

LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA - NIVEL PRIMARIO

Relación entre la concepción de los profesores sobre la evaluación y el discurso de sus prácticas evaluativas.



TESIS UNIVERSITARIA

AUTOR:

BONUCCELLI GASTÓN

2021

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo descubrir la relación que tienen los profesores de Educación Física (EF) entre la concepción de evaluación, y el discurso de sus prácticas evaluativas en el nivel primario en la ciudad de Bahía Blanca.

La técnica aplicada para la recopilación de datos fue la encuesta a través del cuestionario abierto y cerrado. El primero quedó diagramado por 11 preguntas; mientras que el segundo quedó formulado por 18 ítems, con una escala tipo Likert de 1-5. La muestra que respondió el cuestionario quedó conformada por 21 profesores de EF del nivel primario, pertenecientes a escuelas públicas y privadas. El resultado de la investigación nos muestra que:

A pesar de que mayor parte de los profesores de Educación Física encuestados tienden a llevar a cabo prácticas de evaluación formativas, que se orientan al proceso de enseñanza-aprendizaje, no siempre se puede establecer una relación directa entre la concepción que poseen sobre evaluación y el discurso de sus prácticas.

Palabras Claves: Evaluación, Educación Física, Nivel Primario, Concepción, Modelos e Instrumentos de evaluación, Practicas Evaluativas.

Índice

1. Introducción.....	5
2. Preguntas.....	6
3. Objetivo general.....	6
4. Objetivos específicos.	6
5. Justificación.....	7
6. Marco Teórico.....	7
6.1 Concepción: aproximación conceptual.	7
6.2 Concepción sobre la evaluación en Educación Física.	8
6.2.1 ¿Qué entendemos por concepción en el ámbito educativo?	8
6.1.2 Evaluación: definición, proceso histórico.....	10
6.1.3 La evaluación dentro del ámbito educativo.	12
6.1.4 Concepciones sobre evaluación.....	15
6.1.5 La evaluación en Educación Física.....	20
6.2 Modelos de Evaluación	21
6.2.1 Modelos: conceptualización.....	21
6.2.2 Modelos generales de evaluación	22
6.2.2 Modelos de evaluación en Educación Física	23
6.3 Técnicas e Instrumentos de evaluación.....	34
6.3.1 Aproximación conceptual.	34
6.3.2 Clasificación de técnicas e instrumentos de evaluación.	36
6.3.3 Selección de técnicas e instrumentos.....	44
6.3.4 Los instrumentos de evaluación en Educación Física.....	47
6.3.5 Clasificación de instrumentos de evaluación en Educación Física.	49
6.4 Prácticas de evaluación en Educación Física.....	56
6.4.1 Orientaciones para Evaluar según el Diseño Curricular de Primaria	58
7. Metodología	61
7.1 Técnica de Obtención de Datos e Instrumento.....	61
7.1.1 Población.....	64
7.1.2 Muestra.....	64
7.2 Análisis de Datos	65
7.3 Resultados.....	67

8. Conclusiones	78
9. Referencias Bibliográficas:	84

Índice de tablas

Tabla 1 Modelos de Evaluación en EF.....	33
Tabla 2: Modificación de ítems	63
Tabla 3: Distribución de la muestra en función del tipo de escuela.	64
Tabla 4: Distribución de la muestra en función del sexo y el tipo de escuela donde trabaja	65
Tabla 5: Categoría de análisis sobre la evaluación en EF	66
Tabla 6: Concepciones, consideraciones, pensamientos y creencias de los profesores de EF sobre evaluación	68
Tabla 7: Identificación del profesorado con las concepciones de evaluación en EF	68
Tabla 8: Concepciones de los profesores de EF sobre evaluación	69
Tabla 9: Modelos de evaluación en EF	70
Tabla 10: Modelos de evaluación en EF que aplica el profesorado	71
Tabla 11: Nivel de participación que tiene el alumnado en el proceso de evaluación... ..	72
Tabla 12: Instrumentos de evaluación y su aplicación	73
Tabla 13: Fin con el cual se utilizan los instrumentos de evaluación en EF	74
Tabla 14: Instrumentos de evaluación que conocen los profesores de EF	75
Tabla 15: Instrumentos de Evaluación que utilizan los profesores en EF	76
Tabla 16: Consideraciones del profesorado sobre sus prácticas evaluativas en EF	77
Tabla 17: Evaluación que aplican los profesores de EF en sus clases	77

Índice de figuras

Figura 1 Evolución del concepto de Evaluación.....	16
Figura 2: Modelos de evaluación en EF.....	38
Figura 3: Tabla de las técnicas, sus instrumentos y los aprendizajes que pueden evaluarse con ellos. (SEP)	39
Figura 4: Herramientas de Evaluación	40
Figura 5: Consideración sobre la evaluación con instrumentos de observación	51

1. Introducción

En este trabajo de investigación seleccionado, 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 primario”.

La tesina de investigación desarrollada, se llevó a cabo en la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires (Argentina). Se seleccionó el tema por los siguientes motivos: inicio de una temática a investigar ya que no he encontrado material o investigaciones sobre la evaluación en Educación Física (EF) en dicha ciudad; con el fin de profundizar el conocimiento sobre formas más innovadoras de evaluar en EF.

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; aplican instrumentos cuantitativos de evaluación con el fin de medir el rendimiento físico dejando de lado el proceso de aprendizaje, existiendo así una baja participación del alumnado tanto en la construcción como en el desarrollo de la evaluación, con lo que adquiere mayor preponderancia la calificación. Por otro lado, López Pastor (2015), Díaz Lucea (2005), Álvarez Méndez (2001), proponen una evaluación formativa orientada al proceso, en la que se da mayor relevancia a los datos cualitativos sobre los cuantitativos. Se tiene en cuenta el punto de partida del alumno, como así también sus respectivos avances con la existencia de un diálogo con el profesor. Este último busca la comprensión del alumno, potenciar su capacidad crítica con respecto al proceso educativo y es crítico del proceso evaluativo, regulando ciertos aspectos teniendo en cuenta las opiniones y los aportes de los alumnos, con el propósito de mejorar o ajustarlos.

En este sentido, este trabajo tiene como principal inquietud indagar sobre las concepciones y modelos de evaluación que poseen los profesores de EF, los instrumentos de evaluación que conocen, los que utilizan, y la finalidad con la que son aplicados. También, las practicas evaluativas que llevan a cabo,

para luego analizar y describir, a través de la bibliografía seleccionada, qué tipo de relación existe entre estas variables, y concluir hacia dónde se orienta dicha evaluación.

2. Preguntas.

- ¿Qué concepción tienen los profesores de EF en nivel primario sobre la evaluación?
- ¿Cuáles son los modelos de evaluación que aplican los profesores de EF en el nivel primario?
- ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que conocen los profesores de EF en el nivel primario? ¿Cuáles utilizan y con qué finalidad?
- ¿Qué tipo de practica evaluativa llevan a cabo los profesores de EF en el nivel primario?
- ¿Existe relación entre la concepción y el discurso de las prácticas evaluativas de los profesores de EF que se desempeñan en el nivel primario?

3. Objetivo general.

- Conocer la relación entre la concepción de los profesores de EF sobre la evaluación y el discurso de sus prácticas evaluativas en el nivel primario.

4. Objetivos específicos.

- Conocer la concepción que tienen los profesores de EF sobre evaluación en el nivel primario.
- Conocer los modelos de evaluación que aplican los profesores de EF en el nivel primario.
- Describir cuáles son los instrumentos de evaluación que conocen, los que utilizan y con qué finalidad son aplicados por parte de los profesores de EF en nivel primario.
- Conocer qué tipo de práctica evaluativa llevan a cabo los profesores de EF en el nivel primario.

5. Justificación.

La Educación Física es una disciplina poco explorada dentro del ámbito escolar, por lo tanto, esto se concreta con el objetivo de poder proporcionar una mejor comprensión sobre procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo estos de gran importancia dentro de la Educación actual. Este trabajo de investigación tiene como objetivo aportar un mayor conocimiento sobre la Educación Física como disciplina escolar.

La investigación será de suma importancia para los profesores de EF ya que ayudará a promover la adopción de posturas críticas y pensamientos reflexivos sobre los quehaceres docentes en los procesos de evaluación que llevan cotidianamente. Para ello, se analizarán los datos obtenidos de las encuestas que fueron realizadas a los profesores de Educación Física en escuelas de carácter público y privado en la ciudad de Bahía Blanca.

Al finalizar la investigación, se obtendrán datos específicos de los modelos, técnicas e instrumentos de evaluación que utilizan para evaluar los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado, como a su vez, que concepciones poseen los profesores de EF sobre la evaluación y las prácticas evaluativas que llevan a cabo, lo que nos permitirá realizar un análisis de la realidad educativa y poder establecer comparaciones sobre los diferentes componentes de la evaluación.

6. Marco Teórico

Antes de adentrarnos en el desarrollo del marco teórico, es pertinente aclarar que se comenzará por definir los conceptos de forma general, para luego hacerlo de forma específica con el fin de tener una mejor comprensión.

6.1 Concepción: aproximación conceptual.

Buendía, L.; Carmona, M.; González, D.; y López, R. (1999), afirman 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. (...) 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. 135 - 137)

6.2 Concepción sobre la evaluación en Educación Física.

6.2.1 ¿Qué entendemos por concepción en el ámbito educativo?

Para poder desarrollar el tema en cuestión, es adecuado aclarar algunos conceptos con el fin de guiar y facilitar la comprensión de los mismos y sus posteriores relaciones.

Ahumada P. (2001) afirma 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)

Por este motivo, comenzaré con la definición de *concepción*, donde Mellado Jiménez, V. (1995) refiere desde otros trabajos que “la creencia o concepción implica una convicción o valoración sobre algo (Koballa y Crawley, 1985) y en ellas juega un importante papel la viabilidad, el componente social y la predisposición para actuar. (Tobin et al., 1994)” (p. 289).

Bondar, Sandra A.; y Corral De Zurita, Nilda J. (2005) desde otros autores afirman que, por un lado “las concepciones se definen como aquellos puntos de vista que, aun no habiendo sido elaborados conscientemente por cada profesor, actúan como supuestos obvios sin los cuales carecería de sentido lo que se hace (Munby, 1982)”. A su vez, dichos autores, citan a Ponte (1994), el cual “destaca la naturaleza esencialmente cognitiva de las concepciones, entendiéndolas como marcos organizadores implícitos que condicionan la forma en que se afrontan las tareas”. (s/p.)

Así mismo, la consideración actual del profesor como mediador entre el conocimiento y los alumnos, confiere una nueva orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, de la evaluación. La enseñanza y la evaluación, hoy en día, son entendidas por varios autores 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).

Bondar, Sandra A., et al (2005) citan a Porlán y Rivero (1998), los cuales afirman que:

Las concepciones de los profesores relacionadas con la evaluación pedagógica conforman una dimensión de los conocimientos profesionales, y son las que contribuyen a resolver, en diferentes direcciones, los dilemas que percibe el profesor cuando evalúa, establece criterios, diseña instrumentos de evaluación, etc. Decisiones que son más bien automáticas o implícitas, pues, en general, el trabajo normal del profesor no se resuelve por decisiones tras reflexiones prolongadas. (s/p.)

Por otro lado, se puede citar a Álvarez Méndez, J. M. (2001) donde 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)

6.1.2 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” (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. La evaluación, ha sido una actividad común y característica del ser humano desde que éste existe. 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. (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)

Por su parte, Sacristán (1999) refiere 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.

6.1.3 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 a la evolución de los conocimientos 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 D., 1989, p.15)

Los diferentes conceptos que fueron surgiendo a lo largo del tiempo con respecto a la evaluación educativa, fueron marcando cada época y dejando a su vez algunos aportes que luego han sido abandonados, retomados y/o mejorados 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) y 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 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 C; Mauricio J; Zunig Pérez y Bismarck J. (2014) donde afirman 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)

Díaz Lucea (2005) describe algunos de los hechos que impulsaron los cambios en la educación y evaluación en particular, los cuales son:

Alrededor de la mitad del siglo XX coinciden dos hechos importantes que dan un giro significativo al concepto de evaluación educativa desarrollado a partir de las teorías de Tyler. Por una parte, la aparición de nuevas corrientes educativas y de nuevas propuestas que tienen sus fundamentos en la psicología evolutiva y que dan origen a un movimiento crítico sobre los planteamientos educativos en general y sobre la evaluación en particular. Por otra parte, el contrasentido que supuso para los EEUU una inversión económica muy importante en materia educativa y un gran esfuerzo social en la misma y que

paradójicamente fueron los rusos los primeros en conseguir lanzar al espacio el Sputnik I en 1957, adelantándose así a los americanos en la carrera para la conquista del espacio. Este hecho hace temblar el sistema educativo americano y se considera que la clave del éxito de la enseñanza está en un modelo de evaluación diferente al vigente. A partir de estos hechos aparecen un conjunto de propuestas de modelos y procedimientos de evaluación igualmente sistemática pero que tienen orientaciones diferentes y que abren sus finalidades a otros aspectos del proceso educativo. Se empieza a considerar la importancia de la evaluación del proceso, la evaluación de los programas, del profesor, etc. Estos modelos conviven entre ellos y se perpetúan hasta la actualidad, presentando ciertos matices, diferencias y orientaciones. (p. 21).

Actualmente se emplean términos como evaluación formativa, evaluación auténtica, evaluación alternativa, etc. En autores como López Pastor (2000), Díaz Lucea (2005), Blázquez Sánchez (1989), Rebeca Anijovich (2011), Santos Guerra (1990). 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 o estudiantes. 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 cobra importancia el alumno o estudiante, siendo participe activo y crítico del mismo.

Entre los autores antes mencionados, y para ejemplificar, podemos citar a Anijovich, R. (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.12)

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 se pueden agregar 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 el mismo sentido, Coll (1980) afirma que:

La evaluación no es nunca un fin en sí mismo, se evalúa siempre para algo, en función de algo; en otras palabras, las preguntas habituales de qué, quiénes, cuándo evaluar son subsidiarias de otra cuestión que las abarca ‘para qué evaluar (citado por García Bacete, F.J., 1993, p. 232)

Álvarez Méndez (1993) argumenta 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)

6.1.4 Concepciones sobre evaluación.

Existen varias investigaciones que describen la evolución de las diferentes concepciones sobre la evaluación, las cuales no se alejan a lo antes mencionadas. Nombrare e intentare explicar de manera sintética las más significativas, con el fin de utilizarlas en mi análisis para describir los datos recolectados y obtenidos de nuestra realidad educativa a través del instrumento de investigación seleccionado.

Ahumada (2001) realiza una revisión histórica sobre el concepto de evaluación al igual que Díaz Lucea, J. (2005), donde existe una diferencia temporal entre sus relatos, donde el primer autor antepone el concepto de *juicio* por sobre el de *medición*; con lo cual nos consta describir dicha revisión para luego plasmarla a través de un cuadro realizado por el autor. La evolución conceptual es la siguiente:

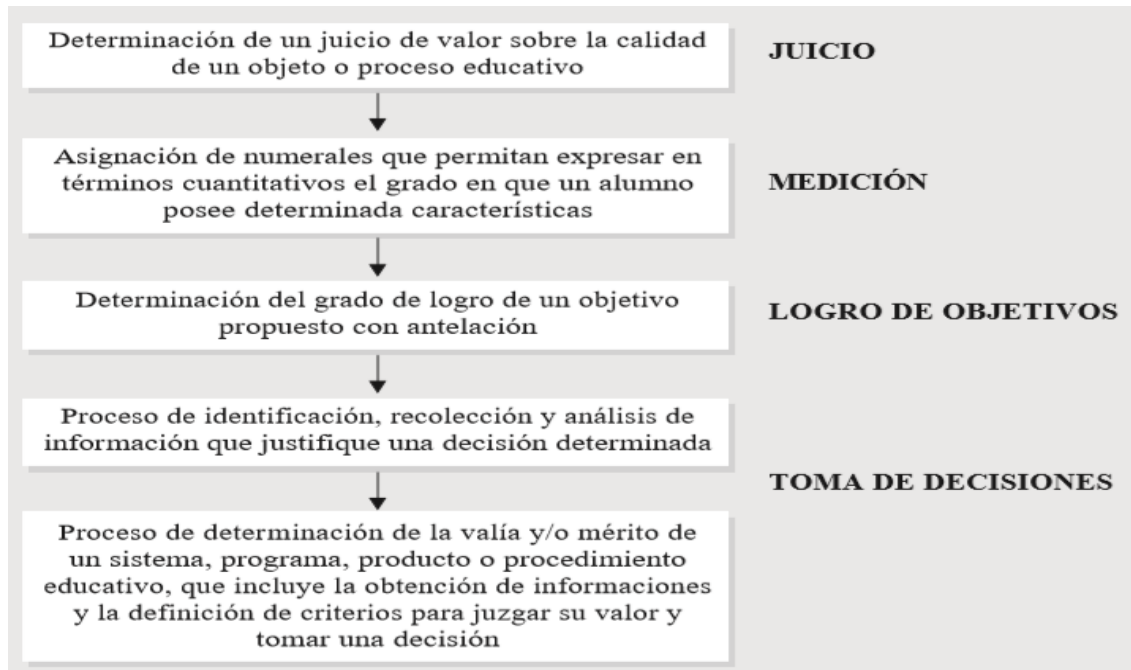


Figura 1 Evolución del concepto de Evaluación

Fuente: Ahumada, P. (2001)

Como se detalló al inicio Díaz Lucea (2005) en el mismo sentido que Ahumada, P. (2001), describe las concepciones más importantes referentes a la evaluación a principios del siglo pasado y que son comunes al mundo educativo. Del mismo modo, realiza un paréntesis llamado “la escuela nueva” (luego de la segunda concepción), para destacar algunos autores que, gracias a sus aportes y forma de concebir la evaluación, le dan origen a la tercera concepción o también llamada “toma de decisiones”. Por ende, éstas son:

- La evaluación como medida de los aprendizajes
- La evaluación como emisión de un juicio de valor
- La evaluación como toma de decisiones

Me compete 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, p. 22)

A continuación, se realizará una breve síntesis destacando el sentido de cada una y sus aspectos más 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). A su vez, 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. (Díaz Lucea, 2005, 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. (...) 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, pp.22-23).

La escuela nueva (surge a partir de la década de 1960):

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. (Díaz Lucea, 2005, 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)

Por otra parte, Scriven (1967) "(...) Considera que la evaluación tiene que servir para ayudar al alumno a progresar y para determinar, de manera sistemática y objetiva, el valor o mérito de algo" (citado por Díaz Lucea, 2005, p.23).

En relación a la evaluación formativa Anijovich, R. (2011) sostiene:

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) afirma 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):

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. y Gómez, R. 2009, p. 285)

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)

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)

6.1.5 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, (2008), define en el Diseño Curricular de primaria 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)

Lo antes mencionado podemos vincularlo con lo afirmado por Diaz 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. (p. 59, 61)

Díaz Lucea (2005) afirma:

(...) 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).

Para nosotros, 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 necesaria ubicarla en un marco más amplio, el de evaluación democrática: el deber del profesor de evaluar corresponde al derecho del alumno a ser informado y a participar en las decisiones que le afectan (Álvarez, 2003).

6.2 Modelos de Evaluación

6.2.1 Modelos: conceptualización

Voy a comenzar este capítulo por definir lo que se entiende por un modelo de evaluación según distintos autores.

Los modelos permiten abordar (de manera simplificada, como cualquier modelo) la complejidad de la realidad escolar (Gimeno Sacristán, 1983).

Por otra parte, Villada (1997) define: “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” (p. 49).

Partiremos nombrando los modelos de evaluación en la educación vistos de un concepto más general, donde citaremos a Sacristán y Pérez Gómez (1989). “Más que medir, la evaluación implica entender y valorar” (p. 431).

Siguiendo esta cita, lo que intentan explicar los autores es que la evaluación no solo se reduce a medir, calcular, determinar, etc. Si no que, se incluyen conceptos más alternativos como los de entender y valorar, por ende, comprender todo un proceso de enseñanza.

6.2.2 Modelos generales de evaluación

A continuación, presentaré la clasificación de manera general y resumida de los modelos de evaluación educativos que existen, basados en la estructura planteada por 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*

Se realizará una breve descripción de los objetivos y de qué manera están planteados los modelos del paradigma experimental y cualitativo.

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

Sacristan y Pérez Gómez (1989) refieren sobre el rol docente que este “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 calidad de la práctica educativa y sus consecuencias” (Sacristán y Pérez Gómez, 1989, p. 439).

Para finalizar con los modelos de evaluación generales se citará a Pérez Gómez (1989) quien 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)

El autor explica su claro posicionamiento respecto a los modelos alternativos/cualitativos de evaluación.

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 diálogo, 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 (Pérez Gómez y Sacristán, 1989).

6.2.2 Modelos de evaluación en Educación Física

A continuación, se presentarán los distintos tipos de modelos de evaluación ya específicos en la EF, propuestos por Díaz Lucea (2005) en su libro *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*

Modelos orientados al producto

“Estos modelos acostumbran a centrarse en la medida de aspectos vinculados a la condición física, habilidades motrices y los deportes”. (p. 26)

Por lo tanto, “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”. (p.26)

Por otro lado, “Los instrumentos que se utilizan para la obtención de los datos son de tipo objetivo, la metodología ligada es de tipo cuantitativa”. (...) “Estos modelos de evaluación están claramente en contraposición con los principios de igualdad, diversidad, individualización, etc.” (p.26)

En relación con los modelos de evaluación orientados al producto Díaz Lucea (2005) hace referencia en la propuesta de Blázquez Sanchez (1993) donde se posiciona y plantea tres modelos para la evaluación de la EF direccionados al producto.

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” (p. 27).

En este modelo la medición y la evaluación no acostumbran a tener ningún tipo de relación con los contenidos desarrollados en las clases ni con las prescripciones que emanan del propio curriculum, 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 continúa diciendo 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 test que constituyen la medición de la motricidad y se dirige a dar prioridad a las intenciones educativas” (p. 30).

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. Diaz 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)

El autor concluye la idea de este modelo:

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).

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)

Este modelo pretende ser de gran ayuda para el docente, a la hora de decidir sobre procesos evaluativos.

A continuación, Díaz Lucea (2005) cita a Stufflebeam (1987) donde propone un modelo sistemático de evaluación.

Para determinar cuáles son las diferentes decisiones que puede comportar el proceso y entender los intercambios que se producirán entre los diferentes elementos es necesario partir de una concepción dinámica y sistemática del proceso evaluador. 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, Product) a partir del cual se han generado varias propuestas en la enseñanza por lo general y en la Educación Física en particular.

Para seguir describiendo el tema en cuestión, vamos a detallar los propuestos por Blázquez Sánchez (1998) en EF.

En los momentos que los alumnos pasan a ser clasificados, la evaluación que se realiza en EF, contrae algunos de los problemas de la evaluación educativa que se ve en un amplio sentido. (Blázquez Sánchez, 1998)

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. (Blázquez Sánchez, 1998)

El autor nos dice que "(...) los principales medios sean la observación del profesor y la valoración de las actividades que el alumno desarrolla" (p. 43).

A continuación, el mismo 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: la evaluación continua 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).

El autor explica que “Este tipo de evaluación parece adecuado a la denominada evaluación formativa, en la que importa menos indicar al alumno el lugar que ocupa, que enseñarle el progreso realizado hacia el dominio del aprendizaje” (p. 48).

3) Evaluación en función del ámbito de aplicación

Siguiendo a Blázquez Sánchez (1998), este modelo de evaluación se divide en dos submodelos: La evaluación externa y la evaluación interna. A continuación, se detallará cada uno.

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 submodelos. También veremos más adelante con López

Pastor (2006) que estos submodelos 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”, sería pertinentes los tipos o niveles de participación que tienen los alumnos en la evaluación según Díaz Lucea (2005):

- 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, citare a López Pastor (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, a lo que López Pastor (2006) va a criticar sosteniendo 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)

Este modelo tradicionalista y calificador sigue siendo usado con mucha frecuencia por lo que seguimos encasillados en la misma forma de evaluar. Según este, 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 segundo 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, el autor afirma que “estamos evaluando LO QUE SE ES, en vez de LO QUE SE APRENDE”. (p. 35)

Seguidamente, López Pastor (2006) presenta un nuevo modelo de evaluación que posee un planteamiento didáctico lógico y razonable: 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 diálogo 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 hablamos de modelos de evaluación específicos, no existe una terminología universal para llamarlos o nombrarlos. Distintos autores se refieren a ellos con términos propios como están detallados previamente. Por eso, para cerrar este capítulo se agrupará las distintas terminologías que emplean autores según la orientación que tenga el modelo evaluativo.

Nos situaremos en Díaz Lucea (2005) para tomar como referencia su terminología con el fin de clasificar los modelos existentes en EF: los orientados al producto y los orientados al proceso de enseñanza-aprendizaje, para de este modo, agruparlos según su orientación.

A continuación, se presentará una tabla para poder relacionar y visualizar de mejor manera la agrupación de modelos.

Tabla 1 Modelos de Evaluación en EF

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
	López Pastor	Evaluación formativa y compartida	2006

Fuente: Elaboración propia.

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, la revisión de la literatura especializada, permite comprobar que actualmente es difícil encontrar diferenciaciones claras sobre los conceptos de “medios”, “técnicas” e “instrumentos” de evaluación del aprendizaje (Rotger, 1990; Casanova, 1998; Salinas, 2002; Brown y Glasner, 2003; Brown, 2003; Rhodes y Tallantyre, 2003; Álvarez, 2003; Bonson & Benito, 2005; Castejon et al., 2009; Buscá et al., 2010; Tejada, 2010; Brown y Pikcford, 2013; Rodríguez y Ibarra, 2011, como se citó en Hamodi et al. (2015). Por lo tanto, se evidencia, que se produce cierta confusión terminológica en el uso de dichos términos: instrumentos, herramientas, técnicas, métodos, enfoques, dispositivos y procedimientos de evaluación. Este aspecto aún continúa sin clasificación única.

Frente a esta confusión, Gullickson (2007), se respalda en las investigaciones de diversos autores, para afirmar 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, repasaremos algunas definiciones que utilizan autores consultados para esta investigación, respecto de estos términos.

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:

- 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).
- 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. (Vázquez, Moreno & Arrieta Díaz, 2016, p. 8)

Los instrumentos de evaluación son:

- Son 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)
- Herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos” (Rodríguez e Ibarra, 2011: 71-72).
- 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. (Vázquez, Moreno & Arrieta Díaz 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 (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) Integra

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

Luego de esta breve revisión se continuará con la clasificación de técnicas e instrumentos, donde podemos ver que varios autores han abordado este tema. Si bien en muchos encontramos similitudes a la hora de la clasificación, 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 que en la continuidad de esta investigación se ampliará desde la perspectiva de otros autores.

En la figura 2 se presenta un listado de medios, técnicas e instrumentos obtenidos en la revisión realizada por Hamodi et al. (2015, p. 156).

Cuadro 1. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación

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 electrónico • Póster • 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"> • Práctica supervisada 	<ul style="list-style-type: none"> • Demostración, actuación o representación 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Role-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 o 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 y alumnas). 		
INSTRUMENTOS		<ul style="list-style-type: none"> • Diario del profesor • Escala de comprobación • Escala de 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

Fuente: elaboración propia a partir de Castejón *et al.*, 2009; y Rodríguez e Ibarra, 2011.

Figura 2: Modelos de evaluación en EF

Fuente de elaboración: Hamodi et al. (2015)

En la siguiente tabla realizada por la SEP (2013. p. 20) se especifican las técnicas, sus instrumentos y los aprendizajes que pueden evaluarse con ellos. Se puede visualizar que los instrumentos están divididos según las técnicas a las que pertenecen, ya sea observación, desempeño, análisis del desempeño y portafolio.

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 el procedimiento	X	X	
	Cuadernos de los alumnos	X	X	X
	Organizadores gráficos	X	X	
Análisis del desempeño	Portafolio	X	X	
	Rúbrica	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	

Figura 3: Tabla de las técnicas, sus instrumentos y los aprendizajes que pueden evaluarse con ellos. (SEP)

En el caso del Ministerio de Educación (2013, p. 17) se presenta una clasificación de herramientas, basada en tres técnicas: evaluación del desempeño, observación y pruebas objetivas.

Herramientas de Evaluación

Técnicas de evaluación del desempeño	Técnicas de observación
Portafolio	Lista de cotejo
Diario de clase	Escala de calificación o de rango
Debate	Rúbrica
Ensayo	
Demostraciones	Pruebas objetivas
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	Multítem de base común

Figura 4: Herramientas de Evaluación

Fuente de elaboración: Ministerio de Educación (2013)

Algunas consideraciones, no menos importantes a la hora de la utilización de estas clasificaciones, son las siguientes:

“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 y Ruiz (2000), sostienen 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) para entender la importancia de la recolección de los datos, sosteniendo que:

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. (1998, p. 10)

Asimismo, “no existe un instrumento mejor que otro, debido a que su pertinencia está en función de la finalidad”. (SEP, 2013, p. 19). El uso de estos “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.” (SEP, 2013, p. 71). También refiriéndose a los instrumentos y a cuál es la selección más acorde, la SEP dice “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”. En referencia a uno de los instrumentos más utilizados en la evaluación, la observación y, principalmente en EF (tema que ampliaré en el siguiente apartado), Hamodi et al. (2015) dice que lo importante, es tener una objetividad en el registro, ya que al realizarlo de esta manera permite continuar o readaptar la estrategia de aprendizaje que se haya implementado.

En relación a lo dicho en el párrafo anterior, es interesante citar a López Pastor (1999, p.163) quien 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, es importante profundizar en las finalidades que se le atribuyen a la evaluación, en relación a la función que se le conceda por parte de la institución educativa o el profesor, pues “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 (...). (pág. 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:

- a) 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 (...).

b) 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.

c) 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. (Díaz Lucea, 2005, pág. 69)

d) 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.

e) 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 currículum 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.

Desde las metodologías cualitativas y cuantitativas, se pueden encontrar técnicas de evaluación bajo el mismo nombre, estos términos son utilizados por Nirenberg, Brawerman & Ruiz (2000, p. 106) y difieren unas de otras diciendo que “las técnicas cualitativas permiten al evaluador estudiar casos, hechos y temas en profundidad y detalle” y mientras que, “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”.

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. 7)

Además, la autora sostiene 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, p. 7).

Con respecto a los enfoques cualitativos y a la evaluación en EF según Minkévich (cap. 12, 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. (Martinez Alvarez, L. y 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. 8)

Otros autores hablan de la implementación de formas mixtas o híbridas como en el caso de Jorge Alberto Duque Escobar (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 desarrollado previamente, más allá de la selección de una u otra técnica de evaluación, lo importante 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” (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000, p 106).

Oscar Minkévich (cap. 12, 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. (MartinezAlvarez& Gómez, 2009, p. 285)

Con implicancia en la EF dicho autor aporta:

(...) 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 (...) 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. Minkévich (cap. 12, 2009)

Duque Escobar (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)

6.3.4 Los instrumentos de evaluación en Educación Física.

Al ingresar al campo de la EF y analizar los distintos instrumentos utilizados en la misma, primeramente, se debe aclarar, y en concordancia con Díaz Lucea (2005) 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 con anterioridad, el mismo también recalca, que entre los instrumentos de evaluación de la EF se destacan los que sirven para medir el cuerpo y las 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 (Diaz 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 Pastor (2000):

- Se produce un grave reduccionismo en cuanto a las finalidades de la EF. Cuasi reducción de la Educación Física al entrenamiento de la Condición Física y la ejecución de determinadas Habilidades Motrices.
- Se superficializa el aprendizaje. Solo se evalúan algunos contenidos y objetivos.
- Su utilización es meramente calificadora. Evaluación-calificación.
- Sobre la a científicidad 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 EF. 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 EF y los instrumentos de evaluación utilizados. Se evalúa lo que se es y no lo que se aprende.

(Citado por Francisco Valero García, p. 12)

Diaz Lucea (2005) plantea dos perspectivas sobre los instrumentos de evaluación por escalas. El autor explica las mismas 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).

6.3.5 Clasificación de instrumentos de evaluación en Educación Física.

Los instrumentos estarán descriptos según Díaz Lucea y, a su vez, se agregarán aportes de otros autores que harán referencia al punto en cuestión.

Los instrumentos pueden clasificarse en tres grupos:

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 un 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 debe 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 la “*tabla de consideraciones sobre la evaluación con instrumentos de observación*”. (Díaz Lucea, J. 2005, p. 147)

<i>Decisiones previas a la construcción</i>	<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.
<i>Decisiones en su construcción</i>	<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.
<i>Decisiones para su aplicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Anotar la información de máxima fiabilidad. - No hacer anotaciones por aproximación. - Tener seguridad al hacer la anotación.
<i>Decisiones en su interpretación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de los criterios establecidos en la línea de corte.

Figura 5: Consideración sobre la evaluación con instrumentos de observación

Fuente: Diaz Lucea (2005, p. 147)

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).

La DGCE (2008) define la técnica de observación en el Marco General del Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina:

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/la docente de

acuerdo a la situación de evaluación seleccionada, en una elaboración que puede ser compartida con los alumnos/as. (p. 85)

Asimismo, la DGCE (2008) amplía el concepto diciendo que:

La observación debe complementarse con la técnica de interrogación que puede llevarse a cabo a través 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 datos acerca de 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. En la construcción de los instrumentos deben incluirse indicadores que ofrezcan señales claras respecto de qué logros se espera alcanzar. (p. 85)

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. Diaz Lucea (2005, p. 150,151) propone subdividir este instrumento en “apreciación y verificación”.

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.

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 los 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 Vázquez, Moreno & Arrieta Díaz, 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 Francisco Valero García, s.f.)

Para continuar con el portafolio como estrategia de evaluación, Vázquez, Moreno & Arrieta Díaz (2016) afirman que:

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 Rubrica desde dos autores: por un lado, desde la SEP (2013), quien la nombra dentro de las técnicas de “análisis del desempeño”. Por el otro desde el MINEDUC (2013) el cual la ubica como “técnicas de observación”. Para poder definirla, nos parece pertinente citar a García y Nicolás (2013) 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 Vázquez, Moreno & Arrieta Díaz, 2016, p. 11)

En continuación con la Rúbrica, Stevens & Levi (2005) dan cuenta de por qué 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 Vázquez, Moreno & Arrieta Díaz, 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. “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” (Moreno et al. 2006, p. 735).

El Ministerio de Educación (2011) realiza un análisis de la importancia de la coevaluación y la autoevaluación diciendo:

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)

Por su parte Pérez López (1996) afirma:

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 Ministerio de Educación 2011, p.26)

6.4 Prácticas de evaluación en Educación Física

Comenzaré este capítulo diferenciando, al igual que varios autores, la dicotomía entre el hecho institucional de calificar a los estudiantes y el proceso evaluativo. Aún cuando se comprenda que ambas acciones persiguen objetivos distintos, ambos están dentro del quehacer 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, López Pastor, López Pastor, 2015, p.149)

Para entender la práctica evaluativa que los docentes o profesores de EF realizan en sus clases, nos remitimos 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 observamos 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) “de los planteamientos que hacen los profesores sobre la evaluación podemos observar que existen dos grandes posicionamientos que tienen correspondencia con dos tipologías de racionalidad.” (p.57). Estas racionalidades son, por un lado, la “técnica” que hace referencia a la evaluación orientada al producto; y por otro, la “práctica” que se relaciona con la evaluación orientada al proceso.

A continuación, describiré brevemente cada racionalidad para poder comprender y entender la práctica evaluativa de los profesores de EF:

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. 58-89)

6.4.1 Orientaciones para Evaluar según el Diseño Curricular de Primaria

Álvarez Méndez (2001) refiere que:

El aprendizaje, y consecuente 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 la educación como proyecto social y político y por la enseñanza que debe inspirarse en él.
(s/p)

A continuación, desde el Diseño Curricular para la Educación primaria formulado por La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008), describo algunos conceptos y puntos claves que comparten el apartado “Orientaciones para la Evaluación”:

Cuando se propone hacer un abordaje de la clase atendiendo su complejidad, la evaluación debe relevar información acerca de los diferentes aspectos puestos en juego en una situación motriz, entre los cuales están: los modos que tienen los alumnos/as de vincularse en las actividades gimnásticas, expresivas, ludomotrices y en el ambiente natural, las estrategias cognitivas y las herramientas motrices que ponen en juego.

Sin embargo, cabe destacar 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.

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. Al inicio del año o de una secuencia didáctica determinada, su función será diagnosticar los aprendizajes disponibles como punto de partida para el diseño de la tarea a desarrollar. Se recomienda reconocer, junto con los alumnos/as, sus condiciones motrices de partida y proyectar logros posibles.

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:

- Compartir con sus alumnos/as apreciaciones acerca de sus avances, procesos y resultados obtenidos, con intención de involucrarlos con mayor compromiso en el aprendizaje.
- 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.

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 uno de los insumos, no el único, para la toma de decisiones de acreditación y promoción. Otros insumos están dados por las evaluaciones formativas que se han ido realizando a lo largo del proceso.

Cabe señalar la importancia de tomar en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje y las diferentes dimensiones implicadas en los mismos.

Una práctica que se sugiere es construir indicadores de avance con los niños/as en relación con sus procesos de aprendizaje e ir proyectando de este modo logros posibles.

Se hace necesario superar algunas prácticas frecuentes en la escuela primaria, entre las que se observan aquéllas que:

- Sólo evalúan los profesores, usan criterios que no se comunican a los alumnos/as y la evaluación se parece más a una arbitrariedad que a una acción con fundamento.
- Se evalúa con una nota denominada “conceptual” basada en cierta apreciación del comportamiento en clase y la participación del alumno/a.
- Al realizar esta tarea y en busca de una cierta objetividad se coloca la nota a partir de medir el rendimiento del alumno/a, ya sean capacidades condicionales, la ejecución motriz de algún gesto técnico sin que el alumno/a comprenda el sentido de esta situación.

Se propone fortalecer aquellas prácticas evaluativas que:

- Parten de las posibilidades de los niños/as, poniendo el énfasis en lo que pueden hacer y no en lo que les falta para alcanzar un supuesto modelo
- Proyecten en diálogo con los alumnos/as logros posibles una vez que se han reconocido las condiciones de partida
- Empleen la evaluación formativa como instancia integrada al proceso de enseñanza.
- Incluyen a los niños y niñas en todas las etapas: diagnóstica, formativa y final,
- Tomen en cuenta diferentes aspectos en las prácticas corporales y ludomotrices: cómo realizan sus acciones, cómo piensan sobre ellas, cómo se vinculan con los otros cuando aprenden, entre otros aspectos.
- Se transformen en nuevas situaciones de aprendizaje

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/la docente de acuerdo a la situación de evaluación seleccionada, en una elaboración que puede ser compartida con los alumnos/as.

7. Metodología

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

7.1 Técnica de Obtención de Datos e Instrumento

Como se ha mencionado, para la obtención de datos se utilizó la técnica de la encuesta y el cuestionario. El cuestionario consta de preguntas cerradas (como base para recopilación de datos cuantitativos), y a su vez, por preguntas abiertas tipo encuesta para la profundización sobre aspectos cualitativos que se consideran importantes para los resultados de esta investigación. Definiré en este apartado, en que consiste cada una de ellas.

García Valero, F. (2013), nos explica brevemente qué es el cuestionario:

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. La diferencia es que la entrevista se realiza en persona, con la finalidad de realizar 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).

Sierra Bravo (1994) explica 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 J. Casas Anguita *et al.*2003).

El cuestionario “Evaluación en Educación Física” que se utilizó, concreta su versión definitiva luego del proceso de adaptación del cuestionario de “Evaluación Formativa en el municipio de Gandia” realizado por Valero García, F (2013) en base al objeto de estudio de esta investigación. El cuestionario original consta de 9 preguntas abiertas, de las cuales se seleccionaron 4, ya que se relacionan con los objetivos de la investigación. Por otro lado, 30 preguntas cerradas o ítems de los cuales se seleccionaron 18. El cuestionario original que contiene las 30 preguntas cerradas se respondió a partir de una escala de Likert de 5 opciones. Éstas son: 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 que el encuestado tenga una mejor lectura y comprensión de las mismas: 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 que poseen los profesores de Educación Física, como así también los instrumentos de evaluación que conocen, utilizan y la finalidad que persiguen, como así también las prácticas evaluativas que llevan a cabo.

Modificaciones de los ítems:

En la encuesta 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, así como también el reemplazo de preguntas de la encuesta original por preguntas concretas sobre el tema investigado. Del

original fueron descartadas las preguntas 3, 5, 6, 8 y 9, y a su vez modificadas la 1, 2 y 7. La pregunta 4 se mantuvo igual al texto original. Además de modificar la redacción de las preguntas anteriormente nombradas, se agregaron 7 preguntas buscando datos más concretos y afines con los objetivos específicos. Estas, siguiendo la numeración de nuestra encuesta, son: 8, 9, 11.2, 13.4, 14.5, 16.7 y 17.8. Por lo tanto, la encuesta para recopilación de datos cualitativos quedo conformada por 11 preguntas de carácter semi-abierto (9 abiertas y 2 cerradas).

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 Francisco Valero García (2013); estos ítems 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:

Tabla 2: Modificación de ítems

N° Ítem	Ítems Originales (Francisco Valero García (2013))	N° Ítem	Ítems Modificados
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

Fuente: Elaboración propia

Estas modificaciones se realizaron con distintos propósitos: el primero fue no sobrevalorar ningún concepto como podemos observar en el caso del

ítem N° “23”. En segundo lugar, hacer más extensivo el análisis, ya que la naturaleza de esta investigación es descriptiva y tiene la intención de no tomar partido o posición por un modelo de evaluación.

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

7.1.1 Población

El cuestionario se llevó a cabo en la ciudad de Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires (Argentina), y estuvo dirigida a los Profesores de Educación Física que dictan clases en el nivel primario, pertenecientes a escuelas públicas y privadas.

7.1.2 Muestra

La muestra es de tipo no probabilística (no aleatoria), en la cual, por razones de tiempo y accesibilidad, se seleccionaron intencionalmente cuatro escuelas del nivel primario, dos públicas y dos privadas ubicadas en el macrocentro de la ciudad. Fueron encuestados 21 profesores de Educación Física, de los cuales 6 pertenecen a las escuelas privadas y 15 a las públicas. Del 100% de los encuestados, el 28,6% pertenecen a escuelas privadas y el 71,4% a escuelas públicas. A su vez, la muestra seleccionada tiene un promedio de edad de 38 años, donde el más joven tiene 24 y el mayor 57 años. (Ver Tabla 1).

Tabla 3: Distribución de la muestra en función del tipo de escuela.

Tipo de Escuela	Participantes	Porcentaje
Privada	6	28,6%
Pública	15	71,4%

Total	21	100%
--------------	----	------

Fuente: Elaboración propia

De los 21 profesores de Educación Física, 10 son hombres de los cuales 4 pertenecen a escuelas privadas y 6 a escuelas públicas. 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 las mujeres representan un 52,4% de la muestra y los hombres un 47,6%. (Ver Tabla 2)

Tabla 4: Distribución de la muestra en función del sexo y el tipo de escuela donde trabaja

Tipo de Escuela	Hombre	Mujer
Privada	4	2
Pública	6	9
Total	10	11
Porcentaje	47,6%	52,4%

Fuente: Elaboración propia

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” para luego, contabilizar y agrupar cada respuesta según los criterios 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, al realizar un análisis de datos no existe una única forma de hacerlo, aunque podemos encontrar elementos comunes en gran parte de los estudios (Rodríguez, Gil y García, 1999).

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 García, 2013, pág. 25)

A continuación, se muestra el sistema de categorías, subcategorías, donde se clasifica y relaciona a cada pregunta e ítems del cuestionario.

Tabla 5: Categoría de análisis sobre la evaluación en EF

Categoría de Análisis	Subcategorías	N° de ítems de cuestionario	N° de pregunta del cuestionario (de carácter abierto)
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	-Participación del alumnado -Aplicación evaluativa	4, 12, 13, 14, 15, 17, 18	14.5, 15.6
Instrumentos	-Tipos de instrumentos -Utilización de instrumentos -Finalidad con la que se utilizan los instrumentos	6, 8, 10	11.2, 12.3, 13.4
Prácticas Evaluativas	-Formas e intenciones de evaluación	7, 11	7, 8, 9, 17.8

Fuente: Elaboración propia

7.3 Resultados

En este apartado se describe, por un lado, la *media* de cada ítem perteneciente al cuestionario, ya que expresan datos o resultados cuantitativos a través de una escala de Likert con valores del 1 al 5, explicados en el segmento de “metodología”. Por el otro, se describen los resultados cualitativos obtenidos de las preguntas de carácter abierto (tipo encuesta), que serán cuantificados y agrupados para facilitar su lectura y el análisis del mismo, con el fin de establecer las relaciones pertinentes y dar respuesta a los objetivos de esta investigación. A su vez, se ejemplificará la tabla de los resultados cuali-cuantitativos con algunas respuestas de los encuestados (E), representativa de cada variante. La totalidad de las respuestas se podrá observar en los anexos correspondientes a la matriz de datos original de cada pregunta de la encuesta.

En la tabla 6 se presentan 6 ítems que hacen referencia a las concepciones que tiene el profesorado acerca de la evaluación.

Tabla 6: *Concepciones, consideraciones, pensamientos y creencias de los profesores de EF sobre evaluación*

Ítem	Media
1.La evaluación ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje	4,00
2. Considero la evaluación un aspecto importante de la educación	4,05
3. Pienso que la evaluación está relacionada con la formación integral del alumnado]	4,29
5. La evaluación es objetiva	3,29
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

Fuente: Elaboración propia.

La media de los primeros 3 ítems (ítems 1, 2 y 3) indica que el profesorado está entre “muchas veces” y “siempre” en que la evaluación ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje; consideran la evaluación un aspecto importante en la educación; y piensan que la evaluación está relacionada con la formación integral del alumnado. En los siguientes ítems (ítems 5 y 9) el profesorado considera que “normalmente” la evaluación es objetiva y que le dan importancia a la calificación a la hora de evaluar a los alumnos. El último ítem de la tabla (ítem 16) nos muestra que el profesorado está entre “normalmente” y “muchas veces” a la hora considerar importante la opinión de los alumnos para evaluar como imparten la clase.

Siguiendo con la pregunta N.º “16.7”: “¿Con cuál de estas concepciones de evaluación en el campo de la educación física te sentís identificado?”

Tabla 7: *Identificación del profesorado con las concepciones de evaluación en EF*

Identificación del profesorado con las concepciones de evaluación en Educación Física		
Concepciones	Encuestados	Porcentaje

Nos permite captar objetivamente los niveles logrados por los alumnos	4	19,0%
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	1	4,8%
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	16	76,2%
Total	21	100%

Fuente: Elaboración propia

Como observamos en la tabla 7, de los 21 encuestados, 4 se sienten identificados con la concepción “Medida de los aprendizajes” con respecto a la evaluación que representa un 19% de la muestra. Luego, 1 encuestado eligió la concepción “Juicio de valor” con un 4,8%. Finalmente, en tercer lugar 16 profesores se identifican con la concepción “toma de decisiones” con un 76,2% total de la muestra.

Siguiendo la pregunta N.º “10.1” de la encuesta, “¿Qué entiende por evaluación?”, expresó los siguientes valores cuali-cuantitativos.

Tabla 8: Concepciones de los profesores de EF sobre evaluación

	Concepciones de evaluación en Educación física			
	Medida de los aprendizajes	Juicio de valor	Toma de decisiones	Total
Encuestados	9	7	5	21
Porcentaje	42,9%	33,3%	23,8%	100%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 8, observamos que de los 21 encuestados, 9 poseen una concepción de “Medida de los aprendizajes” con respecto a la evaluación que representa un 42,9%. Algunas de las respuestas fueron las siguientes: “Momento en el cual se mide los aprendizajes de los alumnos”, según E4; “Forma de testear el avance de la clase, los alumnos, etc.” Referente a E8. En segundo lugar, 7 profesores optaron por la concepción “juicio de valor”, que representa un 33,3% de la muestra. Donde podemos citar las siguientes respuestas: “Es el registro visual y/o escrito de lo aprendido plasmado en la práctica”, dijo E10; “Conocer en el momento que se encuentra el alumno, indicadores de control” contestó E12. Por último, 5 profesores optaron por la concepción “toma de decisiones”, que da un 23,8% de la muestra, donde podemos citar los siguientes ejemplos: “considero que es un instrumento que principalmente sirve para el seguimiento de los alumnos durante todo el proceso de aprendizaje” respondió E6; “Control del proceso de enseñanza aprendizaje. Recurso herramienta” dijo E17.

La tabla 9 está formada por 7 ítems que hacen referencia a los modelos de evaluación en el profesorado de Educación Física:

Tabla 9: Modelos de evaluación en EF

Ítem	Media
4. La evaluación fomenta valores como la solidaridad, compañerismo, autonomía, diálogo, igualdad	3,29
12. Doy a conocer a los alumnos los objetivos que pretendo conseguir antes de un contenido nuevo	4,10
13. Enuncio en cada unidad didáctica los criterios de evaluación que voy a emplear	3,24
14. Realizo alguna iniciativa específica para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar un contenido nuevo	3,81
15. Solicito la opinión de los alumnos (durante el transcurso de la Unidad Didáctica) para ayudarme en la mejora de mi planteamiento didáctico	3,43
17. Comento con los alumnos la información que obtengo mediante instrumentos de evaluación con el fin de orientar su aprendizaje	3,52

18. Considero importante el diálogo entre profesor-alumno en el proceso de evaluación	4,48
---	------

Fuente: Elaboración propia

Como apreciamos en la tabla 9, en el ítem N.º 4 podemos ver que, el profesorado “normalmente” cree que la evaluación fomenta valores como la solidaridad, compañerismo, autonomía, diálogo e igualdad. En el siguiente ítem (ítem 12) se incrementa la media, denotando que “muchas veces” el profesorado da a conocer a los alumnos los objetivos que pretenden conseguir antes de un contenido nuevo. En el tercer ítem (ítem 13) la media vuelve a estar cerca del valor central: “normalmente” el profesorado enuncia en cada unidad didáctica los criterios de evaluación que va a emplear. En el ítem 14, podemos ver que el profesorado está entre “normalmente” y “muchas veces” de acuerdo en realizar alguna iniciativa específica para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar un contenido nuevo. La media de los siguientes ítems (ítems 15, y 17) indica que el profesorado “normalmente” solicita la opinión de los alumnos (durante el transcurso de la Unidad Didáctica) para ayudarlo en la mejora de su planteamiento didáctico y comenta con los alumnos la información que obtiene mediante instrumentos de evaluación, con el fin de orientar su aprendizaje. En el último ítem (ítem 18), la media sube considerablemente respecto a los ítems previos: el profesorado indica que “siempre” y “muchas veces” considera importante el diálogo entre profesor-alumno en el proceso de evaluación.

Siguiendo con la pregunta N.º 14.5 “¿Sobre qué forma o modelo se desprende la evaluación que aplicas en tus clases?” estos fueron los resultados

Tabla 10: Modelos de evaluación en EF que aplica el profesorado

Modelos de evaluación en Educación física					
	Orientados al producto	Orientados al proceso enseñanza aprendizaje	Otra	No responde la pregunta	Total

Participantes	4	11	4	2	21
Porcentaje	19,0%	52,4%	19,0%	9,5%	100%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10, de los 21 encuestados, 4 profesores tienen una forma de evaluar que se desprende de los modelos de evaluación “orientados al producto”, lo que representa un 19% de la muestra. Estas fueron algunas de las respuestas que se obtuvieron: “Depende el nivel, el contenido, etc. Aplico evaluaciones más tipo test y otras de observación en situación de juego (incluso con alumnos, convalidación)” según E8; “Se desprende del modelo tradicional y algo de formativo y participativo.” Refirió E9. De los encuestados, 11 manifiestan que su forma de evaluar se desprende de un modelo de evaluación “Orientado al proceso de enseñanza-aprendizaje” que representa un poco más de la media con un 52,4%, podemos citar los siguientes ejemplos: “Me baso en el modelo en el que el alumno es participe de la instancia de evaluación como aprendizaje” según E11; “el modelo que aplico es el de la evaluación formativa” respondió E6. Si bien, los 4 encuestados contestaron la pregunta, no especifican que modelo aplican, sus respuestas fueron encasilladas en “Otra” lo que da un 19% de la muestra y estas fueron algunas de las respuestas: “Observación directa” E4; “Escala de valores” refirió E5. Finalmente 2 profesores no supieron contestar la pregunta, lo que abarca un 9,5% de la muestra.

Siguiendo con la pregunta N.º 15.6 de la encuesta “¿Qué nivel de participación tiene el alumnado en el proceso de evaluación que lleva a cabo?” estos fueron los resultados.

Tabla 11: Nivel de participación que tiene el alumnado en el proceso de evaluación

	Nivel de participación que tiene el alumnado en el proceso de evaluación					
	ALTO	MEDIO	BAJO	NULO	NO RESPONDE	TOTAL
Participantes	8	4	3	2	2	21
Porcentaje	47,6%	19,1%	14,3%	9,5%	9,5%	100%

Fuente: Elaboración propia

Como observamos en la tabla 11, 8 profesores respondieron que les otorgan a los alumnos un “alto” nivel de participación en el proceso de evaluación. Esto nos da un 47,6%, donde podemos citar las siguientes respuestas: “Altísimo. Debe entender que la evaluación es parte del proceso de aprendizaje”, argumentó E1; “Es el principal actor ya que a través de sus acciones pueden dimensionar sus avances”, objetó E7. 4 son los profesores que le otorgan al alumnado un nivel “medio” de participación lo que da un 19,1%. Algunas de las respuestas fueron: “son partícipes en sus autoevaluaciones y coevaluaciones. Reflexionan sobre lo evaluado” E10; aseguró “medio” E14. Tres de los encuestados le otorgan un “bajo” nivel de participación lo que representa un 14,3%. Se pueden citar las siguientes respuestas: “Tiene una participación activa en algunas evaluaciones”, manifestó E9; “nivel poco de autoevaluación, más en el segundo ciclo”, respondió E12. Dos son los profesores que, según el discurso de sus prácticas, los alumnos tienen una “nula” participación en el proceso evaluador lo que representa un 9,5% de la muestra. Sus respuestas fueron: “100% todos participan les encanta ser evaluados”, contestó E3; “Todos los alumnos participan porque incluso evaluó constantemente durante las clases”, según E6. Finalmente, 2 profesores no respondieron la pregunta planteada, lo que equivale un 9,5% de la muestra.

En la tabla 12, se presentan 3 Ítems que hacen referencia a los instrumentos de evaluación que conocen o aplican en el profesorado de Educación Física.

Tabla 12: Instrumentos de evaluación y su aplicación

Ítems	Media
6. Pienso que los exámenes teóricos dan mayor estatus a la Educación física	2,43
8. Evalúo a los alumnos según test de condición física, habilidades motrices	2,38
10. Empleo la observación directa para evaluar a los alumnos	4,00

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la media de los dos primeros ítems (6 y 8) indica que el profesorado está entre “pocas veces” y “nunca” en que los exámenes teóricos dan mayor estatus a la Educación Física y a su vez, que evalúan a los alumnos según test de condición física y habilidades motrices. Con respecto al ítem N.º 10, la media está por arriba del valor central lo que indica que el profesorado “muchas veces” emplea la observación directa para evaluar a los alumnos.

Continuando con la pregunta N.º “13,4” “¿Con que fin utilizas los instrumentos de evaluación?”. Si bien la pregunta hace referencia al fin con el cual se utilizan los instrumentos de evaluación, el fin o la finalidad no se escapa de la función que se le otorga a la evaluación (social o pedagógica) correspondiente u orientada hacia un modelo de evaluación determinado. Por ende, podemos observar los resultados de la tabla 10, que indican que finalidad persigue el profesorado a la hora de utilizar los instrumentos de evaluación, independientemente de la naturaleza de los mismos (cuantitativos o cualitativos).

Tabla 13: Fin con el cual se utilizan los instrumentos de evaluación en EF

	Fin con el cual se utilizan los instrumentos de evaluación en Educación Física			
	FUNCION SOCIAL	FUNCION PEDAGOGICA	No responden la pregunta	Total
Respuestas	8	12	1	21
Porcentaje	38,1%	57,1%	4,8%	100%

Fuente: Elaboración propia

Podemos ver que de los 21 encuestados, 8 profesores utilizan los instrumentos de evaluación con el fin de ejercer una “Función social”, lo que nos da un 38,1% de la muestra. En esta podemos citar como ejemplo las siguientes respuestas: “con el fin de realizar una evaluación objetiva y justa para el alumno” según E19; “Con el fin de tener la mayor cantidad de datos de cada alumno para que cuando tenga que poner nota numérica o calificación sea lo más justa posible” respondió E11. Por otra parte, 12 profesores utilizan los

instrumentos de evaluación con el fin de ejercer una “Función pedagógica”, los que representa un 57,1% sobre la media. Algunas de sus respuestas fueron: “Evaluó para constatar los aprendizajes motores, actitudinales, cognitivos previstos, teniendo en cuenta las diversas condiciones motrices que los estudiantes disponían al inicio y las conclusiones me sirven para tomar decisiones de acreditación y promoción; como así también tener un registro para ajustar objetivos y CONSTATAR /COMPARAR entre lo propuesto y lo alcanzado” respondió E3; “para saber en qué momento del proceso de enseñanza me encuentro” refirió E12 .Solo uno de los encuestados no supo responder la pregunta lo que da un 4,8% de la muestra total.

En relación con la pregunta N.º 9, “¿Cómo o qué mecanismos utilizas para acreditar a tus alumnos?” ésta, no obtuvo ninguna respuesta, ya que el 100% del profesorado sí aplica la evaluación.

Siguiendo con la pregunta N.º 11.2, “¿Qué instrumentos de evaluación conoces?” presentamos la siguiente tabla:

Tabla 14: Instrumentos de evaluación que conocen los profesores de EF

	Instrumentos evaluación en Educación Física				
	Instrumentos de experimentación	Instrumentos de observación del comportamiento motor	Instrumentos de evocación y síntesis	Otro (No son instrumentos de evaluación)	Total
Respuestas	7	32	20	30	89
Porcentaje	7,9%	36,0%	22,5%	33,6%	100%

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar, de los 21 encuestados se obtuvieron 75 respuestas, de las cuales 7 pertenecen a instrumentos de “Experimentación”, que equivale a un 7,9% de la muestra. Algunas de las respuestas fueron: “Evaluación de rendimiento físico”, “Test”. Seguidamente, observamos que los instrumentos de

“Observación del comportamiento motor” obtuvieron 32 respuestas, que representa un 36%, algunas de las respuestas fueron: “Grilla de datos a evaluar”, “Registro anecdótico”, “Pruebas combinadas”, “Situación de juegos aisladas”. 20 son las respuestas referidas a instrumentos de “Evocación y Síntesis” que, representa un 22,5%. Algunas de las respuestas representativas fueron “Cuestionario” y “Múltiple choice”. Podemos ver que 30 son las respuestas que pertenecen a la columna “otros” que no refieren a instrumentos de evaluación, que nos da un resultado de 33,6%, siendo el porcentaje más alto de la tabla. Algunas de las respuestas fueron “Diagnostico” y “Evaluación sumativa de procesos”. Vale aclarar que, de las 30 respuestas, 25 hacen referencia a 4 técnicas de evaluación que son la Observación Directa (13 respuestas), Coevaluación (6 respuestas), Autoevaluación (6 respuestas) y Heteroevaluación (1 respuesta). El resto de las respuestas (4) pertenecen a otras variables que serán relacionadas posteriormente.

Continuando con la pregunta N.º 12.3 de la encuesta ¿Qué instrumentos utilizas para evaluar a lo largo del año a tus alumnos/as?, podemos observar que:

Tabla 15: Instrumentos de Evaluación que utilizan los profesores en EF

	Instrumentos evaluación que utiliza el profesorado				
	Instrumento de experimentación	Instrumentos de observación del comportamiento motor	Instrumentos de evocación y síntesis	Otro	Total
Respuestas	3	23	8	29	53
Porcentaje	4,8%	36,5%	12,7%	46,0%	100%

Fuente: Elaboración propia

De los 21 encuestados se obtuvieron 53 respuestas de las cuales 3 pertenecen a instrumentos de “Experimentación”, que equivale a un 4,8% de la muestra. La única respuesta fue “Test”. Seguidamente, observamos que 23 son instrumentos de “Observación del comportamiento motor”, que representa un 36,5%. A continuación, algunas de sus respuestas: “Registro anecdótico”,

“Escala de valoración”, “Drilles” y “Pruebas combinadas”. Ocho son las respuestas referidas a instrumentos de “Evocación y Síntesis”, lo que representa un 12,7%. Algunas de las respuestas del profesorado fueron: “Evaluación escritas, orales y mixtas” y “Trabajos prácticos en grupo”. Por último, 29 son las respuestas que pertenecen a la columna “otros” que no refieren a instrumentos de evaluación lo que nos da como resultado un 46,0% siendo el porcentaje más alto de la tabla. Vale aclarar que de las 29 respuestas 21 hacen referencia a 3 técnicas de evaluación que son: Observación Directa (14 respuestas); Coevaluación (4 respuestas); Autoevaluación (3 respuestas

Continuando con los análisis de datos, presentamos la tabla nº 16 compuesta por 2 ítems (ítem 7 y 11) que hacen referencia a las “Prácticas Evaluativas” por parte del profesorado.

Tabla 16: Consideraciones del profesorado sobre sus prácticas evaluativas en EF

Ítem	Media
7. Tengo pocos conocimientos sobre evaluación	2,33
11. Creo que la manera que tengo de evaluar a los alumnos permite que ellos establezcan niveles personales de mejora	3,86

Fuente: Elaboración propia

Como se observa, la media del primer ítem (ítem N° 7)” indica que el profesorado “pocas veces” considera que tiene pocos conocimientos sobre la evaluación. En el siguiente ítem (ítem N° 11), la media se encuentra arriba del valor central, lo que indica que el profesorado “muchas veces” cree que la manera que tiene de evaluar a los alumnos permite que ellos establezcan niveles personales de mejora.

Siguiendo con la pregunta N° 17.8 de la encuesta “¿Podrías narrar, describir o detallar brevemente una práctica de evaluación que llevas a cabo habitualmente?”, se realiza siguiente análisis.

Tabla 17: Evaluación que aplican los profesores de EF en sus clases

	Prácticas evaluativas en Educación Física		
	Racionalidad	Racionalidad	TOTAL

	Técnica	Practica	
Participantes	4	17	21
Porcentaje	19,0%	81,0%	100%

Fuente: Elaboración propia

De los 21 encuestados, 4 profesores según su discurso poseen una “Racionalidad Técnica” a la hora de evaluar, que equivale a un 19% de la muestra. Algunas de las respuestas del profesorado fueron: “Armo grilla con elementos básicos. Por ejemplo: ¿pica la pelota con dos manos? SI/NO/A VECES Sabe correr picando la pelota sin perder control de ella? SI/NO/A VECES”, respondió E11; “test evaluativos, observación”, afirmó E20. Por último, con un número elevado, 17 profesores poseen una “Racionalidad Practica” al momento de evaluar, lo que da como resultado un 81% de la muestra. Donde se pueden citar las siguientes respuestas: “En primer grado después de haber trabajado con pelota una determinada cantidad de clases, hago una grilla de preguntas generales. ¿Puede lanzar y recibir sin miedo, puede lanzar con ambas manos? logra entender el recorrido y ajusta para recibir mejor, después de darles algunas actividades y llevar el registro, nos juntamos y les pregunto si pudieron hacerlo y que eso es una evaluación, lo hago con primero y segundo grado”, respondió E1; “Clase sobre lanzamiento de hombro de hándbol: los alumnos practican el lanzamiento, realizamos juegos predeportivos para que lo apliquen en situaciones de juego, y luego se evalúan de forma recíproca entre compañeros”, aseguró E21.

8. Conclusiones

En este apartado, se responderán las preguntas de los objetivos planteados al inicio de esta tesis, mediante una descripción general de los resultados obtenidos a través de la técnica de investigación descripta en el segmento “metodología”, y a su vez estableciendo relaciones correspondientes a cada objetivo específico.

Partiendo del objetivo general de esta investigación, podemos decir que a pesar de que la mayoría de los profesores de Educación Física encuestados

tienden a llevar a cabo prácticas de evaluación formativas que se orientan al proceso de enseñanza-aprendizaje, no siempre se puede establecer una relación directa entre la concepción que poseen dichos profesores sobre la evaluación y el discurso de sus prácticas.

A la hora de responder qué concepción tenían, sus respuestas se orientaron hacia modelos más tradicionalistas. De esta forma no se puede establecer relación directa con los demás objetivos específicos, que sí se orientaron a modelos más formativos.

A continuación, se detallarán los objetivos específicos:

Partiendo del primer objetivo específico (conocer la concepción que tienen los profesores de EF en el nivel primario sobre evaluación), podemos apreciar en el cuestionario cerrado que los profesores entrevistados tienden a una concepción de evaluación orientada a la toma de decisiones. En esta se busca mejorar la enseñanza teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen (Díaz Lucea, 2005), ya que la media de cada ítem se acerca a los valores correspondientes, consideran que muchas veces y siempre: (a) la evaluación ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (b) plantean la evaluación como un aspecto importante dentro de las practicas evaluativas; (c) piensan que la evaluación está relacionada con la formación integral del alumnado; (d) consideran importante la opinión de los alumnos para evaluar cómo imparten sus clases. A su vez, normalmente afirman que (e) la evaluación es objetiva y (f) dan importancia a la calificación a la hora de evaluar a los alumnos.

Con respecto a lo concluido anteriormente, se observa que existe una relación con los resultados de la pregunta N.16.7 que refiere a la identificación de las concepciones de evaluación en el campo de la educación física, donde la mayoría de los profesores se identifican con la concepción “toma de decisiones”: “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”.

Con respecto a la pregunta N.º “10.1” de la encuesta, encontramos una contradicción si establecemos relación con las preguntas de los cuestionarios de carácter cerrado, ya que el profesorado a la hora de explicar qué entiende por evaluación, el mismo responde que se orienta con la concepción “medida de los aprendizajes”. Entendemos que ésta es una forma tradicional de concebir la evaluación. Sus principales características son la medición de los aprendizajes y comprobar si se cumplen o no los objetivos propuestos (Sacristán y Pérez Gómez, 1989). Esto nos indica que no existe una correlatividad entre las preguntas de carácter cerradas con las de tipo abierta.

Puedo concluir que en este primero objetivo específico no existe una relación entre las respuestas que se obtuvieron de carácter cerrado con las de carácter abierto. Las primeras mencionadas toman partido por una evaluación formativa y las segundas, por una manera más tradicional de concebir la educación.

Continuando con el segundo objetivo específico (conocer los modelos de evaluación que aplican los profesores de EF en el nivel primario) podemos observar, a través de los resultados obtenidos en el cuestionario cerrado, que normalmente orientan sus prácticas hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje (Diaz Lucea, 2005) ya que: (a) La evaluación fomenta valores como la solidaridad, compañerismo, autonomía, diálogo, igualdad; (b) Enuncian en cada unidad didáctica los criterios de evaluación que van a emplear; (c) Solicitan la opinión de los alumnos (durante el transcurso de la Unidad Didáctica) para ayudar en la mejora del planteamiento didáctico. Por último, “muchas veces” sus prácticas se orientan hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje ya que: (a) Dan a conocer a los alumnos los objetivos que pretenden conseguir antes de un contenido nuevo; (b) Realizan alguna iniciativa específica para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar un contenido nuevo; (c) Comentan con los alumnos la información que obtienen mediante instrumentos de evaluación con el fin de orientar su aprendizaje; (d) Consideran importante el diálogo entre profesor-alumno en el proceso de evaluación.

Continuando con la pregunta N° 14.5 sobre qué forma o modelo se desprende la evaluación que aplica en tus clases, los datos obtenidos nos arrojan que la mayoría de los profesores de EF (11 de 21) desprenden sus formas de evaluar de un modelo que se orienta al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso podemos ver que existe una relación con cuestionario cerrado.

Por último y siguiendo con la pregunta N°15.6 sobre qué nivel de participación tiene el alumnado en el proceso de evaluación, los resultados obtenidos nos indican que, existe una participación, ya sea mínima, otorgada por 17 de los 21 profesores encuestados. Otro dato para destacar es que 10 de los 17 mencionados, describen en sus respuestas que sus alumnos tienen un “alto” grado de participación en el proceso de evaluación, siendo ésta una de las características de la evaluación. Cabe destacar que el Ministerio de Educación de la Nación (2011) refuerza con su teoría esta conclusión: una participación activa del alumno en la evaluación incrementa la significación del aprendizaje y sus conocimientos sobre las actividades que se realizan, también que sean capaces de aprender los progresos propios y lo de los compañeros de una manera autónoma.

Para concluir con el segundo objetivo específico, puedo decir que el profesorado establece una relación en torno a las 3 preguntas que se le hicieron sobre los modelos de evaluación. Sus respuestas tienen una coherencia entre sí, hablando de la orientación que les dan a sus prácticas. Aplican un modelo de evaluación orientando al proceso de enseñanza-aprendizaje por sobre el orientado al producto. Y este tiene relación con las respuestas obtenidas del cuestionario cerrado del primer objetivo específico, donde las concepciones siguen la misma línea que se orienta a los modelos formativos.

Con respecto al tercer objetivo específico que se había planteado en esta investigación (Describir cuáles son los instrumentos de evaluación que conocen, utilizan y determinar la finalidad con la cual son utilizados por parte de los profesores de EF en nivel primario), estos fueron los resultados: Los instrumentos más conocidos son la lista de control y registro anecdótico. Los

más utilizados son evaluaciones escritas y orales, lista de control, y registro anecdótico. Un dato a destacar es que tanto en los instrumentos que conocen como en los que utilizan, la observación directa fue la respuesta que más se repitió. Cabe aclarar que la observación directa es una técnica de evaluación y no un instrumento. Como dice Hamodi et (2015) en su trabajo, con referencia de otros autores, existe un desconocimiento y/o confusión con respecto a la terminología para emplear los términos “técnica”, “instrumentos”, etc. Por lo tanto, podemos decir que existe un desconocimiento y/o confusión por parte del profesorado en esta diferenciación.

En relación con la pregunta de carácter abierto N°13,4” con qué fin utilizan los instrumentos de evaluación, podemos observar que 11 de los 21 profesores encuestados utilizan los instrumentos con un fin pedagógico y 9 utilizan los instrumentos con un fin social. Estos resultados indican que existe una relación con respecto al segundo objetivo específico, ya que la mayoría se orienta hacia una evaluación formativa. Casi la mitad de los encuestados (42,9%) utilizan los instrumentos con un fin social y ésta, es una de las características que se desprenden de los modelos que se orientan al producto, ya que esta finalidad se encarga de controlar y de mantener una reproducción social (Diaz Lucea, 2005).

Con respecto a las preguntas del cuestionario cerrado sobre los instrumentos de evaluación que conocen y aplican, podemos encontrar algunas contradicciones. En el ítem N° 6, la media se encuentra por debajo del valor central. Esto nos indica que el profesorado “pocas veces” y “nunca” piensan que los exámenes teóricos dan mayor estatus a la Educación Física. Sin embargo, uno de los instrumentos que más se utilizan son evaluaciones escritas y orales, por lo tanto, puede apreciarse que no existe una relación en este sentido.

Continuando con el ítem N°8, la media se posiciona por debajo del valor central, es decir que el profesorado “pocas veces” y “nunca” evalúa a los alumnos según test de condición física y habilidades motrices. En este caso podemos decir que sí hay una relación con respecto a las respuestas de los instrumentos que utilizan, ya que el test solo obtuvo 3 de 53 respuestas.

En el ítem n°10 la media tiene un valor alto: el profesorado “siempre” y “muchas veces” utiliza la observación directa para evaluar a sus alumnos. En este caso y habiendo explicado que la observación directa es una técnica, podemos encontrar una relación entre las respuestas. En "los instrumentos que más se utilizan", la observación directa obtuvo 14 respuestas de 53, siendo este el número más alto de todas las respuestas que se dieron

Para finalizar con las conclusiones sobre el tercer objetivo específico, me parece interesante remarcar la finalidad con la que son utilizados los instrumentos de evaluación. Como nos señala Diaz Lucea (2005), el hecho de utilizar determinado instrumento de evaluación, no va a definir qué tipo de modelo aplica el profesor a la hora de evaluar, sino la manera en que se utilice y la finalidad, nos van a indicar qué postura pedagógica adopta el profesor.

Con respecto al cuarto y último objetivo específico (conocer qué tipo de prácticas evaluativas llevan a cabo los profesores de EF en nivel primario), podemos observar a través de las respuestas del cuestionario cerrado (ítem 7 y 11) que el profesorado “pocas veces” considera que tiene pocos conocimientos sobre la evaluación, y que “muchas veces” la manera que tienen de evaluar ayuda a que los alumnos establezcan niveles personales de mejora.

Siguiendo con la última pregunta de carácter abierto haciendo hincapié en si el profesor podrías narrar, describir o detallar brevemente una práctica de evaluación que llevase a cabo habitualmente, podemos observar que las respuestas que se obtuvieron indican que el profesorado, en su mayoría, persigue una racionalidad práctica. Esto está íntimamente ligado a los modelos formativos, como bien nos describe Diaz Lucea (2005) sobre la racionalidad practica: el profesor pasa a tomar decisiones en el proceso educativo, no poniendo como protagonista a los objetivos, sino que el alumno sea el centro de atención en el proceso educativo. Así mismo, el profesor también pretende conocer la situación real y específica de cada contexto, para poder realizar un análisis y una interpretación, y así ofrecer alternativas de cambio y mejoras en el proceso.

Podemos observar que dentro de este cuarto objetivo específico se puede establecer una relación tanto en las preguntas de carácter cerrado y abierto,

como así también con los demás objetivos específicos a exceptuando al primero. Estos resultados nos indican que el profesorado mantiene una línea hacia los modelos que se orientan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta los resultados que se obtuvieron en este trabajo de investigación, enunciare posibles líneas de investigación futuras para desarrollar y ampliar los conocimientos sobre la temática abordada:

a) Profundizar sobre el fin con el cual se utilizan los instrumentos de evaluación, a través de otras técnicas de recopilación de datos como la observación directa para tener información más precisa y certera sobre estos.

b) Indagar sobre por qué hay desconocimiento y/o confusión sobre la técnica de evaluación: observación directa, donde la mayoría de los profesores cree que es un instrumento de evaluación.

c) Profundizar aún más en el rol participativo que ocupa el alumno durante el proceso evaluador, considerando que ésta es una parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar quiero agradecer a todas las instituciones escolares, a las profesoras y profesores de Educación Física que gentilmente accedieron a formar parte de este trabajo de investigación, brindando sus conocimientos y quehacer en el día a día.

También invito a todos los colegas, mediante la lectura del mismo, a una reflexión sobre las prácticas evaluativas que realizamos a diario, como parte importante en el proceso de aprendizaje y así rever y plantearnos si la forma en las que las estamos llevando a cabo son las más adecuadas.

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 Mendez. 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 (Coords.) Teoría y desarrollo del currículum*, 283-296. Málaga: Aljibe.
- Blázquez, D. (1989). *Evaluar en Educación Física*. (6a ed.). Barcelona: INDE.
- Bondar, S., & Corral De Zurita, N. (2005). Concepciones de los profesores en torno a la evaluación pedagógica. *Comunicaciones científicas y tecnológicas 2005*.
- Jorge Alberto Duque Escobar (2003). Concepciones sobre evaluación y sus estrategias en las practicas evaluativas en el área de Educación Física. Centro internacional de educación y desarrollo humano (CINDE)
- Gimeno Sacristán, J., & Gómez, P. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. (8ª. Ed.). Madrid: Morata.
- Mellado Jiménez, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 14(3), 289-302.
- Española, R. A. (1970). *Diccionario de la real academia española*. RAE.
- Real Academia Española. <http://dle.rae.es/?id=H8KldC6>
- Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación Educativa 2*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria, Segundo Ciclo*. Buenos Aires: Dirección de Producción de Contenidos.
- Francisco Valero García (2013) *La Evaluación Formativa En Educación Física en el Municipio De Gandía*. Trabajo Fin De Grado En Educación Primaria. Universidad de Valladolid.
- Hamodi, C., López, V. M. y López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *PerfilesEducativos*. 37(147), 146-161
- López Pastor (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. E. U. Magisterio de Segovia. Educación física y deporte.

- Mario César Martínez Vázquez, María Leticia Moreno, Elizalde Delia Arrieta Díaz. (2016) *Evaluación formativa: prácticas, medios e instrumentos para mejorar los resultados educativos.* México. Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Ministerio de Educación de Guatemala y USAID (2011). *Herramientas de evaluación en el aula.* (3ªEd.). Guatemala: MINEDUC.
- 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.
- Moreno Olivos, T. (2016) *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula.* UAM, Unidad Cuajimalpa, México.
- Nirenberg, O., Brawerman, J. & Ruiz, V. (2000) *Evaluar para la transformación.* Paidós. Buenos Aires
- Oscar Minkévich. (2009). El enfoque cualitativo y la evaluación en Educación Física. En Martínez Alvarez L. & Gómez, R. *La Educación Física y el deporte en edad escolar.* (p.285 – 306). Buenos Aires. MIÑO Y DÁVILA.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.* Cuauhtémoc, México, D.F.
- Susana Celman (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* (p. 3 – 17). Buenos Aires. Barcelona. Mexico. PAIDOS.
- Anijovich Rebeca (2011) *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos / Rebeca Anijovich y Carlos Gonzales.* - a ed.- Buenos Aires: Aique grupo editor, 201. 144p.; 23x16 cm.- (Nueva Carrera Docente / Silvina Gvirtz)

- Hortigüela-Alcalá, David; Pérez-Pueyo, Ángel & López-Pastor, Víctor (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior.
- Díaz Lucea, J. (2005). La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física. Publicaciones INDE.
- Zuleta A. Orlando El conocer y el Saber Humano. En: revista Educación y Cultura 56 Bogotá: Pág. 50. O “p.”
- López Pastor V. (2006) “LA EVALUACION EN EDUCACION FISICA. Revisión de modelos tradicionales y planteamientos de una alternativa. La evaluación formación y compartida”.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1989) “La enseñanza: Su teoría y su práctica”. AKAL/UNIVERSITARIAPOR QUÉ LA BARRA”/”
- Blázquez Sánchez D. (1998) Evaluar en Educación Física. INDE Publicaciones.
- Castejón Oliva, F.J.; Santos Pastor, M.L. y Palacios Picos, A. (2015) “Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física”.