjunto de aspectos que esta acción implica. La función del profesor como mediador entre el conocimiento y el alumno junto a la necesidad de concretar el curriculum da a éste unas determinadas funciones y responsabilidades que implicaran tener que tomar un conjunto de decisiones a lo largo de cualquier de las

acciones docentes que tenga que resolver (...) es necesario proporcionar ayudas a los profesores con el fin de que las decisiones que tengan que adoptar sean las más acertadas. Así, los modelos de evaluación orientados a la toma de decisiones pretenden ayudar a los docentes a resolver, de manera eficaz y coherente, todas aquellas decisiones que afecten a los procesos evaluadores y a resolver los diferentes problemas que este proceso le va planteando (p. 34)

Es necesario partir de una concepción dinámica y sistemática del proceso evaluador para poder determinar cuáles son las diferentes decisiones que puede comportar el proceso y entender los intercambios que se producirán entre los diferentes elementos que en él intervienen. (Díaz Lucea, 2005)

Stufflebeam (1987) propone un modelo sistemático de evaluación que se orienta precisamente a la toma de decisiones. Se trata del conocido CIPP (Contexto, Input, Process, Produc), el cual se basa en tres propósitos:

- Guía para la toma de decisiones.
- Proporcionar datos sobre el valor de la acción didáctica.
- Interpretar y comprender los fenómenos implicados.

(Autor citado por Díaz Lucea, 2005, p.34)

En relación a lo descripto hasta ahora, Blázquez Sánchez (1998) propone los siguientes modelos de evaluación en EF:

- 1) Evaluación continua en la Educación Física.
- 2) Evaluación normativa o criterial.
- 3) Evaluación en función del ámbito de aplicación.
- 4) Participación del alumno en el proceso evaluador.

1) Evaluación continua en la Educación Física

Blázquez Sánchez (1998) afirma que:

- La evaluación continua surge de la consideración de la educación como un proceso de perfeccionamiento y optimación. En él se parte de una situación inicial y se pretende conseguir cambios permanentes y eficaces en la conducta de los educando (...) Cada etapa tiene unos objetivos concretos cuyo logro condiciona el objetivo final. (p. 41)
- El docente marca las metas, objetivos definidos y que sean realmente alcanzables para los alumnos, por consiguiente el objetivo de este modo de evaluación es ver si se alcanzan las metas propuestas previamente.
- “(...) los principales medios sean la observación del profesor y la valoración de las actividades que el alumno desarrolla” (Blázquez Sánchez, 1998, p. 43).

A continuación el autor describe las fases de la evaluación continua:

- **Evaluación Inicial:** Permite una planificación sobre bases conocidas es decir, teniendo en cuenta las capacidades, estado físico, conocimientos y experiencias anteriores del alumno. Los datos de esa evaluación inicial son imprescindibles para determinar objetivos, adecuar la programación y esbozar las líneas metodológicas que se van a seguir.
- **Evaluación progresiva o formativa:** Es la base fundamental del proceso de evaluación, determina el grado en que se van consiguiendo los objetivos concretos de cada unidad didáctica y del proceso educativo.
- **Evaluación final o sumativa:** Constituye una síntesis de los resultados de la evaluación progresiva que recoge la evaluación inicial y los objetivos previstos para cada nivel.

2) Evaluación normativa o criterial

En la evaluación normativa o criterial según Blázquez Sánchez (1998) encontraremos dos modos de evaluación: La evaluación referida a la norma y la evaluación referida al criterio

a) Evaluación referida a la norma:

Corresponde a la intención de comparar el resultado del individuo con los resultados de una población o de un grupo al que pertenece (...) Cuando un sujeto lanza el balón medicinal a una determinada distancia, o realiza x centímetros en el salto vertical, automáticamente se suele otorgar una nota o calificación, extraída de unas tablas elaboradas estadísticamente (...) la escala utilizada le es impuesta desde afuera, sin tener en cuenta las condiciones de práctica, aprendizaje, etc. (Blázquez Sánchez, 1998, p. 48)

b) Evaluación referida al criterio:

“En este enfoque, el resultado obtenido por el individuo se compara con otros resultados realizados por él mismo, en las mismas pruebas o respecto a un criterio fijado de antemano (...) se valora principalmente el progreso realizado por el alumno” (p. 48, 49) y también “el proceso o camino realizado por el alumno hacia el objetivo propuesto. Nos acercamos aquí a la pedagogía por objetivos” (p. 49).

Blázquez Sánchez (1998) explica que este tipo de evaluación parece adecuado a la denominada evaluación formativa, en la que importa enseñarle al alumno el progreso realizado hacia el dominio del aprendizaje, y no indicarle el lugar que ocupa.

3) Evaluación en función del ámbito de aplicación

Siguiendo a Blázquez Sánchez (1998) este modelo de evaluación se divide en dos sub-modelos: La evaluación externa y la evaluación interna. A continuación se detallará cada una:

a) Evaluación externa

A ella nos referimos normalmente al hablar de las instituciones o sus representantes que ejercen una importante presión sobre el proceso educativo (...) consiste en que este imparta el tipo de formación que la sociedad necesita. Es exterior al acto pedagógico (...) no están presentes en la relación profesor-alumno, pero participan en las decisiones de orientación. (p. 53, 54)

b) Evaluación interna

“(...) está íntimamente vinculada a las diferentes fases o funciones de la evaluación (inicial, formativa, sumativa) (...) confronta los objetivos con los resultados, dando a la evaluación el valor que le corresponde” (p. 54).

4) Participación del alumno en el proceso evaluador

Blázquez Sánchez (1998) divide a este modelo de evaluación en 4 sub-modelos. También veremos más adelante con López Pastor et. al. (2006) que estos sub-modelos pueden ser vistos como técnicas de evaluación.

- a) Heteroevaluación
- b) Autoevaluación
- c) Evaluación recíproca (coevaluación)
- d) Evaluación del profesor y el proceso

a) Heteroevaluación:

“Se utiliza este término cuando la acción evaluadora es realizada por el profesor y por todas las personas que tienen relación con el alumno”. (p. 54)

b) Autoevaluación:

(...) responsabiliza al alumno en su desarrollo y resultado, se considera que la evaluación debe constituir una función que debe asumir el propio alumno. La participación responsable del alumno en la evaluación viene a constituir un reflejo de su nivel de participación en el conjunto total de componentes del proceso didáctico (...) y el ideal está en que el profesor muestre los objetivos que pretende de forma que se conviertan en metas deseadas y aceptadas por el alumno. (p. 54, 55)

c) Evaluación recíproca

El alumno evalúa a un compañero y es evaluado por éste. Este enfoque permite alejarse de uno mismo, sin dejar de implicarse en el proceso de evaluación. Esta implicación del alumno en los procesos de evaluación adquiere su máxima eficacia en la enseñanza secundaria (...) en el caso de la utilización de procedimientos de observación, basta que el profesor tenga bien estructuradas las planillas y que sean de fácil interpretación, para que encuentre en los alumnos unos colaboradores perfectos. (p. 57)

d) Evaluación del profesor y del proceso

El alumno puede también intervenir en la evaluación de los otros elementos que participan en el proceso pedagógico (...) son: el profesor, el proceso didáctico, las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza, etc. Esta participación (...) permite al alumno apropiarse y sentirse responsable de la acción docente. Dar responsabilidades a los alumnos es facilitarles el ejercicio de la libertad, y por ende, el compromiso personal en el quehacer educativo y social. (p. 58)

En relación a lo expresado en este último punto "Participación del alumnado en el proceso evaluador", es importante enriquecer dicha teoría describiendo los tipos o niveles de participación que tienen los alumnos en la evaluación según Díaz Lucea (2005), en los cuales:

- a) **El alumno no participa en la evaluación:** todas las decisiones son tomadas por el docente y el alumno se limita a ser simplemente el objeto de la evaluación.
- b) **El alumno toma nota:** es una especie de “secretario” del profesor, el alumno va anotando lo que el profesor le dice.
- c) **El alumno valora su trabajo o el de sus compañeros:** en este caso se limita a responder al profesor sobre qué opina y cómo valora su trabajo. El profesor no tiene por qué tener en consideración esta valoración. Se trata, simplemente, de pedir la opinión del alumno.
- d) **El alumno puede dar pautas para la evaluación:** aquí empieza una participación del alumno asumiendo responsabilidades importantes en la evaluación. En este nivel puede participar en las decisiones respecto a cómo se diseña y se desarrolla el proceso de evaluación.
- e) **El alumno puede tomar decisiones:** se confía al alumno una gran mayoría de las acciones y de decisiones de la evaluación.
- f) **El alumno toma todas las decisiones:** esta postura correspondería al extremo de máxima participación del alumno en la evaluación. Este tendría máxima autonomía y máxima responsabilidad en su evaluación. En este caso estaríamos hablando de una evaluación formadora. (p.94)

De esta manera podemos observar un continuo que va desde la nula participación del alumno hasta la máxima participación en el proceso de evaluación.

Para seguir profundizando en el tema citaré a López Pastor et. al. (2006) en su trabajo “LA EVALUACION EN EDUCACION FISICA. Revisión de modelos tradicionales y planteamientos de una alternativa. La evaluación formativa y compartida”.

A lo largo de los años siempre hubo un predominio por los modelos de evaluación tradicionalistas, López Pastor et. al. (2006) nos dice que:

(...) realizamos una crítica al modelo tradicional de evaluación-calificación en EF que, a pesar de las múltiples incoherencias educativas que posee sigue siendo el más utilizado en la práctica educativa y el más enseñado en la formación inicial del profesorado en EF. (p. 31)

Según este modelo, en EF se evalúa lo que un alumno es capaz de conseguir en un momento determinado (ejemplo: cantidad de pelotas encestandas en un minuto), en vez de evaluar el aprendizaje que el alumno tuvo a lo largo del año. Haciendo hincapié en el ejemplo, el mismo consta de un proceso de enseñanza-aprendizaje que no solo se reduce a la repetición y reproducción de una actividad. En este sentido, López Pastor et. al. (2006) afirma que “estamos evaluando LO QUE SE ES, en vez de LO QUE SE APRENDE”. (p. 35)

A continuación López Pastor et. al. (2006) presenta un modelo de evaluación que posee un planteamiento didáctico lógico y razonable, denominado “La Evaluación FORMATIVA y COMPARTIDA”:

a) Evaluación Formativa

Entendemos todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar (...) por decirlo de otro modo, la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más. (p. 37)

b) Evaluación Compartida

Entendemos que la evaluación debe ser más un dialogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual e impuesto. Dentro de estos procesos las autoevaluaciones, las coevaluaciones y las evaluaciones y calificaciones dialogadas son técnicas que juegan un papel fundamental. (p. 37)

Cuando se hace referencia a los modelos de evaluación específicos no existe una terminología universal para llamarlos o nombrarlos. Distintos autores se refieren a ellos con términos propios como se ha detallado. Por tal motivo, para concluir este capítulo realizaré una clasificación agrupando las distintas terminologías que emplean autores, según la orientación que tenga el modelo de evaluación.

Me situaré en Díaz Lucea (2005) para tomar como referencia su terminología con el fin de clasificar los modelos existentes en EF: por un lado los modelos orientados al producto; y por el otro, los modelos orientados al proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto permitirá relacionar y visualizar de una manera didáctica los modelos de evaluación descriptos hasta ahora:

Modelos de Evaluación	Autor	Terminología empleada	Año
Orientados al producto	Díaz Lucea	Modelos de evaluación orientados al producto	2005
	Blázquez Sánchez	Evaluación normativa	1998
	Blázquez Sánchez	Evaluación externa	1996
Orientados al proceso de enseñanza y aprendizaje	Díaz Lucea	Orientados al proceso de enseñanza y aprendizaje	2005
	Blázquez Sánchez	Evaluación continua	2005
	Blázquez Sánchez	Evaluación criterial	1998
	Blázquez Sánchez	Evaluación interna	1998
	Blázquez Sánchez	Participación del alumnado en el proceso evaluador	1998
	López Pastor	Evaluación formativa y compartida	2006

Cuadro 1. Modelos de Evaluación en EF

En palabras de Díaz Lucea (2005), “en definitiva, podemos considerar que la evaluación en la Educación Física se lleva, o se puede llevar a cabo,

desde dos grandes paradigmas: la evaluación orientada al producto y la evaluación orientada al proceso, constituyendo los dos, en su conjunto, planteamientos educativos diferentes y contrapuestos.” (p.26)

6.3 Técnicas e Instrumentos de evaluación.

6.3.1 Aproximación conceptual.

Al adentrarnos en este aspecto de la evaluación se puede observar que varios autores utilizan de manera indistinta las palabras: instrumentos, herramientas, estrategias o técnicas. En tal caso, Hamodi, López y López (2015), realizan de manera cronológica, una revisión de la literatura especializada sobre el tema de los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación del aprendizaje a través de varios autores (Rotger, 1990; Casanova, 1998; Salinas, 2002; Brown & Glasner, 2003; Brown, 2003; Rhodes & Tallantyre, 2003; Álvarez, 2003; Bonson & Benito, 2005; Castejon et al., 2009; Buscá et al., 2010; Tejada, 2010; Brown & Pikcford, 2013; Rodríguez & Ibarra, 2011). A partir de esto, Hamodi et al. (2015), concluyen que:

(...) actualmente es difícil encontrar diferenciaciones claras sobre los conceptos de “medios”, “técnicas” e “instrumentos” de evaluación, y cómo, hasta el momento, se habla de una manera un tanto caótica, utilizando de manera casi sinónima los siguientes términos: instrumentos, herramientas, técnicas, recursos, métodos, enfoques, dispositivos y procedimientos de evaluación. Se enumeran entremezclados, confundiendo unos con otros, llamando de manera diferente a cosas iguales y viceversa, sin seguir una clasificación única, lo que supone muy poca rigurosidad y conlleva una considerable confusión terminológica. (p. 154)

Frente a esta confusión Gullickson (2007: 23) argumenta, sustentado en las investigaciones de diversos autores, que “es necesaria una unificación terminológica sobre esta temática, es decir, que se necesita un ‘lenguaje

común en la evaluación de los aprendizajes del estudiante’.” (Citado por Hamodi et al., 2015, p.158).

Continuando con el tema se realizará un repaso sobre algunas definiciones, que utilizan los autores consultados para nuestra investigación, al respecto de estos términos: medios, técnicas e instrumentos de evaluación.

Los **medios** de evaluación son:

Todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado. Pueden adoptar tres formas diferentes: escritos, orales y prácticos. (Hamodi et al., 2015, p. 155)

Las **técnicas** de evaluación son:

- Los procedimientos utilizados por el docente para obtener información relacionada con el aprendizaje de los alumnos. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013, p. 70)
- Las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios). Las técnicas a utilizar son diferentes en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación. (Hamodi et. al., 2015, p. 155).
- Aceña Villacorta (s.f); Ministerio de Educación [MINEDUC] y USAID/Reforma Educativa en el Aula (2011); y Yela Bocaletti (2011) nos explican que “una técnica de evaluación responde a la pregunta ¿cómo se va a evaluar? Es decir, es el procedimiento mediante el cual se llevará a cabo la evaluación.” (citado por Martínez, Moreno y Arrieta, 2016, p. 8)

Los **instrumentos** de evaluación son:

- Los recursos que se emplean para recolectar y registrar información acerca del aprendizaje de los alumnos y la propia práctica docente. (SEP, 2013, p. 70)
- Las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación. (Hamodi et al., 2015, p. 156)
- Rodríguez e Ibarra (2011: 71-72) nos dicen que son “Herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos”. (citado por Hamodi et. al. 2015, p 154)
- Aceña Villacorta (s.f); MINEDUC y USAID/Reforma Educativa en el Aula (2011); y Yela Bocaletti (2011) nos explican que “un instrumento de evaluación responde a la pregunta ¿con qué se va a evaluar? es el medio a través del cual se obtendrá la información.” (citados por Martínez et. al., 2016, p. 8).

6.3.2 Clasificación de técnicas e instrumentos de evaluación.

Antes de detallar la clasificación específica de técnicas e instrumentos, realizaré una revisión de los tipos de evaluación. Según López Pastor et. al. (2006) establece una clasificación de tipos de evaluación en función de:

- 1) *la finalidad que se persigue:*
 - a) diagnóstica
 - b) formativa
 - c) sumativa
- 2) *momento en que se emplea:*
 - a) inicial
 - b) continua
 - c) final
 - d) puntual
 - e) íntegra
- 3) *quién la realiza:*

- a) autoevaluación
- b) coevaluación
- c) heteroevaluación
- d) evaluación compartida

4) *personas que participan en la evaluación:*

- a) interna
- b) externa

5) *técnica utilizada:*

- a) experimentales
- b) observacionales

6) *tipo de datos que se quiere recoger:*

- a) cuantitativa
- b) cualitativa

(Citado por Valero García, 2013, p.10)

Luego de esta breve revisión se continuará con la clasificación de técnicas e instrumentos, donde se pueden observar que varios autores han abordado este tema. Si bien en muchos se encuentran similitudes a la hora de la clasificación, pero pocos atribuyen aspectos específicos a cada técnica o instrumento, en el sentido de: cuál de ellas es mejor para cada momento o aspecto a evaluar dentro de la EF. Por lo tanto, este punto se ampliará desde otros autores. A su vez es necesario aclarar que se realizó una transcripción de los siguientes cuadros relacionados a la categoría de análisis planteada, con el fin de mejorar la lectura y calidad visual.

En el cuadro 2, se presenta el sistema de clasificación de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje que tiene en consideración al alumnado y su participación en el proceso evaluador, propuesto por Hamodi et. al. (2015, p. 156), los

cuales pudieron elaborar dicha clasificación a partir de los autores Castejón et. al. (2009) y Rodríguez e Ibarra (2011).

MEDIOS	Escritos	<ul style="list-style-type: none"> • Carpeta o <i>dossier</i>, carpeta colaborativa • Control (examen) • Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo • Cuestionario • Diario reflexivo, diario de clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de casos • Ensayo • Examen • Foro virtual • Memoria • Monografía • Informe 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio, portafolio eléctrico • Poster • Proyecto • Prueba objetiva • Recensión • Test de diagnóstico • Trabajo escrito
	Orales	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Cuestionario oral • Debate, diálogo grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Discusión grupal • Mesa redonda 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponencia • Pregunta de clase • Presentación oral
	Prácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Practica supervisada 	<ul style="list-style-type: none"> • Demostración, actuación o representación 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rele-playing</i>
TÉCNICAS	El alumnado no interviene	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales). • Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio y video. 		
	El alumnado participa	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental). • Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación). • Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los alumnos u alumnas). 		
INTRUMENTOS		<ul style="list-style-type: none"> • Diario del profesor • Escala de comprobación • Escala diferencial semántico • Escala verbal o numérica • Escala descriptiva o rúbrica 	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de estimación • Ficha de observación • Lista de control • Matrices de decisión • Fichas de seguimiento individual o grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de autoevaluación • Fichas de evaluación entre iguales • Informe de expertos • Informe de autoevaluación

Cuadro 2 (Transcripción). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación Hamodi et al. (2015).

Seguidamente en la cuadro 3, realizado por la SEP (2013. p. 20), se especifican las técnicas, sus instrumentos y los aprendizajes que pueden evaluarse con ellos. Por ende, podemos observar que los instrumentos están divididos según las técnicas a las que pertenecen, ya sea observación, desempeño de los alumnos, análisis del desempeño, e interrogatorio.

Técnicas	Instrumentos	Aprendizajes que pueden evaluarse		
		Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
Observación	Guía de observación	X	X	X
	Registro anecdótico	X	X	X
	Diario de clase	X	X	X
	Diario de trabajo	X	X	X
	Escala de actitudes			X
Desempeño de los alumnos	Preguntas sobre procedimiento	X	X	
	Cuadernos de los alumnos	X	X	X
	Organizadores gráficos	X	X	
Análisis del desempeño	Portafolio	X	X	
	Rubrica	X	X	X
	Lista de cotejo	X	X	X
Interrogatorio	Tipos textuales: debate y ensayo	X	X	X
	Tipos orales y escritos: pruebas escritas	X	X	

Cuadro 3 (Transcripción). Técnicas, Instrumentos y Aprendizajes que pueden evaluarse. (SEP, 2013)

En el cuadro 4, elaborado por el MINEDUC y USAID/Reforma Educativa en el Aula (2011, p. 17), se presenta una clasificación de herramientas, basada en tres técnicas: evaluación del desempeño, observación, y pruebas objetivas.

Herramientas de Evaluación	
Técnica de evaluación del desempeño	Técnica de observación
Portafolio	Lista de cotejo
Diario de clase	Escala de calificación o de rango
Debate	Rúbrica
Ensayo	Pruebas objetivas
Demostraciones	
Estudio de casos	
Mapa conceptual	Completación o completamiento

Resolución de problemas	Pareamiento
Proyecto	Ordenamiento
Texto paralelo	Alternativas
Situaciones problema	Selección múltiple u opción múltiple
Preguntas	Multiítem de base común

Cuadro 4 (Transcripción). Herramientas de Evaluación. (MINEDUC y USAID/Reforma Educativa en el Aula, 2011)

Algunas consideraciones no menos importantes a la hora de la utilización de estas clasificaciones:

Todas y cada una de las técnicas anteriormente indicadas sirven para recoger información acerca del medio que se pretende evaluar; pero esa información debe registrarse de manera sistemática y precisa para que la evaluación sea un proceso riguroso. (Hamodi et al., 2015, p.156).

Con respecto a la selección, la SEP (2013, p. 19) afirma que: “Dada la diversidad de instrumentos que permiten obtener información del aprendizaje, es necesario seleccionar cuidadosamente los que permitan lograr la información que se desea”. Ante este abanico de posibilidades Nirenberg, Brawerman & Ruiz (2000), afirman que: “No hay receta para elegir que técnicas usar en cada situación. Ello dependerá de varios factores (...)”. (p.129)

Es interesante la reflexión que hace Celman (1998) cuando dice que “obtener información acerca de lo que se desea evaluar es sólo un aspecto del proceso evaluativo. Su riqueza y, a la vez, su dificultad mayor consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos” (p. 49). La autora, alude a la idea a través de un ejemplo ajeno al campo de la evaluación educativa:

Para evaluar un terreno, podemos seguir distintos procedimientos: tomar muestras de tierra para su análisis químico, aplicar instrumentos de medición para establecer sus dimensiones, tomar fotografías en diferentes momentos del día; realizar observaciones desde un helicóptero; mantener entrevistas con

vecinos, etcétera. Pero, tanto la interpretación como la valoración subsiguiente en estos datos dependerán no solo de los datos mismos, sino de lo que pretendemos hacer con ese terreno. Por cierto, cada dato cambiará de significación e importancia si al terreno lo necesitamos para construir una vivienda para el fin de semana, poner un establecimiento agrícola o una estación de servicio. Lógicamente, también será diferente el juicio acerca de su calidad, y puede suceder que varias personas arriben a conclusiones diversas sobre el valor del terreno, a partir de los mismos datos, pero con concepciones de usos dispares. (p. 50)

Asimismo la SEP (2013) explica que “no existe un instrumento mejor que otro, debido a que su pertinencia está en función de la finalidad que se persigue; es decir, a quién evalúa y qué se quiere saber (...)” (p. 19). Con lo cual, dicho autor argumenta que:

El uso de los instrumentos dependerá de la información que se desea obtener y de los aprendizajes a evaluar, porque no existe un instrumento que al mismo tiempo pueda evaluar conocimientos, habilidades, actitudes o valores. Considerando que la evaluación es importante para aprender, conviene usar diferentes instrumentos durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, porque de esta manera se contará con información suficiente para el registro de los resultados (...) (p.71)

En referencia a uno de los instrumentos más utilizados en la evaluación, “la observación”, principalmente en EF (tema que ampliaré en el siguiente apartado), lo crucial es la objetividad del registro, ya que al realizarla de esta manera nos permitirá continuar o replantear la estrategia de aprendizaje. (Hamodi et al., 2015)

En relación a lo dicho en el párrafo anterior es interesante citar a López Pastor (1999, p.163) donde afirma que: “en la evaluación educativa la clave no es tanto CON QUÉ se evalúa, sino más bien el CÓMO, y sobre todo en EL PARA QUÉ y el PARA QUIÉN” (citado por Díaz Lucea, 2005, p. 67). Por lo

tanto, me parece importante profundizar en las finalidades que se le atribuyen a la evaluación en relación a la función que se le conceda por parte la institución educativa o el profesor. Ya que “las finalidades son la concreción de una manera de plantear la evaluación y, por lo tanto, están sujetas a un planteamiento didáctico concreto desde una concepción pedagógica y una racionalidad concreta”. (Díaz Lucea, 2005, p.61)

Las funciones y sus respectivas finalidades según Díaz Lucea (2005) son:

1. Función social:

- a) Función de control social: cuando la finalidad es conocer el rendimiento de los alumnos, motivar, incentivar, agrupar, clasificar, seleccionar...
- b) Funciones de control cultural: cuando la finalidad es valorar la eficacia de la enseñanza, certificar unos aprendizajes...
- c) Funciones de poder: cuando la finalidad es calificar, jerarquizar, informar a las personas...
- d) Funciones de reproducción: cuando la finalidad es diagnosticar, pronosticar posibilidades de los alumnos...(p. 63)

En este sentido, la función social en la evaluación es aquella que garantiza a la sociedad unos resultados concretos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Consiste en la verificación de los niveles de aprendizajes que los alumnos han realizado para utilizarlos posteriormente en cualquiera de las finalidades que tiene esta función. (Díaz Lucea, 2005, p. 64, 65)

La función pedagógica o la evaluación como instrumento de aprendizaje “(...) incide en la regulación de los diferentes elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje y que tiene como finalidad el progresivo ajuste pedagógico” (Díaz Lucea, 2005, p. 67). Por lo tanto las finalidades más importantes que persigue la función pedagógica según el autor se pueden concretar en las siguientes:

e) Diagnosticar: se hará siempre que se quiera iniciar un nuevo proceso y se centrará tanto sobre el contexto de intervención didáctica como sobre las intencionalidades educativas, es decir, sobre el programa y sobre los alumnos. (...) tiene que permitir conocer cuál es el punto de partida de éstos para construir nuevos aprendizajes y así poder establecer vínculos y relaciones entre los mismos. El diagnóstico está vinculado al momento inicial de un proceso de evaluación formativa (...).

f) La evaluación como regulación: se corresponde con el tiempo que dura el proceso y se vincula directamente con la evaluación formativa. Se fundamenta en la constante interacción entre el profesor y los alumnos y en la comunicación didáctica que entre los mismos se establece. (...) La evaluación se convierte así en un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993). La evaluación como regulación (...) implicará necesariamente la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de los alumnos.

g) La evaluación como autorregulación: implica que el alumno ponga en marcha los dispositivos de regulación; es decir, el alumno participa verdaderamente en su evaluación, en la construcción de su propio aprendizaje en contra de la concepción tradicional de autoevaluación donde lo que se acostumbra a hacer es dejar participar al alumno de su calificación. Evaluación y calificación son, por lo tanto, dos conceptos que pueden ir juntos pero que tienen sentido u finalidades diferentes y, en muchos casos contrapuestas. Allal, (1991); Jorba y Gasellas (1996) Rossell (1996); López Pastor (1999) afirman que: la autorregulación comporta necesariamente una mayor autonomía de los alumnos y formarlos en los mecanismos de regulación, en los procesos de pensamiento y aprendizaje y, en definitiva a aprender a aprender. (citado por Díaz Lucea, 2005, p. 69)

- h) Valoración de la eficacia de la enseñanza: la finalidad última y más importante de la evaluación del proceso educativo es la constatación y revisión continua de la validez en la actuación en cada uno de los diferentes elementos que intervienen. Desde el contexto, pasando por las programaciones, la metodología empleada, los recursos, las actividades, la actuación de los profesores, etc., incluso, la propia evaluación (metaevaluación) tiene que ser motivo de evaluación.
- i) La evaluación como investigación: tiene que proporcionar datos suficientes a los profesores para analizar y modificar continuamente su práctica y, en consecuencia, su programa, metodología y la propia evaluación. (...) permite continuas renovaciones pedagógicas y la adaptación del curriculum al contexto y a las características de los alumnos. (...) se desarrolla en el aula y representa una actividad reflexiva y sistemática para el profesor. Esta práctica investigadora propicia el perfeccionamiento docente y la innovación educativa. (p. 67, 68, 69)

6.3.3 Selección de técnicas e instrumentos.

Derivado de metodologías cualitativas y cuantitativas se puede encontrar técnicas de evaluación bajo el mismo nombre, estos términos son utilizados por Nirenberg et. al. (2000) y difieren unas de otras diciendo:

Aplicar metodologías cuantitativas y cualitativas conjuntamente. Las dos tienen sus puntos fuertes y sus debilidades. las técnicas cualitativas permiten al evaluador estudiar casos, hechos y temas en profundidad y detalle. Su riqueza consiste en que los hallazgos obtenidos abarcan grupos pequeños de casos y/o personas, que si bien pueden no siempre generalizarse a universos mayores, sin duda permiten elaborar hipótesis que luego podrán confirmarse aplicando otros métodos. Por su parte las técnicas cuantitativas usan parámetros previamente estandarizados que miden reacciones, percepciones y opiniones de cantidades mayores de

gente, facilitando comparaciones y agregaciones estadísticas de las respuestas obtenidas. Esto permite, en la mayoría de los casos, hacer generalizaciones bastante confiables de los hallazgos, abarcando así universos mayores que los realmente estudiados. (p.106)

Al respecto de este tema y con otros términos Celman (1998) aporta que:

En algunas épocas de la historia de la evaluación educativa se creyó que existían formas de evaluación que eran indudablemente superiores a otras. Es decir, se ponía el acento en la manera de construir, de confeccionar el/los instrumentos con los cuales se procedería a evaluar, poniendo especial énfasis en ciertos atributos que debían reunir dichos instrumentos. Con ello se pretendió diferenciar la evaluación “científica” de aquella más “ingenua” o “intuitiva”. La primera suponía ciertos saberes técnicos y la segunda era la practicada por los docentes en general, basándose en su experiencia de trabajo en el aula con los diferentes grupos de alumnos. (p. 43)

En este sentido, Celman (1998), afirma que: “no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen” (p. 43).

Con respecto a los enfoques cualitativos y la evaluación en EF según Minkévich (2009):

A partir del momento que se logra tomar conciencia que cuando se evalúa al sujeto no sólo se lo está midiendo, sino que lo que se está llevando a cabo, además, es una interpretación valorativa de lo que se mide, comienzan a considerarse los alcances y los significados del papel que desempeña el enfoque cualitativo sobre la evaluación en distintos sectores de la educación en general y

desde no hace tiempo en la Educación Física en particular.
(Martínez Álvarez, L. & Gómez, R., 2009, p. 285)

Siguiendo con la misma dualidad histórica Celman (1998) afirma: “(...) la supuesta ‘objetividad’, se esgrimía como prueba de su indudable calidad respecto de otras maneras de evaluar que se mostraban como ‘subjetivas’ y, por ende, poco rigurosas y mucho menos científicas”. (p. 44)

Otros autores hablan de la implementación de formas mixtas o híbridas como el caso de Duque (2003):

La hibridación puede ser uno de los elementos que se pueden llegar a presentar en las prácticas evaluativas ya que los encargados de realizar estas estrategias parecen no querer perder ningún factor fundamental, pero realizar una evaluación integral requiere más que un instrumento valorativo, una integración con todos los actores que participan en el proceso. (p. 69)

Con respecto a lo explicado anteriormente, más allá de la selección de una u otra técnica de evaluación, lo importante, según Nirenberg et. al. (2000), es que su “aplicación sea confiable, de utilidad y segura (rigor metodológico) para brindar razonabilidad e imparcialidad en las inferencias que se realicen basadas en los datos recogidos” (p. 106).

Minkévich (2009) aporta con respecto a la objetividad de la evaluación que:

En mayor o menor medida siempre estamos en búsqueda de la objetividad en todo aquello que deseamos evaluar, pero no es menos cierto que nunca – como se pudo ver en los casos precedentes – dejamos de ser *sub*-jetos cualitativamente caracterizados por *interpretar* para *comprender* los fenómenos. Vale también decir que en todo saber siempre hay una dosis de interpretación y, por ello, de equivocidad. (Martínez Álvarez & Gómez, 2009, p. 285)

Duque (2003) también hace su aporte al tema de la objetividad/subjetividad diciendo:

La mayoría de los docentes, llaman evaluación a la tarea de diseñar pruebas, aplicarlas, revisar resultados y adjudicar calificaciones. Así, no hacen otra cosa que medir el aprovechamiento académico, con instrumentos pretendidamente objetivos solo porque usan el lenguaje cuantitativo, a sabiendas que la evaluación, es en mayor o menor grado un acto subjetivo. (p, 101)

Minkévich (2009), nos explica que en la práctica de la Educación Física, podremos apreciar que la misma está centrada generalmente en la eficacia de la acción que se realiza, en especial cuando los contenidos que se abordan pertenecen al campo del deporte; con lo cual, según el autor, podemos constatar que cuando se evalúa se cree estar evaluando toda la acción manifiesta en una acción motriz determinada, mientras en realidad lo que generalmente ocurre es que se evalúa la eficacia del acto, dejándose de contemplar los demás elementos que integran el carácter holístico de aquella.

6.3.4 Los instrumentos de evaluación en Educación Física.

Al ingresar en el campo de la EF y analizar los distintos instrumentos utilizados, Díaz Lucea (2005,) aclara que:

(...) por sí solos, los instrumentos que se utilizan para evaluar la Educación Física no definen un modelo concreto de evaluación ni una postura pedagógica del profesor ni una concepción educativa. La forma de utilizarlos y las finalidades que se persigan, así como el uso que de los resultados se haga es lo que verdaderamente define la postura docente o pedagógica. (p.141)

La intervención que hace el autor Díaz Lucea (2005) sobre este tema es decisiva ya que los aborda desde el campo propio y excluye los instrumentos que para él son incompatibles con la práctica. Atribuyéndoles carácter de utópicos a algunos de ellos, por ejemplo, la filmación.

Como se mencionó anteriormente, el autor, también recalca que entre los instrumentos de evaluación de la EF se destacan los que sirven para medir, ya sea el cuerpo o capacidades: “Los test de valoración de la condición física se han destacado notoriamente por encima de los que valoran otras capacidades y comportamientos hasta el punto de que se han convertido, prácticamente, en los únicos utilizados para evaluar en Educación Física” (Díaz Lucea 2005, p. 141).

También cabe destacar que estos “test de evaluación física” han sido criticados por diferentes autores, como es el caso de López (2000) donde afirma que:

- Se produce un grave reduccionismo en cuanto a las finalidades de la Educación Física. Cuasi reducción de la Educación Física al entrenamiento de la Condición Física y la ejecución de determinadas Habilidades Motrices.
- Se superficializa el aprendizaje. Sólo se evalúan algunos contenidos y objetivos.
- Su utilización es meramente calificadora. Evaluación-calificación.
- Sobre la acientificidad y su imposibilidad de aplicación sobre objetivos complejos. Dificultad de "objetivizar" la evaluación de la mayoría de las habilidades motrices y deportivas. Incumplimiento de los criterios de verdad por los que se rigen (validez interna y externa. fiabilidad y objetividad).
- La evaluación y la búsqueda de estatus en Educación Física. Implantación de exámenes teóricos. Utilización de números para asemejarse a otras materias de “mayor” estatus, olvidando el carácter formativo.
- La adecuación entre la finalidad de la Educación Física y los instrumentos de evaluación utilizados. Se evalúa lo que se es y no lo que se aprende.

(Valero García, 2013, p. 12)

Díaz Lucea (2005, p. 142,144) plantea dos perspectivas sobre los instrumentos de evaluación por escalas. Considerando que muchas y más instaladas son las escalas de medición y cuantificación, llamadas “escalas de medida física” y luego a través de la búsqueda de mayor racionalidad práctica fueron apareciendo las “escalas de medida mental”. El autor, explica dichas escalas desde los argumentos de Blázquez (1990), el cual detalla cada una de ellas:

Escala de medida física.

- Se piden resultados máximos.
- Existe un control del tiempo y el lugar.
- Las situaciones son idénticas para todos los alumnos.
- Los alumnos son conscientes de ser evaluados.
- El alumno entiende la evaluación como examen y sanción.

Escalas de medida mental.

- Se fundamentan en los comportamientos de los sujetos.
- No existe control de tiempo.
- Las situaciones son diferentes para cada persona.
- El alumno entiende la evaluación como una ayuda.

Refiriéndose propiamente a los instrumentos y medios para evaluar la EF, Díaz Lucea (2005) hace la salvedad de que “será necesario encontrar o diseñar, en cada momento y situación, aquellos instrumentos que mejor se correspondan con el objetivo y la intencionalidad de la evaluación”. (p. 144).

Por citar un ejemplo de este punto Casanova (1998 & 2007); García & Nicolás (2013) expresan:

Para efectuar la evaluación formativa, se recomienda obtener toda la información necesaria para regular el proceso educativo en el aula, por lo que se sugiere seleccionar entre las diversas técnicas disponibles para recabar la información necesaria acerca del progreso y dificultades que los alumnos enfrentan en el proceso

de aprendizaje, así como desarrollar los instrumentos que resulten más apropiados para registrar y analizar dicha información (citado por Martínez et. al, 2016, p. 8).

6.3.5 Clasificación de instrumentos de evaluación en Educación Física.

Los instrumentos estarán descriptos según Díaz Lucea (2005) y a su vez se agregarán aportes de otros autores que harán referencia a la categoría de análisis en cuestión.

Los instrumentos pueden clasificarse en tres grupos: instrumentos de “Experimentación”; “Observación del Comportamiento Motor” (apreciación y verificación); y “Evocación y Síntesis”:

1) Los instrumentos de experimentación.

“Conjunto de instrumentos que trata de realizar una evaluación lo más objetiva posible y utiliza para ello una serie de pruebas en las cuales el sujeto es sometido a una proceso experimental” (Díaz Lucea, 2005, p. 145).

En este caso al alumno se lo compara con una marca estándar a través de un sistema estadístico. Con respecto a este tipo de formatos Moreno Olivos (2016) observa que:

En el ambiente actual de rendición de cuentas, la evaluación no es considerada como una fuente de información que puede usarse durante la enseñanza. En realidad, ésta ha llegado a ser concebida sólo como una herramienta para resumir lo que los alumnos han aprendido y para clasificarlos a ellos y a las escuelas. (p.164)

Algunas características que deben tener presente este tipo de instrumentos pensado en la objetividad y eficacia de sus resultados según Díaz Lucea (2005, p. 146) son:

- Validez.
- Fiabilidad.

- Objetividad.
- Normalización.
- Estandarización.

2) Los instrumentos de observación del comportamiento motor.

(...) estos se diseñan y desarrollan a partir de situaciones reales con los alumnos o, si se prefiere, son los más ecológicos puesto que están totalmente inmersos en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. [Este tipo de instrumento] (...) tiene una incidencia especial por parte de la subjetividad del autor, aun así tratan de acercarse a la objetividad de la observación de los comportamientos. [Para ello] (...) el observador debe conocer la acción, el gesto, las respuestas motrices que ha de observar, etc.

(Díaz Lucea, 2005, p. 146)

Algunos aportes con respecto a este tipo de instrumento se pueden observar en el siguiente cuadro 5, elaborado por Díaz Lucea (2005):

<p>Decisiones previas a la construcción</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitar el motivo de la observación. - Seleccionar y definir los rasgos más representativos de lo que queremos evaluar. - Que estos rasgos sean susceptibles de ser observados. - Que sean comunes a un grupo de sujetos. - Que se puedan captar fácilmente por los sentidos
<p>Decisiones en su construcción</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Redactar los comportamientos en relación con los rasgos descritos. - Los comportamientos han de estar redactados con claridad y precisión sin admitir ambigüedades. - Los comportamientos han de ser susceptibles de variación entre sujetos. - Los comportamientos han de ser promotores de reacciones similares entre diferentes observadores. - Definir la línea de corte, es decir, los referentes para la evaluación o interpretación de los resultados que se obtengan.
<p>Decisiones para su aplicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Anotar la información de máxima fiabilidad. - No hacer anotaciones por aproximación. - Tener seguridad al hacer la anotación.

Decisiones para su interpretación	- Aplicación de los criterios establecidos en la línea de corte
--------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------

Cuadro 5 (Transcripción). Consideraciones sobre la evaluación con instrumentos de observación. (Díaz Lucea, 2005)

Asimismo, dicho autor, se refiere a que:

El diseño y construcción de los instrumentos de observación es de suma importancia puesto que de ellos depende que la información recogida sea aquella que queríamos, que sea confiable y que tenga validez (p. 148).

Siguiendo con este apartado y dándole un énfasis particular ya que es uno de los instrumentos más utilizados, principalmente en el ámbito de la EF, Díaz Lucea (2005, p. 150,151) propone subdividir este instrumento en “apreciación y verificación”.

a) En el primer grupo (apreciación) incluye:

- Registro anecdótico.
- Listas de control.
- Escalas de clasificación.
- Escalas de clasificaciones ordinales o cualitativas.
- Escalas de clasificación numérica.
- Escalas de clasificación gráfica.
- Escalas de clasificación descriptiva.

b) En el segundo grupo (verificación) podemos encontrar:

- Registros de acontecimientos.
- Cronometraje.
- Muestreo de tiempo.
- Registro de intervalos.
- Pruebas de ejecución.

3) *Los instrumentos de evocación y de síntesis.*

Según Díaz Lucea (2005):

Se trata de pruebas donde se pide al alumno que exprese sus conocimientos sobre determinado contenido o bien su opinión sobre cómo cree que sabe realizar determinados procedimientos. [Asimismo nos aporta que] (...) los instrumentos de síntesis constituyen una reflexión final de un proceso de aprendizaje donde se pretende que los alumnos sinteticen y expresen aquello que han aprendido. (p.151)

Algunos instrumentos que se pueden agrupar en este concepto son:

- KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory)
- Mapas conceptuales.
- Cuaderno de campo.
- Entrevistas.
- Lluvia de ideas.
- Actividades con imágenes.
- Contrato didáctico.
- Instrumentos de interrogación.

(Díaz Lucea 2005, p.153,154)

En cuanto a instrumentos otros autores nombran al portafolio y la rúbrica como importantes para la opción de la evaluación formativa. Barberá (2005) apunta que:

Una de las herramientas que en el contexto educativo está experimentando un notable aumento en su utilización es la práctica del portafolios de evaluación, que representa un indicador de la búsqueda de mejoras educativas y responde a la necesidad de subsanar algunas de las deficiencias cruciales derivadas de un modelo de enseñanza más estático y enciclopédico, que un conocimiento flexible de tipo condicional. (Citado por Martínez et. al, 2016, p. 8)

Otros aportes son los de “Santos et al. (2012) en coincidencia con López et al. (2006) cuando habla del portafolio como un instrumento de evaluación y una herramienta metodológica eficaz.” (Citado por Valero García, 2013, p.11)

Para continuar con el tema del portafolio como estrategia de evaluación Martínez et. al. (2016) dicen:

La estrategia de portafolio puede servir principalmente para involucrar a los alumnos con el contenido del aprendizaje, promover las habilidades de la reflexión y la autoevaluación, documentar su aprendizaje en áreas que no se prestan a la evaluación tradicional y facilitar la comunicación de los logros de los alumnos ante diferentes audiencias. (p. 8)

Se ha mencionado anteriormente a la Rúbrica desde dos autores, por un lado desde la SEP (2013) quien la nombra dentro de las técnicas de “análisis del desempeño”, y por el otro desde el MINEDUC y USAID/Reforma Educativa en el Aula (2011) los cuales la ubican como “técnicas de observación”. Para poder definirla es pertinente citar a García y Nicolás (2013); MINEDUC y USAID/Reforma Educativa en el Aula (2011); Yela Bocaletti (2011), quienes afirman que:

La rúbrica es un instrumento de evaluación en el cual se establecen los criterios y niveles de logro mediante la disposición de escalas para determinar la calidad de ejecución de los estudiantes en tareas específicas o productos que ellos realicen. La misma permite a los maestros obtener una medida aproximada tanto del producto como del proceso de la ejecución de los estudiantes en estas tareas. Hay dos tipos de rúbrica: global u holística y analítica. (Citado por Martínez et. al., 2016, p. 10)

En continuación con la Rúbrica, Stevens & Levi (2005) dan cuenta de porque este tipo de instrumento también es importante para el docente:

Las rúbricas se realizan una vez que se ha determinado la actividad o tarea a realizar para poner de manifiesto el

desempeño del estudiante, lo que a su vez constituye una forma de garantizar que los profesores han logrado comunicar eficaz y oportunamente a los alumnos lo que se espera de ellos para cada actividad o tarea programada (Citado por Martínez et. al., 2016, p. 9)

Además hay autores que relacionan la importancia de las técnicas de evaluación, como puede ser la autoevaluación, la coevaluación o heteroevaluación, con la motivación extrínseca del alumnado. Moreno et al. (2006, p. 735) afirma que: “Facilitar una estructura de aprendizaje que involucre a los alumnos en la toma de decisiones de la evaluación y promueva el trabajo de la habilidad crea un clima motivador adecuado” (citado por Valero García, 2013, p. 8).

El Gobierno de la ciudad de Buenos Aires [GCBA] y el Ministerio de Educación [MINEDUC] (2011) realiza un análisis de la importancia de la coevaluación y la autoevaluación en su documento *“Educación Física - La evaluación: de rituales, búsquedas y propuestas”*, diciendo que:

La utilización de la coevaluación entre los alumnos para el análisis de situaciones de juego les permitía aprender a observar, detectar los aspectos claves de las tácticas del juego, enriquecer su conceptualización sobre su desempeño en el juego como también anticipar jugadas posibles en otras situaciones de juego. Estas intervenciones posibilitaron que los alumnos mejoraran en el mini-deporte, pudiendo resolver problemas tácticos que obstaculizaban en un inicio su desempeño. (p.12)

Implementar la autoevaluación y la coevaluación ayuda a los alumnos a conquistar su autonomía, es decir, a poder reconocer lo que son capaces de aprender, los propios progresos, los del compañero, cualesquiera sean sus talentos naturales o sus aprendizajes previos, saber que “es capaz de” ciertos logros, poder ayudar y pedir ayuda. (p.23)

En este sentido, Pérez López (1996) afirma que:

La participación activa del alumno en la evaluación exige, además, el aprendizaje de hechos y conceptos estrechamente vinculados con la práctica, que eleven la significación del aprendizaje y sus conocimientos sobre las actividades físicas y deportivas, a fin de ejercer una autoevaluación y coevaluación efectiva. (Citado por GCBA y MINEDUC 2011, p.26)

6.4 Prácticas de evaluación en Educación Física

Dentro de este aspecto comenzaré aludiendo, al igual que varios autores, la diferencia entre el hecho institucional de calificar a los estudiantes y el proceso evaluativo. Aun cuando se comprenda que ambas acciones que persiguen objetivos distintos, están dentro del quehacer docente y son cuestiones a abordar y resolver por el docente.

Álvarez (2005) y López (2004) dicen que “no es lo mismo ‘evaluación’ que ‘calificación’, a pesar de que constantemente se confunden y se utilizan como sinónimos por gran parte tanto del profesorado como del alumnado”. (Citados por Hamodi et al. 2015, p.149)

Para entender la práctica evaluativa que los docentes o profesores de EF que realizan en sus clases me remitiré a Díaz Lucea (2005) donde afirma que:

(...) el problema de fondo de la evaluación en Educación Física no radica en el hecho de la tradicional dicotomía entre evaluación objetiva y evaluación subjetiva o entre cuantitativa o cualitativa, ni en la utilización de tests u otros instrumentos, sino en el posicionamiento que el docente adopte ante la finalidad que se persiga de la utilización que de ella se haga. (p.56)

En este sentido se observa cómo el docente adopta un determinado posicionamiento ante la enseñanza y evaluación educativa. López Pastor (2000) se refiere a las racionalidades como “explicación de los modelos de

pensamiento que condicionan las formas de entender la Educación y la Evaluación Educativa.” (Citado por Díaz Lucea, 2005, p. 56)

Según Díaz Lucea (2005) “las racionalidades las podemos entender como un planteamiento que agrupa diferentes perspectivas, concepciones, paradigmas, etc., y que con vínculos comunes y planteamientos similares configuran una concepción de la enseñanza y una determinada manera de actuar de los docentes” (p. 57). A partir de esta explicación el autor nos dice que existen dos grandes posicionamientos que tienen correspondencia con dos tipologías de racionalidad, las cuales son: por un lado la “Técnica” que hace referencia a la evaluación orientada al producto; y por otro lado la “Práctica” que se relaciona con la evaluación orientada al proceso.

A continuación, a partir de lo explicado por el autor, se describe brevemente cada una:

1. Racionalidad Técnica:

(...) Los profesores aplican las técnicas y los procedimientos de evaluación sin tener claro el para qué, sin atender a la individualidad y sin tener en cuenta el contexto donde se produce la enseñanza y la evaluación. (...) la orientación y la utilidad que se hace de la evaluación es la utilización de las técnicas más adecuadas para el logro de los objetivos para posteriormente calificar, seleccionar, clasificar al alumnado. Son los objetivos en primer lugar y los contenidos en segundo lugar el eje que vertebra todas las acciones que se desarrollan; la evaluación se convierte en un instrumento de reproducción y control social, cultural y educativo. (p. 58)

2. Racionalidad Práctica:

(...) El profesor pasa de ser un técnico a ser una persona que puede tomar decisiones en el proceso educativo y evaluativo (...). Así mismo, los objetivos pierden protagonismo en favor del alumno, que se convierte en el centro de atención de todo el proceso educativo. (...) pretende, además de saber la situación

concreta y específica de cada contexto, analizarla e interpretarla para poder ofrecer alternativas de cambio, mejora o progreso. La interpretación de los fenómenos ocurridos es la principal acción que da sentido a este planteamiento.”(p. 58, 59)

6.4.1 Orientaciones para Evaluar según el Diseño Curricular de Secundaria.

El aprendizaje, y consecuentemente y simultáneamente, la evaluación, deben estar orientados y dirigidos por el currículum, -como idea global de principios y marco conceptual de referencia que concreta en prácticas específicas de educación como proyecto social y político- y por la enseñanza que debe inspirarse en él. (Álvarez Méndez, 2001, p. 34)

A continuación, desde el Diseño Curricular para la Educación Secundaria formulado por La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011), describiré conceptos y puntos claves que comparten los 6 años de secundaria en su apartado de “Orientaciones para la Evaluación”:

- La evaluación debe relevar información acerca de los diferentes aspectos puestos en juego en una situación motriz.
- La evaluación de los aprendizajes motores no finaliza en la búsqueda de información, sino que se trata de un proceso complejo, continuo y sistemático, integrado al proceso de enseñanza, que permite obtener información válida y confiable acerca del desempeño motor de los alumnos/ as, a partir de la cual emitir juicios de valor y tomar decisiones pedagógicas adecuadas. Se requiere evitar, por lo tanto, traducir la evaluación a la calificación que se efectúa al concluir el trimestre.
- Una enseñanza de la Educación Física que busque propiciar la autonomía, el pensamiento creativo, crítico y reflexivo en los alumnos/as, debe incluir prácticas que, en conjunto con otras formas de evaluación, den lugar a la participación activa de los alumnos/as en acciones de autoevaluación y coevaluación.

- La evaluación adquiere diferentes funciones según el momento del proceso de enseñanza en que se realice:
 1. Al inicio del año o de una secuencia didáctica determinada, su función será diagnosticar los aprendizajes anteriores como punto de partida para el diseño de la secuencia motriz a desarrollar.
 2. Durante el proceso de aprendizaje se realiza una evaluación que recopila datos acerca del desempeño referido a las prácticas corporales y motrices de los alumnos/as, analiza el proceso en forma conjunta con ellos, verifica resultados, los socializa y obtiene información que le permite:
 - (a) Compartir con sus alumnos/as apreciaciones acerca de sus avances, procesos y resultados obtenidos, con intención de involucrarlos con mayor compromiso en el aprendizaje;
 - (b) Ajustar las estrategias de enseñanza o proponer otras, en relación con los avances y/o dificultades en el aprendizaje de sus alumnos/as, para mejorar su propuesta didáctica.
 3. Por último, debe realizarse la evaluación final que surge de contrastar los aprendizajes motores alcanzados al término de una etapa con las intenciones educativas formuladas en las expectativas de logro, teniendo en cuenta las diversas condiciones motrices que los alumnos/as disponían al inicio. Las conclusiones de la evaluación final sirven como aporte para la toma de decisiones de acreditación y promoción.
- Se hace necesario superar el reduccionismo frecuente según el cual la evaluación en la materia Educación Física se limita a la medición del rendimiento motor, en particular utilizando una batería de test estandarizados que miden capacidades condicionales y ejecuciones de modelos técnicos-deportivos.

- Las evaluaciones sobre el desarrollo de las capacidades condicionales (resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad) de tipo cuantitativo, no deben ser utilizadas como información determinante para la acreditación, calificación y promoción de los alumnos/as, sino que serán empleadas como datos que les permitan reconocer y mejorar su propia constitución y condición corporal. La evaluación de dichas capacidades se orientará a relevar los saberes sobre los procedimientos y técnicas necesarias para ejecutar y/o mejorar esas capacidades.
- Las técnicas de evaluación para utilizar en Educación Física son la observación y la interrogación. La observación puede ser espontánea o sistemática. Para que la observación sea sistemática, debe ser intencionada, planificada y acompañada por un instrumento de registro confeccionado por el docente de acuerdo con la situación de evaluación seleccionada. La observación debe complementarse con la técnica de interrogación que puede llevarse a cabo por medio de pruebas de ejecución, cuestionarios u otros instrumentos.
- En la construcción del instrumento se deberán contemplar los aspectos y los indicadores que le permitirán al docente recolectar y registrar las acciones de los alumnos/as, comparándolas con los indicadores y asignándoles un valor. Esta comprobación le permitirá inferir el grado de apropiación de los contenidos por parte de cada alumno/a.
- El docente tendrá en cuenta, en el momento de observar y evaluar sistemáticamente, los criterios acordados, los indicadores y registros previamente diseñados y comunicados.

7. Metodología

Para realizar el estudio se encuestó a profesores de EF a través de la técnica: cuestionario, de carácter cerrado y abierto. Por lo tanto, según los objetivos propuestos, la investigación es de tipo exploratorio - descriptiva con un enfoque metodológico cualitativo-cuantitativo.

7.1 Técnica de Obtención de Datos e Instrumento

Como he mencionado, para la obtención de datos se utilizó la siguiente técnica: cuestionario. El mismo está formado por preguntas cerradas (como base para la recopilación de datos cuantitativos); y a su vez por preguntas abiertas tipo encuesta para la profundización sobre los aspectos cualitativos que se consideran importantes para los resultados de la investigación.

Valero García (2013), nos explica brevemente que es el cuestionario a través de varios autores:

El cuestionario: esta técnica “consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito” (Latorre, 2005, pp. 66). Por su parte Blández (2000) distingue entre dos tipos de cuestionarios: cerrados (el investigador ofrece varias opciones a elegir) o abiertos (la respuesta se elabora libremente). Walker (1989) compara esta técnica con una entrevista, con la diferencia de que la entrevista se realiza en persona, teniendo las dos técnicas la finalidad de realizar unas preguntas donde las personas respondan sobre sus pensamientos, prácticas, acciones, etc. Coincidiendo con este autor, González y Lleixà (2010) expresan en su libro que existe contacto directo entre el entrevistador y el entrevistado, mientras que en los cuestionarios no tiene por qué. (p.21)

Según el objeto de estudio planteado al inicio de la tesina, el cuestionario “Evaluación en Educación Física” que se utilizó para ésta investigación en la ciudad de Bahía Blanca (Bs. As. – Argentina), se concreta su versión definitiva luego del proceso de adaptación del cuestionario original de “Evaluación Formativa en el municipio de Gandia” realizada por Valero García (2013). El cuestionario original consta de 9 preguntas abiertas, de las cuales se seleccionaron 4, ya que se relacionan con los objetivos de esta investigación. Y por otro lado 30 preguntas cerradas o ítems de los cuales se seleccionaron 18. El cuestionario original que contiene los 30 ítems se respondieron a partir de una escala de Likert de 5 opciones, las cuales fueron:

1 es “Nunca, completamente en desacuerdo”; 2 “Pocas veces, algo en desacuerdo”; 3 “Algo de acuerdo”; 4 “Muchas veces, bastante de acuerdo” y 5 “Siempre, completamente de acuerdo”. Estas 5 opciones, fueron modificadas y sintetizadas para ésta investigación, quedando: 1 es “Nunca”, 2 “Pocas veces”, 3 “Normalmente”, 4 “Muchas veces”, y 5 “Siempre”.

El cuestionario de carácter cerrado y abierto pretende conocer las concepciones y modelos de evaluación que poseen los profesores de EF, como así también los instrumentos de evaluación que conocen, utilizan y su finalidad; y las prácticas evaluativas que llevan a cabo a través de su discurso. (Ver Anexo 1)

Modificaciones de los ítems:

En el cuestionario adaptado, se realizaron diferentes modificaciones con el fin de buscar especificidad y acercamiento al objeto de estudio.

El orden de las preguntas fue alterado para tener mayor coherencia con los objetivos planteados, como así también el reemplazo de preguntas del cuestionario original por preguntas concretas sobre el tema investigado.

Por ende, para conformar el cuestionario para ésta investigación, fueron utilizadas y modificadas la pregunta n° 1, 2 y 7 del cuestionario original; y descartadas las preguntas 3, 5, 6, 8 y 9 del mismo. La pregunta 4 también se utilizó y mantuvo igual al texto original. Además de modificar la redacción de las preguntas anteriormente nombradas (1, 2 y 7), se agregaron 7 preguntas buscando datos más concretos según los objetivos específicos. Estas 7 preguntas que se agregaron (siguiendo la numeración del cuestionario adaptado para ésta investigación) son, por un lado: 8 y 9, ya que fueron preguntas para aquellos profesores de EF que no aplicasen evaluación en sus clases. Y por otro lado las preguntas restantes que se agregaron fueron: 11.2, 13.4, 14.5, 16.7, y 17.8. Por lo tanto de las 17 preguntas totales del cuestionario, 6 refieren a datos personales (estadísticos) de los encuestados y 11 preguntas refieren al objeto de estudio “La Evaluación en EF”, de las cuales: 9 son preguntas tipo encuesta que se orientan a recolectar datos cualitativos, y 2 preguntas son cerradas para recolectar datos cuantitativos.

Por otro lado, se prescindió de la palabra *formativa* en las preguntas abiertas: “7” y “10.1” como así también en los ítems originales del cuestionario realizado por Valero García (2013); estos ítems (originales) son: “19”, “20” y “29”. A su vez los ítems originales: “17”, “21”, “23” y “28” sufrieron otras modificaciones que se darán a conocer a continuación:

N° Ítem	Ítems Originales (Valero García, 2013)	N° Ítem	Ítems Modificados (cuestionario adaptado)
17	Evalúo a los alumnos según condición física, habilidades motrices y su actitud en clase	8	Evalúo a los alumnos según condición física, habilidades motrices
21	Tengo pocos conocimientos acerca de la evaluación formativa y por eso no la aplico en el aula	7	Tengo pocos conocimientos acerca de la evaluación
23	Doy enorme importancia a la calificación a la hora de evaluar a los alumnos	9	Doy importancia a la calificación a la hora de evaluar a los alumnos
28	La evaluación formativa no es objetiva	5	La evaluación es objetiva

Cuadro 6. Modificación de Ítems.

Estas modificaciones se realizaron con distintos propósitos, el primero fue no sobrevalorar ningún concepto como por ejemplo en el caso del ítem n° “23”, y en segundo lugar, de hacer más extensivo el análisis, ya que la naturaleza de esta investigación es descriptiva y la intención es no tomar partido o posición por un modelo de evaluación.

Para realizar el estudio se procedió a llevar a cabo el cuestionario a través de la técnica *encuesta* ya que García Ferrando (1993, p. 141-70) la define como “una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (citado por Casas; Repullo y Donado 2003, p.527).

Sierra Bravo (1994) y Cea D'Ancona MA. (1998) explican que al aplicar o utilizar la técnica *encuesta*, la información se obtiene mediante una observación indirecta de los hechos, a través de las manifestaciones realizadas por los encuestados, por lo que cabe la posibilidad de que la información obtenida no siempre refleje la realidad; el interés del investigador no es el sujeto concreto que contesta el cuestionario, sino la población a la que pertenece; de ahí, como se ha mencionado, la necesidad de utilizar técnicas de muestreo apropiadas y por último, la información se recoge de modo estandarizado mediante un cuestionario (instrucciones iguales para todos los sujetos, idéntica formulación de las preguntas, etc.), lo que faculta hacer comparaciones intragrupalas (citado por Casas et. al. 2003).

El cuestionario, fue entregado a cada directivo de la institución correspondiente junto con una notificación proveniente de la “Jefatura Distrital de EF de Bahía Blanca”, donde se detalla la autorización para poder llevar a cabo dicha encuesta dentro de los establecimientos escolares. Cada directivo asumió el compromiso y la responsabilidad de entregarle la encuesta a cada profesor, la cual se retiró luego de unas semanas para el análisis de datos.

7.1.1 Población

La encuesta se llevó a cabo en la ciudad de Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires (Argentina), y estuvo dirigida a los Profesores de EF que dictan clases en el nivel Secundario, pertenecientes a escuelas públicas o privadas.

7.1.2 Muestra

La muestra es de tipo no probabilística (no aleatoria), en la cual, se seleccionaron intencionalmente por razones de tiempo y accesibilidad, cuatro escuelas del nivel secundario, dos públicas y dos privadas ubicadas en el macrocentro de la ciudad, pudiendo encuestar a 28 profesores de EF, de los cuales 11 pertenecen a las escuelas privadas y 17 a escuelas públicas. Por ende, del 100% de los encuestados el 39,3% pertenecen a escuelas privadas y el 60,7% a escuelas públicas. A su vez, la muestra seleccionada tiene un promedio de edad de 42 años, donde el más joven tiene 24 años y el mayor 57 años. (Ver Tabla 1)

Tipo de Escuela	Participantes	Porcentaje	Promedio de Edad
Privada	11	39,3%	42 años
Pública	17	60,7%	
Total	28	100%	

Tabla 1. Distribución de la muestra en función del tipo de escuela.

De los 28 profesores de EF por un lado 17 son hombres de los cuales 9 pertenecen a escuelas privadas y 8 a escuelas públicas; y por otro lado 11 son mujeres de las cuales 2 pertenecen a escuelas privadas y 9 a escuelas públicas. Por ende, del 100% de los encuestados los hombres representan un 60,7% de la muestra y las mujeres un 39,3%. (Ver Tabla 2)

Tipo de Escuela	Hombre	Mujer
Privada	9	2
Publica	8	9
Total	17	11
Porcentaje	60,7%	39,3%

Tabla 2. Distribución de la muestra en función del sexo y el tipo de escuela donde trabaja.

7.2 Análisis de Datos

En este segmento, se explica cómo se ha procedido a analizar los resultados obtenidos en las técnicas utilizadas.

El análisis de los datos cuantitativos como cualitativos se tabularon en el programa “Microsoft Excel 2010” a través del sistema operativo “Windows 10”, para luego analizar y agrupar cada respuesta según criterios de marco teórico, con el fin de realizar un análisis descriptivo de cada pregunta abierta y cerrada, como así también de los ítems del cuestionario.

Según los objetivos de la investigación se realizó un proceso de categorización y subcategorización para poder clasificar los datos obtenidos. Por este motivo Rodríguez, Gil y García (1999) nos dicen que al realizar un análisis de datos no existe una única forma de hacerlo, aunque podemos encontrar elementos comunes en gran parte de los estudios (citado por Valero García, 2013 p.25)

Rodríguez (et al. 1999), describen los siguientes aspectos comunes:

- a) Reducción de los datos obtenidos. Separación y clasificación de los datos en unidades a través de su agrupamiento en categorías y subcategorías.
- b) Disposición y transformación de los datos. Presentación de manera ordenada la información obtenida. Los gráficos y las tablas son algunas herramientas para mostrar esta información. Cuando utilizamos el lenguaje para expresar la disposición de los datos, hablamos de transformación de datos.
- c) Obtención y verificación de conclusiones. Elaboración de resultados teniendo en cuenta el objeto de estudio. Comparación de estos resultados con otros estudios similares. Comprobar la validez de las conclusiones, es decir, que dichas conclusiones tengan relación con los datos ofrecidos por las personas implicadas en el proceso. (citado por Valero García, 2013 p. 25)

A continuación, en el cuadro 3, se muestra el sistema de categorías y subcategorías donde se clasifican y relacionan con cada pregunta e ítems del cuestionario.

Categoría de Análisis	Subcategorías	N° ítems del cuestionario	N° pregunta del cuestionario
Concepciones	-Conceptualización sobre evaluación -Identificación con un tipo de concepciones sobre evaluación -Valoración de la evaluación	1, 2, 3, 5, 9, 16	10.1, 16.7
Modelos	-Aplicación	4, 12, 13, 14, 15,	14.5, 15.6

	<p>evaluativa</p> <p>-Participación del alumnado</p>	17, 18	
Instrumentos	<p>-Tipos de instrumentos</p> <p>-Utilización de instrumentos</p> <p>-Finalidad de la evaluación</p>	6, 8, 10	9, 11.2, 12.3
Finalidad	-Funciones y finalidades de la evaluación	-	13.4
Prácticas Evaluativas	<p>-Racionalidades Evaluativas</p> <p>-Formas e intenciones de evaluación</p>	7, 11	7, 8, 17.8

Cuadro 3. Categorías de análisis sobre La Evaluación en EF.

7.3 Resultados

En este apartado se encuentran los resultados de las categorías de análisis ordenadas de la siguiente manera: concepciones, modelos, instrumentos y prácticas evaluativas. Por ende, en cada categoría, se describen en primer lugar los datos cuantitativos: *la media* de cada ítem perteneciente al cuestionario, obtenidos a través de la escala de Likert (explicada en el apartado de “Metodología”); y en segundo lugar se describen y analizan los resultados cualitativos obtenidos en las preguntas de carácter abierto (tipo encuesta), que serán agrupados y cuantificados en una tabla (según corresponda) para facilitar su lectura y análisis, con el fin de establecer las relaciones pertinentes. A su vez, se ejemplificará la tabla de estos resultados cuali-cuantitativos, con las algunas respuestas de los encuestados (E) representativas a cada categoría de análisis. En el apartado de

“Conclusiones” a partir de este análisis de datos, se intentará dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación.

De esta manera, en la tabla 3, se presentan 6 Ítems que hacen referencia a la categoría de análisis sobre las “Concepciones de Evaluación” que tienen los profesores de EF encuestados:

Ítem	Media
1. La evaluación ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4,50
2. Considero la evaluación un aspecto importante de la educación.	4,50
3. Pienso que la evaluación está relacionada con la formación integral del alumnado.	4,21
5. La evaluación es objetiva.	3,18
9. Doy importancia a la calificación a la hora de evaluar a los alumnos.	2,86
16. Considero importante la opinión de los alumnos para evaluar cómo imparto la clase.	3,71

Tabla 3. Concepciones, consideraciones, pensamientos y creencias de los profesores de EF sobre evaluación.

Por ende, en la tabla 3, la media de los dos primeros ítems señala que los encuestados “muchas veces” y “siempre” consideran que la evaluación ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 1), y que la evaluación es un aspecto importante de la educación (ítem 2). La media del ítem 3, indica que “muchas veces” los profesores piensan que la evaluación está relacionada con la formación integral del alumnado (ítem 3). La media de los ítems 5 y 9, se acercan al valor central, por lo tanto, los profesores de EF encuestados “normalmente” consideran que la evaluación es objetiva (ítem 5); y a su vez, “normalmente” le dan importancia a la calificación a la hora de evaluar a los alumnos (ítem 9). Y la media del último ítem de esta tabla indica que los profesores “muchas veces” consideran importante la opinión de los alumnos para evaluar cómo imparte la clase (ítem 16).

En relación a la categoría de análisis anterior, la tabla 4 detalla los valores cuantitativos de la pregunta “16.7”: “¿Con cuál de estas concepciones

de evaluación en el campo de la educación física, te sentís identificado?”, las opciones/concepciones fueron basadas en el autor Díaz Lucea (2005):

- La evaluación se basa en poder formular un enjuiciamiento, un juicio de valor, entre aquello que se pretendía que los alumnos llegaran a alcanzar y lo que verdaderamente habían logrado. (referente a la concepción “Juicio de Valor”)
- Nos permite captar objetivamente los niveles logrados por los alumnos. (referente a la concepción “Medida de los Aprendizajes”)
- Es un instrumento de regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje y, consecuentemente, un instrumento de investigación del profesorado; se orienta a la mejora de la enseñanza teniendo en cuenta todos los elementos que en ella intervienen. (referente a la concepción “Toma de decisiones”)

Por lo tanto, luego de mencionar las 3 frases (referentes a cada concepción) de las cuales el profesor debía identificarse y elegir una, se obtuvieron los siguientes resultados:

Identificación de los Profesores de EF con las concepciones de evaluación en EF		
Concepciones	Encuestados	Porcentaje
Nos permite captar objetivamente los niveles logrados por los alumnos.	3	10,7
La evaluación se basa en poder formular un enjuiciamiento, un juicio de valor, entre aquello que se pretendía que los alumnos llegaran a alcanzar y lo que verdaderamente habían logrado	4	14,3
Es un instrumento de regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje y, consecuentemente, un instrumento de investigación del profesorado; se orienta a la mejora de la enseñanza teniendo en cuenta todos los elementos que en ella intervienen	21	75,0
Total	28	100,0

Tabla 4. Identificación de los Profesores de EF con las concepciones de Evaluación en EF.

Los resultados de la tabla 4 nos indican que de los 28 profesores de EF encuestados, 3 se sienten identificados con la “Medida de los aprendizajes” representando un 10,7% del total de la muestra. Luego 4 profesores equivalentes a un 14,3% que se sienten identificados con una concepción de “Juicio de Valor”. Y por último, 21 profesores iguales a un 75,0%, se sienten identificados con la “Toma de decisiones”.

En este sentido, la tabla 5 expresa los valores cuali-cuantitativos obtenidos en la pregunta n° “10.1”: “¿Qué entiende por evaluación?”:

Concepciones de evaluación en EF				
	Medida de los aprendizajes	Juicio de valor	Toma de decisiones	Total
Encuestados	3	8	17	28
Porcentaje	10,7	28,6	60,7	100,0

Tabla 5. Concepciones de los Profesores de EF sobre Evaluación.

Por ende, en la tabla 5, observamos en primer lugar que de los 28 encuestados, 3 profesores (10,7% del total) tienen una concepción de evaluación basada en la “Medida de los aprendizajes”; esto se puede interpretar en las siguientes respuestas: “Es la forma de cuantificar si se alcanzaron o no los objetivos y expectativas propuestas a comienzo del ciclo lectivo” (E14); “Instrumento para medir si se cumplieron los objetivos” (E17); etc. Seguidamente, 8 profesores (28,6% del total) tienen una concepción de evaluación basada en un “Juicio de Valor”, algunas respuestas que se obtuvieron: “Valorar, la actitud y rendimiento” (E15); “Atribuir o determinar el valor de algo o de alguien, teniendo en cuenta diversos elementos o juicios” (E18); etc. Y por último, según la tabla, 17 profesores (60,7% del total) tienen una concepción de evaluación basada en la “Toma de decisiones”, con lo cual se pueden citar las siguientes respuestas: “Es un proceso continuo, sistemático y flexible, mediante el cual a través de una serie de instrumentos, nos permite obtener información en función de los criterios establecidos y de esta manera realizar o redireccionar nuestra tarea pedagógica en función de la mejora del aprendizaje de los estudiantes” (E8); “Proceso continuo y sistemático por el cual recabados información sobre los aprendizajes de nuestros alumnos, y

también sobre nuestra enseñanza, para ajustar el proceso en función de los errores y avances de los alumnos” (E26); etc.

La tabla 6 está formada por 7 ítems y el valor de la media de cada uno. Estos ítems hacen referencia a la categoría de análisis sobre “Modelos de Evaluación” que poseen los profesores de EF:

Ítems	Media
4. La evaluación fomenta valores como la solidaridad, compañerismo, autonomía, diálogo, igualdad.	3,68
12. Doy a conocer a los alumnos los objetivos que pretendo conseguir antes de un contenido nuevo.	4,29
13. Enuncio en cada unidad didáctica los criterios de evaluación que voy a emplear.	3,86
14. Realizo alguna iniciativa específica para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar un contenido nuevo.	4,36
15. Solicito la opinión de los alumnos (durante el transcurso de la Unidad Didáctica) para ayudarme en la mejora de mi planteamiento didáctico.	3,29
17. Comento con los alumnos la información que obtengo mediante instrumentos de evaluación con el fin de orientar su aprendizaje.	3,86
18. Considero importante el diálogo entre profesor-alumno en el proceso de evaluación.	4,71

Tabla 6. Modelos de Evaluación en EF.

Como podemos observar en la tabla 6, siguiendo su orden, el valor de la *media* del segundo, cuarto y séptimo ítem, nos indican que los profesores de EF encuestados “muchas veces” y “siempre”: dan a conocer a los alumnos los objetivos que pretende conseguir antes de un contenido nuevo (ítem 12); realizan alguna iniciativa para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar un contenido nuevo (ítem 14); y consideran importante el diálogo entre el profesor-alumno en el proceso de evaluación (ítem 18). En los ítems restantes, el valor de *media* nos indica que para los profesores de EF encuestados, “normalmente” y “muchas veces”: la evaluación fomenta valores como la solidaridad, compañerismo, autonomía, diálogo, igualdad (ítem 4); enuncian en

cada unidad didáctica los criterios de evaluación que van a emplear (ítem 13); solicitan la opinión de los alumnos (durante el transcurso de la Unidad Didáctica) para ayudarse en la mejora de su planteamiento didáctico (ítem 15); y por último, comentan con los alumnos la información que obtienen mediante instrumentos de evaluación con el fin de orientar su aprendizaje (ítem 17).

En relación a la categoría de análisis anterior, la tabla 7 muestra los resultados de la pregunta “14.5”: “¿Sobre qué forma o modelo se desprende la evaluación que aplica en tus clases?”:

Modelos de Evaluación en EF					
	Orientados al Producto	Orientados al Proceso de Enseñanza y Aprendizaje	Otros	No responde	Total
Encuestados	3	19	4	2	28
Porcentaje	10,7	67,9	14,3	7,1	100,0

Tabla 7. Modelos de Evaluación que poseen los Profesores de EF.

Los resultados obtenidos en la tabla 7, indican que la evaluación que aplican 3 profesores (10,7% del total), se desprenden de un modelo evaluación “Orientado al Producto”, ya que algunas de las respuestas que se obtuvieron fueron: “Observación de resultados” (E3); “Modelo tradicional, en el cual se aplica una calificación del uno al diez, según el desempeño obtenido” (E23), etc. Seguidamente la evaluación que aplican 19 profesores (67,9% del total), se desprende de un modelo de evaluación orientado al “Proceso de Enseñanza y Aprendizaje”. Algunas respuestas referentes a este tipo de evaluación fueron: “Paradigma humanista, evaluó progreso” (E17); “Evaluación: diagnóstica, formativa, sumativa” (E20), etc. Luego se observa que, 4 profesores (14,3% del total) corresponden a “Otros”. Dentro de este porcentaje, por un lado, se interpretó que la evaluación que aplican 2 profesores se desprende de ambos modelos de evaluación. Con lo cual, las respuestas que se obtuvieron fueron las siguientes: “tanto evaluación tradicionales como formativas (proceso)” (E5); “mix entre los tradicionales y actuales.” (E6); y por otro lado, 2 encuestados responden a la pregunta pero no hacen referencia a ningún modelo de

evaluación. Y por último 2 profesores (7,1% del total), no responden a la pregunta.

En la tabla 8, relacionada a la categoría de análisis en cuestión, “Modelos de Evaluación”, podemos observar los resultados de la pregunta “15.6”: “¿Qué nivel de participación tiene el alumnado en el proceso de evaluación que lleva a cabo?”:

	Nivel de participación que tiene el alumnado en el proceso de evaluación					Total
	Alto	Medio	Bajo	Nulo	No Responde	
Encuestados	11	6	2	6	3	28
Porcentaje	39,3	21,4	7,1	21,4	10,7	100,0

Tabla 8. Nivel de participación que tiene el alumnado en el proceso de Evaluación

Por ende, la tabla 8, indica que 11 profesores (39,3% del total) le otorgan al alumnado un “Alto” nivel de participación en el proceso de evaluación que llevan a cabo, ya que se pueden observar en las siguientes respuestas representativas: “Participación activa y comprensiva” (E8); “Durante el proceso de enseñanza aprendizaje el alumno va creando sus propias herramientas para su evaluación” (E20); etc. Seguidamente observamos que 6 profesores o el 21,4% de la muestra le otorgan al alumnado un nivel “Medio”, como por ejemplo: “Realizo entre ellos registros” (E9); “A veces autoevaluación, o coevaluación. Y en la evaluación de docente, no” (E26), etc. Por otro lado, 2 profesores equivalentes a un 7,1% de la muestra le otorgan un nivel “Bajo” de participación a los alumnos, ya que las respuestas fueron: “Muy poca, es mi primer año como profe y tuve poco tiempo para organizarme bien como me gustaría” (E7); “El alumno participa en un 30 % de la evaluación. Como por ejemplo pautamos entre todos algunos criterios de evaluación que se mantendrán durante todo el año” (E28), etc. Luego, 6 profesores iguales a un 21,4% de la muestra le confieren un nivel “Nulo” al alumnado, las respuestas representativas de este grupo de profesores son: “Utilizo la autoevaluación, simplemente les pregunto la nota que les parece deberían tener, y el porqué de la misma esto siempre en grupo. En general son honestos los alumnos y concuerdan con la nota que creo reciben” (E2); “Participación activa en lograr el

resultado óptimo para aprobar la materia” (E23), etc. Y por último 3 profesores o un 10,7% de la muestra no responden.

La tabla 9, hace referencia a la categoría de análisis “Instrumentos de Evaluación” en EF, la cual, está compuesta por 3 ítems y el valor de la *media* de cada uno según las respuestas de los profesores de EF encuestados:

Ítems	Media
6. Pienso que los exámenes teóricos dan mayor estatus a la Educación física.	2,64
8. Evalúo a los alumnos según test de condición física, habilidades motrices.	2,36
10. Empleo la observación directa para evaluar a los alumnos.	4,14

Tabla 9. Instrumentos de Evaluación en EF y su aplicación.

La tabla 9, indica que el valor de la *media* de los dos primeros ítems, los profesores de EF encuestados “pocas veces” y “normalmente”: por un lado, piensan que los exámenes teóricos le dan mayor estatus a la EF (ítem 6), y por el otro, evalúan a los alumnos según test de condición física y habilidades motrices (ítem 8). Seguidamente, el valor de la *media* del último ítem de esta tabla, muestra que los profesores de EF encuestados, “muchas veces” y “siempre”: emplean la observación directa para evaluar a los alumnos (ítems 10).

En relación a la categoría de análisis anterior sobre “instrumentos de evaluación”, la pregunta “9”: “¿Cómo o qué mecanismos utilizas para acreditar a tus alumnos?”, no tuvo respuesta alguna ya que debía responderse en caso de que el profesor “No” aplique evaluación en sus clases. Por ende el 100% de los encuestados “Si” aplica evaluación en sus clases.

En consecuencia, procederé a describir los resultados que se muestran en la tabla 10 referentes a la pregunta “11.2” de la encuesta: ¿Qué instrumentos de evaluación conoces?:

Instrumentos de Evaluación en EF que conocen					
	Experi	Observación del	Evocación y	Otros	Total

	menta ción	Comportamiento Motor		Síntesis		(valor es)
		Apreciación	Verificación			
Respuestas (valores)	5	12	11	39	52	119
Porcentaje	4,2	10,1	9,2	32,8	43,7	100,0

Tabla 10. Instrumentos de evaluación que conocen los Profesores de EF.

Antes de comenzar a describir la tabla 10, es pertinente aclarar que en cada una de las respuestas elaboradas por los profesores/encuestados, se obtuvieron diferentes valores (respuestas), los cuales corresponden a instrumentos de evaluación que conocen los profesores EF, como así también a otros componentes o elementos que se escapan de la categoría de análisis.

En este sentido, de los 28 profesores de EF se obtuvieron un total de 119 valores. Por ende, en la tabla observamos que 5 valores (4,2% del total) corresponden a instrumentos de “Experimentación”, y estos fueron “Test” y “Pruebas Físicas”. Seguidamente, 12 valores (10,1% del total) corresponden a instrumentos de “Apreciación”, los cuales fueron: “Registro Anecdótico”, “Escala de Clasificación”, “Lista de Control”, y “Rúbrica”; y a su vez, 11 valores (9,2% del total) pertenecen a instrumentos de “Verificación”, estos fueron: “Pruebas de Ejecución”, “Registros de Acontecimientos” y “Cronometraje”. Estos últimos tipos de instrumentos (apreciación y verificación) se desprenden de la clasificación “Observación del Comportamiento Motor”. Luego podemos observar que, 39 valores (32,8% del total) refieren a instrumentos de “Evocación y Síntesis”, estos fueron: “Instrumentos de Interrogación”, “Cuaderno de Campo”, “Mapa Conceptual”, y “Entrevistas”. Y por último 52 valores pertenecen a la columna “Otros” (43,7% del total), con lo cual, interesante destacar que de los 52 (valores), 27 hacen referencia a 4 técnicas de evaluación (según marco teórico), las cuales son: “Observación Directa”, “Coevaluación”, “Autoevaluación”, y “Metaevaluación”. Los 25 valores restantes dentro de los 52 mencionados, no corresponden a la categoría de análisis.

De esta manera y en relación a lo anterior, en la tabla 11, se describen los resultados de la pregunta “12.3”: ¿Qué instrumentos utilizas para evaluar a lo largo del año a tus alumnos/as?:

	Instrumentos de Evaluación en EF que utilizan					Total (valores)
	Experimentación	Observación del Comportamiento Motor		Evocación y Síntesis	Otros	
		Apreciación	Verificación			
Respuestas (valores)	5	11	12	21	31	80
Porcentaje	6,3	13,8	15,0	26,2	38,7	100,0

Tabla 11. Instrumentos de Evaluación que utilizan los Profesores en EF.

De la misma manera, como se aclaró anteriormente, en la tabla 11 a través de cada una de las respuestas elaboradas por los profesores de EF encuestados, se obtuvieron diferentes valores (respuestas), los cuales corresponden a instrumentos de evaluación que utilizan los profesores, como así también a otros componentes o elementos que no responden a la categoría de análisis.

En este sentido, observamos que dentro de la tabla 11, de los 28 profesores de EF encuestados se obtuvieron un total de 80 valores, con lo cual se pudieron discriminar los siguientes resultados: 5 valores (6,3% del total) pertenecen a los instrumentos de “Experimentación”, estos fueron: “Test” y “Pruebas Físicas”. Seguidamente se observan 11 valores referentes a instrumentos de “Apreciación” (13,8% del total), estos son: “Registro Anecdótico”, “Rúbrica”, y “Escala de Clasificación”. A su vez, 12 valores (15,0% del total) pertenecen a instrumentos de “Verificación”, los cuales fueron: “Pruebas de Ejecución” y “Registro de Acontecimiento”. Estos dos últimos tipos de instrumentos (apreciación y verificación) se engloban dentro de los instrumentos de “Observación del Comportamiento Motor”. Luego, 21 valores (26,2% del total) corresponden a los instrumentos de “Evocación y Síntesis”, los cuales sólo se obtuvieron como respuesta: “Instrumentos de Interrogación”. Y por último 31 valores (38,7% del total) pertenecen a la clasificación “Otros”,

ya que no son instrumentos de evaluación según marco teórico. A pesar de esto, es necesario destacar como dato relevante que, 19 valores de los 31 mencionados son técnicas de evaluación, las cuales se dividen en: “Observación Directa”, “Autoevaluación” y “Coevaluación”. Los 12 valores restantes, hacen referencia a otras categorías de análisis que se escapan de la teoría desarrollada en marco teórico.

En este sentido, al describir anteriormente cuáles instrumentos conocen y utilizan los profesores de EF, la tabla 12 nos muestra los resultados de la pregunta n° “13.4”: “¿Con qué fin utilizas los instrumentos de evaluación?”:

Fin con el cual se utilizan los instrumentos de Evaluación en EF			
	Función y finalidades sociales	Función y finalidades pedagógicas	Total
Encuestados	7	21	28
Porcentaje	25,0	75,0	100,0

Tabla 12. Fin con el cual se utilizan los instrumentos de Evaluación en EF.

Los resultados de la tabla 12 indican que 7 profesores (25,0% del total) utilizan los instrumentos de evaluación con fines sociales (“Función Social”). Dentro de este grupo de profesores se registraron respuestas como: “Evaluar el proceso, la ejecución técnica de movimientos específicos y la técnica empleada para resolverlos” (E4); “Para ver si se cumplen con los objetivos de la planificación, para corroborar si el proceso fue bueno” (E5); “Para lograr una evaluación lo más objetiva posible” (E27), etc. Y por otro lado, 21 profesores (75,0% del total) utilizan los instrumentos de evaluación con fines pedagógicos (“Función Pedagógica”). Dentro de este grupo de profesores se obtuvieron respuestas como: “En función del diagnóstico inicial, a lo largo del proceso de enseñanza obtenemos información acerca de los logros y mejoras en el proceso de aprendizaje, tomando en cuenta los saberes previos de ese alumno/a y comparando los logros obtenidos de acuerdo a los criterios e indicadores de evaluación formulados al inicio del ciclo, teniendo siempre presente su individualidad y/ o singularidad. No todos/as aprenden al mismo

tiempo” (E8); “Me ayudan como profesora a prestar al alumno la ayuda necesaria y en consecuencia poder valorar las transformaciones que en el alumno se han ido desarrollando” (E16) “Para ajustar el proceso de enseñanza, como una instancia de aprendizaje” (E25), etc.

Como último análisis y descripción de datos, concluiré este apartado con la categoría de análisis: “Prácticas Evaluativas”; y sus respectivas preguntas realizadas por medio de la encuesta a los Profesores de EF.

De esta manera, la tabla 13, está compuesta por 2 ítems (ítem 7 y 11) con el valor de la *media* de cada uno según las respuestas de los profesores de EF encuestados:

Ítems	Media
7. Tengo pocos conocimientos sobre evaluación	2,68
11. Creo que la manera que tengo de evaluar a los alumnos permite que ellos establezcan niveles personales de mejora.	3,96

Tabla 13. Consideraciones los Profesores de EF sobre sus Prácticas Evaluativas.

En la tabla 13, el valor de la *media* del primer ítem nos indica que los encuestados “pocas veces” y “normalmente” tienen pocos conocimientos sobre evaluación (ítem 7). Seguidamente observamos que, el valor de la *media* del segundo ítem muestra que “muchas veces” los encuestados creen que la manera que tienen de evaluar a los alumnos permite que ellos establezcan niveles personales de mejora (ítem 11).

En relación a lo anterior, a través de la tabla 14, describiré los resultados la pregunta “17.8”: “Podrías narrar, describir o detallar brevemente una práctica de evaluación que llevas a cabo habitualmente.”:

	Prácticas Evaluativas en EF			Total
	Evaluación Tradicional (orientada al producto)	Evaluación Formativa (orientada al proceso)	No Responde	
Encuestados	9	17	2	28

Porcentaje	32,1	60,7	7,1	100,0
------------	------	------	-----	-------

Tabla 14. Evaluación que aplican los Profesores de EF en sus clases.

A partir del análisis del discurso o narración de los profesores de EF sobre sus prácticas, la tabla 14 nos indica hacia dónde orientan la evaluación. Por ende, 9 profesores de EF encuestados (32,1% del total) se posicionan sobre una “Evaluación Tradicional” ya que están orientadas al producto, esto se puede describir y observar a través de las siguientes respuestas representativas a dicho porcentaje: “Todas las clases realizo movimientos articulares y entrada en calor y explico la importancia de esto, también voy nombrando los grandes grupos musculares, un día pregunto y deben responder habiendo prestado atención en clase. Los gestos técnicos por ejemplo en el vóley puedo evaluar golpe de arriba en parejas, fuera de una situación de juego, y en el juego evaluó la aplicación del gesto técnico en ella” (E13); “Deporte Hándball: en un circuito recibo un pase, realizo dribling, tres paso y tiro al arco. Se observa la coordinación motora y la correcta ejecución y se registra e informa al alumno los resultados obtenidos” (E23); “Evaluación del golpe de arriba en vóley, lo evaluó primero en forma individual, dominio del gesto técnico, luego en parejas, mantener la pelota en el aire, y por último evaluó la aplicación de este gesto en el juego formal” (E27); etc. Por otro lado, 17 profesores (60,7% del total) llevan a cabo una “Evaluación Formativa” ya que sus prácticas están orientadas al proceso; algunas respuestas que se obtuvieron son: “En mis clases utilizo mucho: preguntas orientadoras cada vez que realizamos una actividad: el por qué, el para qué y el cuándo; qué otras actividades pueden proponer ellos/as en relación al contenido que estamos trabajando; coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación ya que somos los docentes los que debemos orientar y redireccionar en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos/as” (E8); “Grilla con si a veces no. Indicadores como. Participación activa, acuerda o modifica reglas, cumple su rol en el equipo, etc.” (E17); “Mis alumnos se deben poner en parejas y corregirse entre sí los errores en la ejecución de los estilos de nado. Luego resolver los errores buscando ejercicios correctivos.” (E21); etc. Por último solo 2 profesores (7,1% del total de la muestra) no respondieron a la pregunta.

8. Conclusiones, aportes y consideraciones finales.

En este segmento se realizará una comparación entre los resultados cualitativos y cuantitativos correspondientes a cada categoría de análisis, con el fin de llegar a una conclusión sobre cada uno de los objetivos planteados, y al mismo tiempo, intentar dar respuesta a las preguntas o interrogantes referentes al objeto de estudio.

El **primer objetivo** específico planteado fue “conocer la concepción que tienen los profesores de EF sobre la evaluación en el nivel secundario”. Según los resultados cualitativos obtenidos de la pregunta abierta no existe una clara orientación hacia una de las concepciones descriptas (marco teórico). Con lo cual es importante mencionar los porcentajes obtenidos, para luego poder relacionar e interpretar los resultados, y concluir con dicho objetivo.

En este sentido, a partir de la pregunta de carácter abierto sobre concepciones de evaluación, puedo decir que, el 60,7% de los profesores tienen una concepción de evaluación orientada hacia la “Toma de decisiones”, ya que se centran en obtener información sobre los aprendizajes de los alumnos de acuerdo a sus posibilidades, adoptando una postura al servicio del mismo con el objetivo de ayudarlo a que mejore en su proceso de aprendizaje. A su vez, los profesores, a través de dicha información regulan su tarea pedagógica con el fin de modificar, ajustar o readaptar el proceso de enseñanza y, por ende, el de evaluación. Dicho posicionamiento permite buscar e intentar asegurar el aprendizaje de los contenidos planteados y el logro de los correspondientes objetivos, entendiendo la evaluación como un instrumento de aprendizaje y no exclusivamente de calificación (Díaz Lucea, 2005).

Esta concepción de evaluación que posee el 60,7% de los profesores de EF encuestados, guarda relación con el resultado cuantitativo de la pregunta cerrada referente a la misma categoría de análisis (concepción), ya que muestra que el 75,0% de los encuestados se identifica con la concepción orientada a la “Toma de decisiones”.

En concordancia con los resultados anteriores, los valores que arrojó la *media de cada ítems* (n° 1, 2, 3, 5, 9 y 16) del cuestionario relacionados a la categoría de análisis descripta, permite constatar que los profesores se posicionan sobre una concepción orientada hacia la “Toma de Decisiones”, ya que para los encuestados, “muchas veces” y “siempre”: la evaluación ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 1); consideran la evaluación un aspecto importante de la educación (ítem 2); piensan que la evaluación está relacionada con la formación integral del alumnado (ítem 3); y consideran importante la opinión de los alumnos para evaluar cómo imparten sus clases (ítem 16). Por lo tanto, se puede decir que el alumno y el resultado final no son el único objeto de la evaluación y que ésta, se centra en los tres protagonistas del proceso educativo: evaluación del alumno, evaluación del proceso y evaluación del profesor (Díaz Lucea, 2005).

En este sentido, los profesores de EF encuestados creen que “normalmente” la evaluación es objetiva (ítem 5); y “normalmente” le dan importancia a la calificación a la hora de evaluar (ítem 9). En un planteamiento de la evaluación orientado a la toma de decisiones la evaluación representa ayuda para los alumnos, motivación para el aprendizaje, superación de dificultades, etc., mientras que la calificación es la certificación del nivel logrado, de los aprendizajes realizados, de la selección y emisión de un juicio de valor, etc. (Díaz Lucea, 2005).

En síntesis, según las relaciones establecidas y la correspondencia entre los datos, se puede concluir que los profesores de EF encuestados poseen una concepción de evaluación orientada a la “Toma de Decisiones”.

El **segundo objetivo** específico era “conocer los modelos de evaluación que aplican los profesores de EF en el nivel secundario”, con lo cual:

En primer lugar, el 67,9% de los profesores de EF encuestados, coincide en utilizar un modelo de evaluación alternativo (participativo - inclusivo), formativo, y humanista, promoviendo un aprendizaje constructivo, comprensivo y compartido. Por lo tanto, se puede decir que este porcentaje de profesores al sustentar sus evaluaciones sobre los modelos mencionados, aplican una evaluación formativa, la cual se entiende como todo proceso cuya finalidad

principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesor aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su tarea docente) (López Pastor, 2006).

En segundo lugar, el 67,9% de los profesores de EF encuestados, les da la posibilidad a los alumnos de participar en el proceso de evaluación. Este porcentaje está compuesto por la siguiente cantidad de profesores con sus respectivos niveles de participación del alumnado: 11 (39,3%) profesores le otorgan un nivel alto de participación a los alumnos; 6 (21,4%) profesores un nivel medio; y 2 (7,2%) profesores un nivel bajo. Esto nos indica que, más que un proceso individual e impuesto, los profesores de EF de alguna manera llevan a cabo una evaluación compartida ya que existe un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas (López Pastor, 2006).

Los resultados cualitativos anteriores de las preguntas de carácter abierto, concuerdan con los valores de la *media* de los ítems (4, 12, 13, 14, 15, 17 y 18) del cuestionario, donde los profesores plantean que “muchas veces” y “siempre”: la evaluación fomenta valores como la solidaridad, compañerismo, autonomía, diálogo, igualdad (ítem 4); dan a conocer a los alumnos los objetivos que pretenden conseguir antes de un contenido nuevo (ítem 12); enuncian en cada unidad didáctica los criterios de evaluación que van a emplear (ítem 13); realizan alguna iniciativa específica para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar un contenido nuevo (ítem 14); solicitan la opinión de los alumnos (durante el transcurso de la Unidad Didáctica) para ayudarse en la mejora de su planteamiento didáctico (ítem 15); comentan con los alumnos la información que obtienen mediante instrumentos de evaluación con el fin de orientar su aprendizaje (ítem 17); y por último, consideran importante el diálogo entre profesor-alumno en el proceso de evaluación (ítem 18). La relación de ambos resultados (cuantitativos y cualitativos), nos indican que a pesar de que existan otros factores que delimiten la participación del alumno en el proceso de evaluación y en su posterior calificación (como por ejemplo la edad de los alumnos y el tipo de contenido), el factor más decisivo es el mismo profesor, ya que tiene que tomar la primera decisión de permitir o no la participación del alumno; con lo cual, su posicionamiento ante esto,

dependerá de su formación, concepción de la enseñanza, constructos personales, experiencia, etc. (Díaz Lucea, 2005)

Por lo tanto, según el entrecruzamiento de resultados cualitativos y cuantitativos, se puede concluir que los modelos de evaluación que aplican los profesores de EF encuestados se orientan hacia el “Proceso de Enseñanza y Aprendizaje”.

El **tercer objetivo** planteado fue “conocer los instrumentos de evaluación que conocen y utilizan los profesores de EF en el nivel secundario”, por ende, en primer lugar los instrumentos de evaluación que **conocen** los profesores son los de “Evocación y Síntesis”; en segundo lugar los de “Observación del Comportamiento Motor” y por último los de “Experimentación”.

Seguidamente y en relación al objetivo anterior, los instrumentos de evaluación que **utilizan** los profesores de EF encuestados son los siguientes: en primer lugar los de “Observación del Comportamiento Motor”, los cuales constituyen una alternativa válida a los test y da respuesta a las exigencias y concepciones educativas actuales (Díaz Lucea, 2005). En segundo lugar son los de “Evocación y Síntesis”, aunque su diferencia con los mencionados anteriormente (“Observación del Comportamiento Motor”) es de solo un 2% aproximadamente. Ante la utilización de estos tipos de instrumentos (“Evocación y Síntesis”) donde se le debe pedir al alumno que exprese sus conocimientos sobre determinado contenido o una reflexión final de un proceso de aprendizaje, Díaz Lucea (2005) explica que, si bien es cierto que la ley de educación y el curriculum de Educación Física concretan un conjunto de contenidos teóricos, éstos tendrán que ser enseñados y evaluados, pero la solución no pasa por poner exámenes a los alumnos, sino que la solución pasa por otras maneras de actuar. Por ende, el autor, nos propone pensar o cuestionar la validez de los exámenes pensando en aquello que se evalúa de los alumnos, ¿su capacidad memorística o las capacidades de comprensión, razonamiento, aplicación de los conceptos, etc.?

Si tenemos en cuenta la utilización de este tipo de instrumentos y lo relacionamos con el valor de la *media* del ítem 6, los profesores de EF

encuestados consideran que “pocas veces” los exámenes teóricos dan mayor estatus a la Educación Física (ítem 6). Por ende, en referencia a lo dicho anteriormente se interpreta que, cierta parte de los profesores no ponen en práctica los instrumentos de “Evocación y Síntesis” para aumentar el status de la materia (EF), sino (como se describirá en el cuarto objetivo), lo realizan con fines pedagógicos, dejando de lado las comparaciones con otras áreas. Es interesante agregar que, desde siempre, la EF escolar y, por lo tanto, sus profesores han querido mantener un cierto paralelismo e igualdad con las otras áreas escolares; pero a pesar de que en la actualidad se tendría que haber olvidado y superado este afán de igualdad, todavía hoy se perpetúa y está presente en cierto sector de los profesores de EF (Díaz Lucea, 2005). Esto reafirma que el problema mayor no son los instrumentos y las pruebas en sí, sino el uso que se les da, la función que cumplen, la finalidad que persigue; en fin, la forma de interpretar el hecho educativo que subyace (López Pastor, 2000). Será necesario encontrar o diseñar, en cada momento y situación, aquellos instrumentos que mejor se correspondan con el objetivo y la intencionalidad de la evaluación (Díaz Lucea, 2005).

En este sentido y ocupando el tercer lugar, los instrumentos de evaluación menos utilizados son los de “Experimentación”, lo cual se ve reflejado en el resultado cuantitativo del valor de la *media* del ítem 8, donde los profesores “pocas veces” evalúan a los alumnos según test de condición física, habilidades motrices (ítem 8). Por ende, los resultados concuerdan con lo expresado por Díaz Lucea (2005) ya que afirma que en los últimos años, y con la finalidad de acercarse a una evaluación más formativa y de proceso, se han incorporado un conjunto de instrumentos para poder evaluar la EF, los cuales amplían el repertorio existente hasta ahora de los test de valoración de las capacidades físicas y algunos otros más.

Para concluir con el cuarto objetivo, la media del ítem 10 nos indica que “muchas veces” los profesores emplean la observación directa para evaluar a sus alumnos; con lo cual fue interesante relacionarlo con los resultados que arrojó la pregunta abierta n° 12 sobre qué instrumentos utilizan los profesores de EF, ya que dentro de dichos resultados, se obtuvieron técnicas de evaluación, las cuales son consideradas y definidas de tal forma, por el Diseño

Curricular de Secundaria. Por ende, una posible interpretación y conclusión, a partir de los referentes teóricos y estos resultados, es que no existe una definición y/o diferenciación clara sobre la terminología, y posiblemente, conceptualización sobre las técnicas e instrumentos de evaluación, por parte de los encuestados. Tema a ampliar dentro de las futuras líneas de investigación.

El **cuarto objetivo** fue “conocer con qué fin utilizan los instrumentos de evaluación los profesores de EF en el nivel secundario”, por ende, el 75,0% de los encuestados los utilizan con fines pedagógicos; ya que independientemente de la naturaleza o carácter (cualitativo o cuantitativo) de los instrumentos que seleccionan, estos inciden en la regulación de los diferentes elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, que tiene como finalidad el progresivo ajuste pedagógico (Díaz Lucea 2005). De este modo, por si solos, los instrumentos que se utilizan para evaluar la EF no definen un modelo concreto de evaluación ni una postura pedagógica del profesor ni una concepción educativa. La manera de utilizarlos y las finalidades que se persigan así como el uso que de los resultados se haga, es lo que verdaderamente define una postura docente o pedagógica (Díaz Lucea, 2005).

El **quinto objetivo** fue “conocer qué tipo de práctica evaluativa llevan a cabo los profesores de EF en el nivel secundario a través de su discurso o narración”. Por ende, se concluye que dentro de la muestra de ésta investigación, priman las prácticas evaluativas que tienden a dirigirse hacia maneras formativas de evaluación u orientadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque, a partir de la lectura y análisis de resultados, se observan en menor grado que también existen prácticas evaluativas tradicionales. Por lo tanto, teniendo en cuenta la presencia de estos dos tipos de prácticas evaluativas, y estableciendo relaciones con los siguientes datos de carácter cuantitativos, los encuestados (según el valor de la *media* de cada ítem), dicen que “normalmente” tienen pocos conocimientos sobre evaluación (ítem 7) y “muchas veces” creen que la manera que tienen de evaluar a los alumnos permite que ellos establezcan niveles personales de mejora (ítem 11). Esto le da sentido a los resultados cuali-cuantitativos anteriores, ya que para analizar y agrupar las respuestas de los profesores dentro de una u otra evaluación (formativa o

tradicional), sólo los profesores de EF que orientan sus prácticas hacia una evaluación formativa, en cierto punto coincidían o relacionaban con las “Orientaciones de Evaluación” que emanan del diseño curricular de secundaria.

Ante esta conclusión, se puede aportar desde el marco teórico de la investigación, que el aprendizaje, y consecuentemente y simultáneamente, la evaluación, deben estar orientados y dirigidos por el curriculum, como idea global de principios y marco conceptual de referencia que concreta en prácticas específicas de educación como proyecto social y político, y por la enseñanza que debe inspirarse en él. (Álvarez Méndez, J.M., 2001).

De esta manera, teniendo en cuenta cada una de las conclusiones anteriores sobre los objetivos específicos donde: los profesores de EF poseen una concepción de evaluación orientada a la “Toma de Decisiones”, aplican modelos de evaluación orientados hacia el “Proceso de Enseñanza y Aprendizaje”, utilizan instrumentos de evaluación con “Fines Pedagógicos”; y llevan a cabo “Prácticas Formativas” de evaluación; se puede interpretar y concluir sobre el **objetivo general**, el cual fue “conocer el tipo de racionalidad que poseen los profesores de EF ante la evaluación educativa”, que: la mayoría de los encuestados poseen una “Racionalidad Práctica” ante la evaluación educativa.

Seguidamente, es pertinente retomar y remarcar algunas consideraciones importantes con el fin de plantear futuros interrogantes sobre el tema en cuestión y, además, realizar una reflexión y valoración general sobre el objeto de estudio abordado y el proceso de investigación.

Por un lado, retomaré el dato relevante que arrojó la investigación, donde los profesores de EF encuestados conocen y utilizan la “Observación Directa”, “Coevaluación” y “Autoevaluación” como un instrumento de evaluación. Por lo tanto, teniendo en cuenta que la DGCE de la Provincia de Buenos Aires (2011) en el Diseño Curricular de Educación Física de Secundaria, define la “Observación Directa” como una técnica de evaluación, al igual que la “Coevaluación” y “Autoevaluación” según Hamodi (et al., 2015); se propone indagar sobre ¿Qué es o cómo definiría el profesor de EF una técnica de evaluación?, ¿Cuáles conoce y utiliza?, y ¿Con qué fin?; ya que se observa

un desconocimiento y/o confusión hacia éste eslabón (“Técnicas de Evaluación”) que forma parte de la evaluación. Actualmente es difícil encontrar diferenciaciones claras sobre los conceptos de “medios”, “técnicas” e “instrumentos” de evaluación, y cómo, hasta el momento, se habla de una manera un tanto caótica, utilizando de manera casi sinónima los siguientes términos: instrumentos, herramientas, técnicas, recursos, métodos, enfoques, dispositivos y procedimientos de evaluación. Se enumeran entremezclados, confundiendo unos con otros, llamando de manera diferente a cosas iguales y viceversa, sin seguir una clasificación única, lo que supone muy poca rigurosidad y conlleva una considerable confusión terminológica (Hamodi et al., 2015).

En relación a lo descripto anteriormente sobre “técnicas de evaluación”, los profesores de EF le otorgan la posibilidad de participar a los alumnos del proceso de evaluación, por ende, sería interesante profundizar sobre qué “técnicas” de evaluación utilizan para tal fin, y en qué aspectos de la misma lo hacen: ¿para definir criterios, indicadores, tipos, momentos, etc., de evaluación? Y a su vez, sería interesante indagar si el alumno participa en su propia calificación; y si lo hace, ¿de qué manera lo realiza y hasta qué punto?

En este sentido, sería interesante comparar que contenidos priman a la hora de evaluar a los alumnos. Por ende, propongo los siguientes interrogantes o líneas futuras de investigación: ¿qué se evalúa en EF? o ¿qué contenidos evalúa el profesor de EF a través de las técnicas e instrumentos utilizados? Éste abordaje permitirá también apuntar hacia los momentos en los cuales se lleva a cabo la evaluación. Por ende, propongo ahondar sobre ¿cuándo o en qué momento del año se aplica la evaluación?

Planteados los futuros interrogantes, creo interesante finalizar con la siguiente reflexión sobre el objeto de estudio: si observamos los resultados obtenidos a través de la técnica e instrumento de investigación utilizado, podemos notar e interpretar que no existe una clara diferencia u orientación entre los tipos de concepciones, modelos, instrumentos y prácticas que poseen y llevan a cabo los profesores de EF encuestados. Esto nos remite a pensar en las “Racionalidades de Evaluación”, las cuales se pueden entender como un

planteamiento que agrupa diferentes perspectivas, concepciones, paradigmas, etc., y con vínculos comunes y planteamientos similares configuran una concepción de la enseñanza y una determinada manera de actuar de los docentes (Díaz Lucea, 2005). En el mismo sentido, las racionalidades, explican los modelos de pensamiento que condicionan las formas de entender la Educación y la Evaluación Educativa (López Pastor, 2000). Teniendo en cuenta esta explicación, puedo decir de manera analítica y descriptiva, que se reconoce que la mayoría de los profesores de EF encuestados se posicionan sobre la base o fundamentos de una “Racionalidad Práctica”; pero a su vez, existen profesores que llevan adelante el proceso de evaluación a partir de una “Racionalidad Técnica”. Por ende, podemos observar la convivencia de ambas racionalidades o posicionamientos que adoptan los profesores de EF ante la evaluación educativa.

A partir de lo dicho anteriormente, me parece oportuno e interesante proponer no sólo a los profesores de EF sino también a la comunidad educativa y/o a todo aquel que cumpla un rol docente, que llevemos a cabo un análisis o revisión sobre los propios pensamientos, ideas y concepciones sobre la evaluación, sobre qué base nos posicionamos para evaluar a las alumnas y alumnos, qué técnicas e instrumentos de evaluación utilizamos, con qué fin o hacia donde nos dirigimos, y para quién se propone dicha evaluación educativa. Creo que es importante tener en cuenta, que no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras, su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen (Celman, 1998). En fin, si el comportamiento del profesor es el resultado de su propio pensamiento (Díaz Lucea 2005), o las concepciones de los docentes determinan su práctica pedagógica (Vergara Reyes, 2011); los invito a poner en práctica una retro e introspectiva sobre nuestras formas de pensar y llevar a cabo la evaluación educativa dentro de nuestros contextos de enseñanza y aprendizaje, y con qué fin la aplicamos, ya que las finalidades son la concreción de una manera de plantear la evaluación y, por lo tanto, están sujetas a un planteamiento didáctico desde una concepción pedagógica y una racionalidad concreta (Díaz Lucea, 2005).

Por ultimo quiero agradecer la colaboración de los profesores y profesoras de EF de Bahía Blanca que hicieron posible esta investigación, ya que sin sus aportes de conocimiento sobre el tema y su quehacer docente, no habría podido obtener información sobre el objeto de estudio investigado.

9. Referencias Bibliográficas:

- Ahumada Acevedo, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. *Valparaíso. Ediciones Universitarias de Valparaíso-Universidad Católica de Valparaíso.*
- Álvarez Méndez. J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Morata, S. L.
- Angulo, J. F., & Blanco García, N. (1994). ¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término “evaluación” o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. *J. Angulo y N. Blanco (Coord.) Teoría y desarrollo del currículum*, 283-296. Málaga: Aljibe.
- Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos.* Aique.
- Blázquez Sánchez, D. (1989). *Evaluar en Educación Física.* (6a ed.). Barcelona: INDE.
- Blázquez Sánchez, D. (1998) *Evaluar en Educación Física.* INDE Publicaciones.
- Buendía, L.; Carmona, M.; González, D.; y López, R. (1999) Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XX1*, 2(1).
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Castejón, F. J., Santos Pastor, M. L., & Palacios Picos, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte*, vol., 15 pp. 245-267. Recuperado el 12 de Noviembre de

2018, de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666978/RIMCAFD_58_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Lewin y M. del Carmen Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós SAICF.

Díaz Lucea, J. (2005). La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física. Publicaciones INDE.

Dirección General de Cultura y Educación (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. Buenos Aires: Dirección de Producción de Contenidos.

Duque, E. (2003). Concepciones sobre evaluación y sus estrategias en las prácticas evaluativas en el área de educación física. *Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)*. Universidad de Manizales. Manizales.

Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. AKAL/UNIVERSITARIA.

Gimeno Sacristán, J., & Gómez, P. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. (8ª. Ed.). Madrid: Morata.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza (2011). *Educación Física La evaluación: de rituales, búsquedas y propuestas Aportes para la enseñanza. Escuela Primaria*. Buenos Aires. Recuperado el 17 de noviembre de 2018, de https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ep_ae_educacion_fisica_0.pdf

- Hamodi, C., López, V. M. y López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*. 37(147), 146-161
- López Pastor, V. M. (2000). Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Apuntes. Educación física y deportes*, 4(62), 16-23.
- López Pastor, V. M., Aguado, R. M., García, J. G., Pastor, E. M. L., Pinela, J. F. M., Badiola, J. G., ... & Martín, M. I. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (10), 31-41.
- Martínez Vázquez, M. C., Moreno Elizalde, M. L., y Arrieta Díaz, D. (Eds.). (2016). *Evaluación formativa: prácticas, medios e instrumentos para mejorar los resultados educativos*. México. Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Ministerio de Educación y USAID/Reforma Educativa en el Aula (2011). *Herramientas de evaluación en el aula*. (3ª Ed.). Guatemala: Autor.
- Minkévich, O. (2009). El enfoque cualitativo y la evaluación en Educación Física. En Martínez Álvarez L. & Gómez, R. *La Educación Física y el deporte en edad escolar*. (p. 285 – 306). Buenos Aires. MIÑO Y DÁVILA.
- Moreno Olivos, T. (2016) *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Niremberg, O., Brawerman, J. & Ruiz, V. (2000) *Evaluar para la transformación*. Argentina: Paidós SAICF.
- Obeso, R. S., & López, L. D. C. C. (2017). Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza. *Hexágono Pedagógico*. Recuperado el 8 de Octubre de 2018,

https://www.researchgate.net/publication/324502128_Consideraciones_sobre_el_concepto_de_concepciones_y_sus_implicaciones_en_el_proceso_de_enseñanza

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (s.f). Recuperado el 12 de Octubre de 2018, de <http://dle.rae.es/?id=H8KldC6>

Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación Educativa 2*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Cuauhtémoc, México, D.F. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2648/1/Estrategias%20instrumentos%20evaluacion.pdf>

Valero García, F. (2013). *La Evaluación Formativa En Educación Física en el Municipio De Gandía*. Trabajo Fin De Grado En Educación Primaria. Universidad de Valladolid.

Vergara Reyes C. (2011, 30 de Abril). Concepciones de Evaluación del Aprendizaje de Docentes Destacados de Educación Básica. Revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 11. Recuperado el 20 de Octubre de 2018, de https://www.researchgate.net/publication/280983258_Concepciones_de_evaluacion_del_aprendizaje_de_docentes_destacados_de_educacion_basica

Zuniga Cano, J. M. y Pérez Zuniga, J. B., (2014). *Concepciones de los sistemas de evaluación de la clase de educación física e la enseñanza secundaria del Instituto Nacional Elíseo Picado (INEP), turno Vespertino del Departamento de Matagalpa, durante el segundo semestre del año 2014*. Trabajo seminario de graduación, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.